

---

Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Fachbereich 04 Erziehungswissenschaften  
Studiengang Bachelor Erziehungswissenschaften



# Medienkompetenz im Elementarbereich - Konzepte, Praxis, Perspektiven -

---

Bachelorarbeit  
Name: Florian Erb

Betreuer: Dipl. Päd. Gregory Grund  
Abgabedatum: 27. Januar 2012

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einführung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Kindheit.....</b>	<b>4</b>
2.1. Annäherung an eine Definition von Kindheit.....	4
2.2. Entscheidende Einflussfaktoren.....	7
2.2.1. Sozialisation und Erziehung.....	7
2.2.2. Lebenskreise der Kinder.....	7
2.3. Kinder im Elementarbereich.....	9
2.3.1. Exkurs: Geschichte des Kindergartens und der Elementarbereich heute.....	9
2.3.2. Rolle des Elementarbereichs .....	10
<b>3. Medien.....</b>	<b>13</b>
3.1. Entwicklung, Ausstattung und Gefahren.....	13
3.2. Medien bei Kindern.....	17
3.2.1. „Medienwelten“ bzw. Mediennutzung von Kindern.....	17
3.2.2. Entscheidende Einflussfaktoren im Umgang mit Medien.....	23
3.2.3. Lernmöglichkeiten durch Medien.....	26
3.3. Medien im Elementarbereich.....	27
3.3.1. Medieninhalte/-erlebnisse/-erfahrungen im Elementarbereich.....	28
3.3.2. Vergleich Medienumgang Familie-Kindergarten.....	32
<b>4. Kompetenz (nach Baacke).....</b>	<b>34</b>
4.1. Medienpädagogik/Medienerziehung und Medienkompetenz.....	35

4.1.1. Medienkompetenz nach Baacke.....	39
4.1.2. Medienkompetenz nach Aufenanger.....	40
4.2. Medienkompetenz bei Kindern.....	41
4.3. Medienkompetenz bzw. -erziehung im Elementarbereich.....	42
<b>5. Konzepte zur Medienkompetenzvermittlung.....</b>	<b>47</b>
5.1. Medienerziehung bzw. Medienkompetenzvermittlung im Bildungsplan.....	48
5.2. Konzepte zur Vermittlung an die Kinder .....	51
5.3. Elternarbeit bzw. Elternabende für die Eltern .....	54
5.4. Medienpädagogische Aus-/Fort-/Weiterbildung von Erzieherinnen.....	58
<b>6. Praxis &amp; Perspektiven.....</b>	<b>62</b>
6.1. Vorstellung der Einrichtung.....	62
6.1.1. Konzeption/Ansatz.....	63
6.1.2. Zusammenarbeit und Verhältnis Eltern/Kita.....	64
6.1.3. Fortbildungsangebot.....	65
6.1.4. Aktueller Medienbezug in den Gruppenräumen.....	67
<b>7. Projektentwurf.....</b>	<b>68</b>
<b>8. Fazit.....</b>	<b>71</b>
<b>Literatur-/Quellenverzeichnis.....</b>	<b>IV</b>

# Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Junge auf Büchern. Quelle: Kindergartenpädagogik – Online Handbuch

Abb.1: Kontexte der Medienaneignung.....	8
Abb.2: Geräteausstattung im Haushalt 2010.....	18
Abb.3: Gerätebesitz der Kinder 2010.....	19
Abb.4: Liebste Freizeitaktivitäten 2010.....	20
Abb.5: Bücherlesen 2010 – Liest du zurzeit ein Buch?.....	22
Abb.6: Bücherlesen 2010/2008 – Wie gerne liest du Bücher?.....	22
Abb.7: Wechselspiel „Heranwachsen und Medienaneignung“.....	24
Abb.8: Mediennutzung in der KiTa – gesamt.....	31
Abb.9: Medienkompetenz nach Baacke.....	39
Abb.10: Medienkompetenz nach Aufenanger.....	40

# 1. Einführung

Die vorliegende Bachelor-Thesis befasst sich mit dem Thema „Medienkompetenz im Elementarbereich“.

Medien, heute vor allem die elektronischen unter ihnen, nehmen in der kindlichen Entwicklung einen bedeutsamen Raum ein. In diesem Zusammenhang fällt häufig der Begriff „Medienkindheit“, welcher verdeutlicht, dass das Erlernen eines sinnvollen Umgangs mit Medien eine wichtige pädagogische Aufgabe in unserer Gesellschaft darstellt. In der kindlichen Entwicklung spielen nicht nur Eltern und Geschwister eine zentrale Rolle, auch dem Elementarbereich<sup>1</sup> werden zunehmend bedeutendere Aufgaben zuteil.

Die folgende Arbeit legt den Fokus auf genau diesen Elementarbereich. Frei nach Jean-Jacques Rousseau stellt man sich schon seit Jahrzehnten die Frage, inwieweit Kinder diesen Alters „bewahrt“ werden sollten. Rousseau schreibt schon 1762 in seinem 'Emil': „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ (Rousseau 1998, S. 9) Auch einige andere Kritiker behaupten heute, dass es sinnvoller ist, Kinder so lange, wie eben möglich, von Medien aller Art fernzuhalten, da es ihre Entwicklung unter Umständen nachhaltig negativ beeinflusst. Die Grundannahmen der „Bewahrpädagogen“ sprechen Kindergartenkindern die Fähigkeit ab, eine medienbezogene Eigenständigkeit zu entwickeln. Sie sind der Auffassung, dass Heranwachsende bis zu einem gewissen Grade schutzbedürftig sind.

Alternativ hierzu steht die These, dass der Umgang mit Medien dem Kind förderlich ist. In diesem Fall wird deren frühe Nutzung als Chance angesehen, um schon früh den Umgang mit den Medien zu erlernen und sich auf das „richtige Leben“, außerhalb des Kindergartens, vorzubereiten. Die „Bewahrpädagogik“ wird kritisiert, denn vor dem Hintergrund eines stetig zunehmenden Medienangebotes und eines erleichterten Zugangs für alle scheint eine ständige Kontrolle im Sinne der Behütung weitestgehend nicht realisierbar.

Speziell in den letzten Jahren lässt sich ein deutlicher Zuwachs an Literatur zum Thema

---

<sup>1</sup> stellt den Bereich vor dem Primarbereich (Schule) dar und schließt Kinder im Alter von ca. 3-6 Jahren ein. In der Arbeit werden hierzu verschiedene Begriffe verwendet, die sich zwar in ihren Definitionen nicht exakt entsprechen (z.B. Kindergarten (KiGa), Kindertageseinrichtung (Kita), Kindertagesstätte etc.), allerdings in ihren Unterschieden in der hiesigen Thematik nicht relevant sind.

„Medien“ bzw. „Medienkompetenz bei Kindern“ festmachen. Zusätzlich werden in den *Medien* unzählige Debatten geführt, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen. Dabei verliert der Terminus zu keinem Zeitpunkt an Aktualität. In den letzten Jahren wurde die Debatte um die Nutzung von Medien eher noch intensiviert, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Die Medienlandschaft ist noch bunter und vielseitiger und auch unübersichtlicher geworden, viele neue Geräte und Anwendungen haben sich etabliert und das Internet ist inzwischen für viele Menschen Teil des täglichen Lebens geworden.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 3)

Um die Diskussion über dieses gesellschaftlich relevante Thema der Mediennutzung bzw. Medienkompetenz von Kindern zu versachlichen, verfolgt folgende Abschlussarbeit das Ziel, sich der Thematik auf unterschiedlichen Wegen zu nähern und genau diese zu erörtern. Hierzu werden Konzepte dargestellt, die Praxis in den Blick genommen und Perspektiven aufgezeigt („Konzepte, Praxis, Perspektiven“).

Der Bereich der elementaren, medialen Erziehung und Bildung wird zunächst durch zentrale Über- bzw. Unterpunkte, wie beispielsweise „Kindheit“, „Medien“ und „Medienkompetenz“ und deren Zusammenhänge eingeleitet. Im Anschluss daran werden unterschiedliche Konzepte zur Medienkompetenzvermittlung vorgestellt und an entsprechenden Beispielen näher erläutert. Da das Thema nicht nur auf einer theoretischen Grundlage beruht, sondern auch die Praxis nicht außer Acht zu lassen ist, wird die Bachelor-Thesis mit einem Projektentwurf abgerundet. Dieser wird zunächst durch Vorstellung einer Kindertageseinrichtung (Konzeption, Elternarbeit, Fortbildungsangebot, Medienbezug) eingeleitet und findet anschließend mit mehrfacher Aufteilung (Kinder/Eltern/Erzieher) seinen Platz in dieser Arbeit. Folglich beginnt die Arbeit mit einem empirischen Teil, der die Grundlage für den anschließenden, praktischen Teil bildet.

Aus Gründen der Lesbarkeit bedient sich die vorliegende Bachelor-Thesis bei Personenbezeichnungen meist weiblicher Substantive, schließt die männliche Form der Begriffe jedoch selbstverständlich mit ein. Wenn beispielsweise von Erzieherinnen die Rede ist, so sind stets Erzieherinnen und Erzieher gemeint, es sei denn, das Geschlecht wird explizit hervorgehoben. Desweiteren ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den begrifflichen Grundlagen, die in den meisten Fällen Definitionen über die wichtigsten Themen geben, immer nur um einen „Ausschnitt“ handelt, da die gesamte Bandbreite der

Thematik keinen Platz in der Arbeit finden kann. Bei näherem Interesse an benannten Stellen dient das Literaturverzeichnis dazu, sich weiter über den ein oder anderen Themenkomplex zu informieren. Zusätzlich und aus den gleichen Beweggründen sind die meist langen Teile (Definitionen und Vermittlungspraktiken) mehrfach unterteilt. Um dem Lesefluss dabei jedoch keinen Abbruch zu tun, sind die Übergänge weitestgehend fließend.

Einleitend stellt sich ironischerweise noch die bereits von Baacke gestellte Frage:

„Können Männer überhaupt über Kleinkinder schreiben; sind nicht Empfängnis und Geburt Ereignisse, über die sich in authentischer Weise nur Frauen äußern können?“ (Baacke 1999a, S. 9)

Der Autor betrachtet seine Erfahrungen in diesem Bereich als durchaus kompetent und sieht sich auf Grundlage intensiver Literaturrecherche und Arbeit in einer Kindertageseinrichtung in der Lage, diese Aufgabe anzugehen und zu meistern.

Um die Institution Kindertagesstätte und die dort angewandte Medienerziehung, die in späteren Teilen dieser Arbeit beschrieben werden (siehe auch Kap. 4.3. und 5.2.), näher zu beleuchten, soll zu aller erst auf die Begriffe „Kindheit“, „Medien“ und „Kompetenz“ eingegangen werden.

## 2. Kindheit

Der Kindheitsbegriff erscheint auf den ersten Blick und ohne weitere Überlegungen selbstverständlich und vertraut. Setzt man sich jedoch ein wenig näher damit auseinander, stößt man auf einen vielfältigen Begriff, der viele Interpretationen und Assoziationen zulässt und meist aus einer erwachsenenzentrierten Perspektive betrachtet wird (vgl. Kränz-Nagl et al. 1998, S.4).

### 2.1. Annäherung an eine Definition von Kindheit

Es existieren verschiedene Diskurse und unterschiedliche Instanzen, die sich den frühen Lebensjahren eines Kindes widmen. Dazu zählen nicht nur wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Die Thematik ist ebenso in Politik, in den Medien oder in Alltagsgesprächen präsent. Hier werden die differenziertesten Bilder vom Kind oder der Kindheit geprägt. In den meisten Fällen geschieht dies über eine Herangehensweise aus der Sicht Erwachsener, was die Gefahr eines verzerrten Blickwinkels in sich birgt. Der Erwachsene bewertet hier Kindheit meist aus subjektiven bzw. individuellen Erfahrungen heraus. Orientiert an einem normativen und idealen Bild von Kindheit, entsteht so eine Wahrnehmung, die darauf ausgerichtet ist, wie ein Kind sein soll bzw. wie es von den Eltern erzogen werden muss (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage, wie sich Kindheit objektiv definieren lässt.

Der Professor für Pädagogik, Winfried Böhm, schreibt in seinem „Wörterbuch der Pädagogik“, dass Kindheit „sowohl eine soziale Tatsache, als gleichzeitig auch eine von Geschichten und Kultur geprägte Auffassung vom Kind ('Bild vom Kind')“ (Böhm 2005, S. 353) meint. Hierbei lässt sich Kindheit auf unterschiedliche Art und Weise einschränken, zum Beispiel rechtlich (0-14 Jahre) oder auch entwicklungstheoretisch.<sup>2</sup>

Durch einen gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen oder auch ideengeschichtlichen Wandel im Laufe der Jahre, hat sich das Kindheitsbild von jeher stetig weiter entwickelt und wird auch in Zukunft nicht zum Stillstand kommen. Vor diesen verschiedenen Wandlungsprozessen bzw. zu Beginn der Kindheitsforschung, wurde das Kind als physisch hilfsbedürftig und unselbstständig empfunden. In armen Familien

---

<sup>2</sup> bezogen auf die kindliche Entwicklung in den ersten Jahren eines Kindes (Säugling, Kleinkind, Schulkind...).



diente es häufig als gewinnbringende Arbeitskraft, welche die Eltern entlasten sollte. Nicht zuletzt die Einführung der Schulpflicht an der Wende zum 20. Jahrhundert löste dieses alte Kindheitsbild mehr und mehr ab (vgl. Bühler-Niederberger 2009, S. 3f.).

In unserer heutigen Zeit wird das Kind als selbstständiges, eigenverantwortliches und „kompetentes“ Individuum angesehen. Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren wird es beispielsweise als „ein aktives, kompetentes, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess ko-konstruierendes Kind, mit Freude am Lernen und mit individuellen Stärken und Schwächen“ (Fthenakis 2011, S. 12), beschrieben. Nach Dieter Lenzen, deutscher Erziehungswissenschaftler und Präsident der Universität Hamburg, sind Kinder kompetenter und selbstständiger, als es die Erwachsenen ihnen zugestehen wollen. Diese Annahme der „Hilfsbedürftigkeit“ im Bezug auf die Kinder, bemächtigt die Erwachsenen dazu, die Rolle des Erziehenden zu übernehmen. Die Vorstellungen und Definitionen vom Konstrukt „Kind“ sind aktuell nicht mehr eindeutig festgelegt. Das Konstrukt ist offenbar fließend geworden und nicht mehr traditionell definierbar (vgl. Lenzen 1994, S. 341). Offenbar entscheiden kulturelle Übereinkünfte heute darüber, was die Menschen als „Kinder“ betrachten (vgl. Baacke 1999a, S. 71). Allerdings ist dieses neue Verständnis vom „kompetenten Kind“ auch an gewisse Bedingungen geknüpft. Die Professorin für Soziologie in Wuppertal, Doris Bühler-Niederberger, beschreibt die „neue Kindheit“ folgendermaßen:

„Die lange, behütete und geförderte Kindheit ist längst zur Norm für alle geworden, aber sie ist voraussetzungsreich, erfordert sie doch neben dem finanziellen Einsatz der Eltern auch deren Bildung, kommunikative Fähigkeiten, kulturelle Güter etc. und so ist sie für 'kleine Leute' eine *problematische 'Erfindung'*.“ (Bühler-Niederberger 2009, S. 4)

Der Terminus „Kindheit“ wird folglich deutlich durch den sozialen Wandel und dessen Vorstellungen, welche über die Medien getragen und beschleunigt werden, beeinflusst. Dennoch kriert sich das Umfeld der Kinder aktuell in einem geschützten Raum des Aufwachsens, der jedoch gleichzeitig

„genügend 'Spielräume' bietet, Expeditionen und Abenteuer offen hält, um auf diese Weise Kinder einerseits zu schützen, ihnen andererseits aber auch die Erfahrung von Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu vermitteln. [...] 'Zeiträume' für Kinder und Jugendliche zeichneten sich dadurch aus, daß sie ein 'psycho-soziales Moratorium' (einen Verweilraum) darstellten, das noch außerhalb der Zwänge von Terminkalendern, Regelpflichten und ernsthaften Verantwortungen lag.“ (Baacke 1997, S. 62)

Trotz des bestehenden Verweilraums, lässt sich deutlich erkennen, dass jede

Wachstumsstufe unterschiedliche Rechte hat. Legt man den Blickwinkel auf das Verhalten von Babys, Kleinkindern und Kindern im Vorschulalter, haben diese „erhebliche Dynamiken zu durchleben und bringen außerordentliche Leistungen der Selbstkonzeption von erstaunlicher Eindringlichkeit zustande.“ (Baacke 1999a, S. 225) Kinder verfügen schon über erhebliche Kompetenzen, „die sie in der Verbindung von Wachstum (endogene Prozesse) und Entwicklung (exogen beeinflusste Prozesse) zunehmend differenzieren und autonomisieren, also von äußeren Stimulanzen unabhängig machen.“ (ebd., S. 15)

Der Terminus „Kindheit“ steht desweiteren in Abhängigkeit zu verschiedenen Faktoren, sei es beispielsweise der sozialen Schicht<sup>3</sup>. Die Umgebung, in der das Kind aufwächst, beeinflusst seine Entwicklung. Kinder, die beispielsweise in einem Umfeld aufwachsen, das Bildung und Kultur als selbstverständlich erachtet, sind häufig lernbereiter und wissbegieriger, als Kinder, deren Umfeld diese Rahmenbedingungen nicht erfüllt. Die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern variieren schichtspezifisch. Nicht nur Kompetenzen, die die Kinder erwerben, sondern auch der Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes und das elterliche Interesse daran können von der Schichtzugehörigkeit beeinflusst werden. Es zeigt sich, dass

„Kindheit im Sinne einer Ausgestaltung dieser Lebensphase, die den (historisch variierenden) Normen entspricht - [...] eine anspruchsvolle Konstruktion, die ganz grundsätzlich mit Ungleichheit verbunden ist, [ist].“ (Bühler-Niederberger 2009, S. 7f.)

Aus Sicht der Kinder ist der Themenbereich „Kindheit“ noch einmal anders zu betrachten bzw. zu bewerten, als es aus der Sicht der Erwachsenen geschieht. Kinder haben meist eine eigene Vorstellung vom „Kindgemäßen“. Sie

„spielen auch mit Plastik, sie mögen Medien aller Art, sie mögen nicht nur das Kinderlied, sondern Popmusik etc. Die Kinder sollen also nicht mehr nostalgischen Rückerinnerungen von Erwachsenen an die eigene Kinderzeit unterworfen werden, sondern ihre 'Situation' so leben und gestalten können, wie sie sie lebensweltlich erfahren.“ (Baacke 1999a, S. 326)

---

3 meint eine soziale Ebene, oft durch Ausbildung, Beruf und Einkommen definiert.

## **2.2. Entscheidende Einflussfaktoren**

### **2.2.1. Sozialisation und Erziehung**

In der heutigen Zeit zeichnet sich die menschliche Spezies dadurch aus, dass es nicht ausreicht, nur körperlich ausgewachsen zu sein, um einen erwachsenen und selbstständigen Menschen zu verkörpern. Der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten begründet sich in einem langandauernden Zivilisierungsprozess, den wir heute „Sozialisation“ oder „Erziehung“ nennen. Die Begriffe sind nicht unbedingt synonym zu verwenden, denn „Sozialisation“ beschreibt Vorgänge, in denen es durch direkte oder indirekte Interaktion zur Entwicklung relativ stabiler Verhaltensdispositionen kommt (dazu gehören etwa: Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Wertorientierungen). „Erziehung“ hingegen meint „die bewußt auf stabile Beeinflussung von Personen gerichteten Handlungen“, in denen „es also zu einer geplanten Abfolge spezifischer Handlungsschritte kommt, die das Ziel haben, in Personen bestimmte Verhaltensdispositionen zu entwickeln bzw. vorhandene zu verändern.“ (Kob 1976, S. 9) In diesem Sinne versteht man Erziehung als eine Art Unterbegriff von Sozialisation (vgl. Baacke 1997, S. 38).

Die Wichtigkeit, die der Erziehung von Kindern in der heutigen Zeit, die durch einen stetigen Rückgang der Geburtenrate geprägt ist, zukommt, wird von Baacke noch einmal zusammengefasst: „Je weniger Kinder wir haben, ein desto wertvolleres Gut werden sie sein, das gepflegt werden muß; [...].“ (Baacke 1999a, S. 15)

### **2.2.2. Lebenskreise der Kinder**

Wenn man sich heute einen Tagesablauf von drei- bis sechsjährigen Kindern anschaut, stellt man fest, dass diese Kinder zunehmend mindestens in vier bis fünf Lebenskreisen, welche ihnen differenzierende, lebensweltliche Erfahrungen darbieten, leben. Den größten Teil ihrer Zeit befinden sich Kinder in einer Einrichtung öffentlicher Erziehung, wie beispielsweise dem Kindergarten, der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagesstätte. Während der verbleibenden Zeit des Tages hält sich das Kind entweder in seinem familiären Umfeld - je nach Familiensituation eventuell bei der alleinerziehenden Mutter bzw. dem alleinerziehenden Vater - oder in der Peergroup auf. Diese Zeit wird heute nicht mehr nur auf der Straße, sondern in Sportvereinen, in

Gemeindegruppen oder im Jugendhaus verbracht. Auch Medien, wie Fernsehen, Kassettenrekorder, Hefte oder Radio, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher beleuchtet werden, bilden einen Lebenskreis der Kinder - einen stetig wachsenden (vgl. Seehausen 1989, S. 122f.; vgl. Baacke 1999a, S. 320). Heute stellt dieses Aufwachsen mit Medien eines der bedeutsamsten Merkmale moderner Kindheit dar (vgl. Krey 2010).

Die nachfolgende Abbildung (Abb.1) illustriert die verschiedenen Lebensorte bzw. Lebenskreise der Kinder und die sich in Verbindung mit ihnen vollziehende Aneignung der Medien. Hinzu kommt in der Grafik noch der bereits vorher erwähnte Entwicklungsstand der Kinder, auf den später ebenfalls noch näher eingegangen wird. (siehe auch Kap. 3.2.2.)

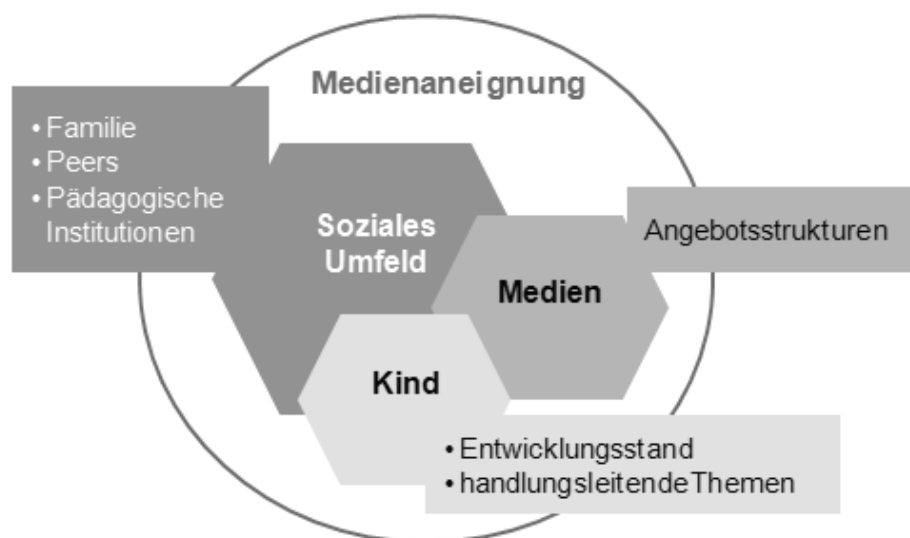


Abb.1: Kontexte der Medienaneignung (Theunert, Demmler 2007, S. 97)

Barthelmes und Sander schreiben noch einmal zusammenfassend:

"Jedes System besteht aus der Einheit zwischen System und seinen relevanten Umwelten. Die Entwicklung eines Systems darf daher niemals isoliert beschrieben, sondern muss immer im Kontext seiner relevanten Umwelten betrachtet werden. Für den Entwicklungsprozess im Kindes- und Jugendalter ist über viele Jahre hinweg die Familie die relevante Umwelt, die jedoch immer stärker durch die Medien und vielfältige Medieneinflüsse geprägt wird." (Barthelmes, Sander zit. n. Spanhel 2006, S. 51)

## 2.3. Kinder im Elementarbereich

### 2.3.1. Exkurs: Geschichte des Kindergartens und der Elementarbereich heute

Um auf die Anfänge des Kindergartens einzugehen, muss man die Ausgangsgedanken des deutschen Pädagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) näher beleuchten. Dieser forderte eine Ablösung vom schulischen Vorbild und ein stärkeres Eingehen auf die Lebensweise jüngerer Kinder. Fröbel ging nicht von „familienfürsorgerischen Betreuungsnotwendigkeiten“ aus, sondern war interessiert an der Bildung des Menschen, unabhängig von jeder sekundären standes- oder milieupolitischen Zwecksetzung. Diese beginnt schon bereits beim Säugling bzw. jungen Kind. Er benannte erstmals das Spiel als die „spezifische kindliche Aneignungs- und Durchdringungsweise der Wirklichkeit“ und entwickelte eine Ordnung verschiedener „Spielgaben“- angefangen beim Ball, über die Kugel, Walze bis hin zum mehrfach geteilten Würfel (vgl. Baacke 1999a, S. 313). Von diesen Grundgedanken ausgehend, kam es in etwa im Jahre 1840 zur „Gründung“ des Kindergartens (vgl. ebd., S. 314).

Eine weitere Vertreterin zu Beginn der Einführung der Institution Kindergarten war Maria Montessori (1870-1952). Ihre Theorie- und Praxisanregungen legten ebenfalls Grundsteine in der Kindergartenentwicklung. Sie richtete als italienische Ärztin 1907 in einem Arbeitervorort Roms ein Kinderhaus - Casa di Bambini – ein. Hier entwickelte sie, ausgehend von medizinisch-psychiatrischen Erfahrungen mit geistig Behinderten, eine ausgesprochen wissenschaftsorientierte Kleinkindpädagogik, die das Lernen durch Selbsttätigkeit hervorhob (vgl. ebd., S. 316).

Als Einrichtungen der Jugendhilfe sind Kindergärten heute rechtlich dem Sozialwesen zugegliedert. Kindertageseinrichtungen, als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, haben somit einen familienergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. Dabei wird durch Bildungs- und Erziehungsangebote die Gesamtentwicklung der Kinder altersgemäß und entwicklungsspezifisch initiiert. Soziale Integration und ganzheitliche Bildung und Erziehung sind seit jeher elementarpädagogische Grundprinzipien. Die Betreuung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege soll das Kind zu einer eigenverantwortlichen und gesellschaftsfähigen Persönlichkeit formen (vgl. Fthenakis 2011, S. 37).

Heute nennt man meist acht Charakteristika, die als "Standards reformierter

Kindergärten" gelten:

1. Die Lebenssituation von Kindern steht im Mittelpunkt.
2. Soziales Lernen steht an erster Stelle.
3. Die Arbeit in der altersheterogenen Gruppe wird dem Lernen in altershomogenen Gruppen vorgezogen.
4. Erwachsene werden an der Arbeit des Kindergartens beteiligt.
5. Auch Kinder sollen sich an der Planung dessen, was pädagogisch geschieht, nach Möglichkeit beteiligen.
6. Handlungsfelder außerhalb des Kindergartens sollen einbezogen werden, weil Kinder nicht nur im Kindergarten leben.
7. Die Tageseinteilung soll sich nicht nach festem Muster gestalten.
8. Kindergärten sollen anregungsreicher und stärker in Eigeninitiative gestaltet sein (vgl. Zimmer 1985, S. 22ff.).

Zusammenfassend könne man die Institution Kindergarten wie folgt beschreiben:

„Es handelt sich um meist durch Gesetze und Vorschriften ermöglichte und in ihren Spiel- und Handlungsräumen bestimmte und begrenzte Einrichtungen öffentlicher oder privater Träger, die mit der 'öffentlichen Erziehung' jenseits des Familienbinnenraums und der institutionell umgestalteten Außenwelt (Wohngegend, Quartier) besondere Aufgaben der pädagogischen Bewahrung und Förderung übernommen haben bzw. übernehmen.“ (Baacke 1999a, S. 309)

### **2.3.2. Rolle des Elementarbereichs**

„Gleich und Gleich gesellt sich gern.“ (deutsches Sprichwort)

Dieses bekannte Sprichwort ist auf unterschiedliche Situationen im Alltag des Elementarbereichs zu übertragen.

In Kindertageseinrichtungen geraten die Kinder zunächst meist das erste Mal für längere Zeit in Kontakt mit anderen Gleichaltrigen und gehen Beziehungen in festen Gruppen ein. Zuvor kann dies lediglich durch Arrangements der Eltern oder den Aufenthalt in einer Krabbelstube gewährleistet werden. Über dort gesammelte Erfahrungen und Beziehungen kann das Kind als soziales Wesen seine „eigene Individualität ganz erfahren, entwickeln und ausdrücken oder einen biosozialen Status genießen.“ (Ausubel

zit. n. Baacke 1999a, S. 289)

Die Begegnung mit Gleichaltrigen stellt die wichtigste Herausforderung für die kleineren Kinder dar (vgl. Baacke 1999a, S. 286). In der Kindergruppe kommt das Individuum in Kontakt mit anderen Individuen und muss somit zunächst einmal mit dieser grundsätzlichen „Gleichheit“ umgehen. Gleichzeitig wird das Kind mit der Erfahrung konfrontiert, seine Rolle bzw. seinen Status (als Freund, Führer, beliebtes Kind, manchmal auch Außenseiter) aushandeln zu müssen. Im Gegensatz zu der Beziehung zu den Eltern, welche das Kind als gegeben und vorbestimmt erfährt, wird es im Kindergarten vor die Aufgabe gestellt, diese Beziehungen unter Gleichaltrigen und Gleichgeschlechtlichen erst zu erwerben, um somit sein Selbstkonzept zu erweitern und zu differenzieren. Somit lernt das Kind ein neues „Wir-Gefühl“ in der Gruppe kennen, wenn es von dieser an- und aufgenommen wird (vgl. ebd., S. 290f.). In solch einem Zusammenhang wird die Gleichaltrigengruppe zu einer wichtigen „Enkulturations- und Trainingssituation“. Das Kind erwirbt erstmals Methoden der Soziabilität, der Selbstbehauptung, der Zusammenarbeit und des Wettbewerbs. Es entwickelt außerhalb des Familienkreises Sensibilität für die Anzeichen der Erwartungen, Kritik und Zustimmung der Gruppe. Durch Interaktionsprozesse in der Gruppe erfährt das Kind funktionelle und reziproke Grundlagen von Regeln und Verpflichtungen. Diese kann es dann in differenzierten Rollen erfahren, spielen bzw. darstellen und so auch seine eigenen Interessen den Gruppenzielen unterordnen (vgl. ebd., S. 291). Diese Erfahrung stellt eine „Lehre für das soziale Leben als Erwachsener“ (Ausubel zit. n. Baacke 1999a, S. 291) dar. In der Phase dieser Rollenfindung, im Alter von etwa vier Jahren, nimmt unter anderem das „kooperative Spiel“ plötzlich zu. Kinder können sich nun in der Regel aufeinander einstellen und Regeln einhalten, wenn diese für sie „übersichtlich und anschaulich sind.“ (Baacke 1999a, S. 298) Nicht nur diese Regeleinhaltung und das „Aufeinandereinstellen“ sind Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten, die dem Kindergartenkind zuzugestehen sind. Ebenfalls ist es in diesem Gruppensetting<sup>4</sup> bereits fähig zu Gefühlen und Verhaltensweisen wie Freundschaft, Treue und Liebe. Kinder untereinander sind nicht mehr ausschließlich austauschbare Spielkameraden, sondern es kommt erstmals zu engeren Beziehungen (vgl. ebd., S. 304).

Wie bereits beschrieben, hat die Institution Kindergarten eine wertvolle Rolle für das Kind eingenommen. Neben der Betreuungsfunktion, die sie übernimmt, darf auch die Entlastung der Eltern nicht außer Acht gelassen werden. „Reifung“ und „Entwicklung“

---

4 meint die speziellen Rahmenbedingungen in Gruppen (Bsp. Kindergartengruppe).

vollziehen sich nicht von selbst, sondern liegen in erzieherischer Verantwortung im Miteinander von Kleinkind und Bezugspersonen. Hierzu bedarf es „zur Absicherung und Stabilisierung institutionell pädagogische Vorkehrungen, die Erziehung sichern, oft erst ermöglichen“. (ebd., S. 11) Irrelevant ist dabei, ob vom Kindergarten oder vom Hort (Nachmittagsbetreuung von Schulkindern) die Rede ist. Familien benötigen in der Erziehungsaufgabe Beistand und Sicherheit. Diese Faktoren werden ihnen durch eine Fülle von Einrichtungen gegeben und dementsprechend ist deren Notwendigkeit nicht in Frage zu stellen (vgl. ebd.).

Wie bereits herausgearbeitet, spielen Familie und Gleichaltrige eine entscheidende Rolle im Kindergartenalter. Ebenfalls zunehmende Wichtigkeit, neben den pädagogisch-institutionellen Einrichtungen, erhalten, von Geburt an, die Medienwelten aller Art. Diese erlangen „als symbolische Querstruktur eine neue Allgegenwärtigkeit [...], die in dieser Form zu keinem historischen Zeitpunkt erreicht wurde.“ (ebd., S. 12f.)

Im Anschluss an dieses Kapitels liegt der Fokus auf genau dieser Allgegenwärtigkeit - dem Gebrauch, dem ständigen Umgang, den Auswirkungen und Konsequenzen der symbolischen Querstruktur „Medien im Kindergarten“. Allerdings soll dazu vorab erst einmal der Terminus „Medien“ näher beleuchtet werden.



## 3. Medien

### 3.1. Entwicklung, Ausstattung und Gefahren

Auch der folgende Teil dieser Arbeit dient als Grundlage für die darauf aufbauenden Abschnitte und beschreibt Medien nicht nur definierend, sondern auch bezugnehmend auf Ausstattung, Entwicklung und Gefahren.

Um den Begriff „Medien“ zu definieren, muss man gar nicht unbedingt an heutige mediale Errungenschaften denken, denn in

„allgemeinster Bedeutung kann man ein 'Medium' als die Form bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt bzw. in der er präsentiert wird. Der Begriff 'Medium' beschreibt in diesem Sinne ein funktionales Element in der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt.“  
(Tulodziecki 1992, S. 12)

Liest, hört oder verwendet man diesen Begriff allerdings heutzutage, assoziiert man damit meist Gedanken, die sich mit den *Neuen Medien* - sprich Computer, Spielekonsolen oder Internet - beschäftigen. Explizit wahrnehmbar werden die *Neuen Medien* als materialisierte Technik und als ständiger Reiz für Ohren und Augen im privaten und öffentlichen Raum. Als Mittel der Unterhaltung, Information und Interaktion sind sie im Alltag stets verfügbar (vgl. Fthenakis 2011, S. 69). Sie operieren dabei nicht nur als passive Instrumente, sondern sind aktive Automaten, die der Zwischenschaltung menschlicher Kommunikation förderlich sind (vgl. Krey 2010).

Werner Sesink beschreibt die *Neuen Medien* als jene, die sich ständig erneuern und somit auch zeitlich gesehen immer wieder als *neue Medien* gelten (vgl. Sesink 2006, S. 44). Gemeint sind damit alle Verfahren und Mittel, die computerunterstützt, also durch Hilfenahme digitaler Technologie, diese Formen neuartiger Kommunikation ermöglichen (vgl. Lehmann 2009, S. 7).

#### Entwicklung

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass zu Medien und Mediennutzung durchaus mehr gehört, als erste Assoziationen den Anschein erwecken. Der Umgang mit Medien aller Art beschäftigt die Menschen schon seit Jahrtausenden. So kann man selbst Höhlen-Zeichnungen bereits als erste mediale Umgangsformen bezeichnen.

Geschriebene Texte und Bücher werden ebenfalls schon seit vielen Jahrhunderten verwendet und haben durch den Buchdruck einen weiteren „Boom“ erlebt. Somit darf man auch die „alten Medien“ nicht außer Acht lassen, die in der heutigen, digitalen Welt ebenfalls noch einen großen, wenn auch abnehmenden, Stellenwert haben. Zwar tendiert das Buch immer mehr zum Luxusgegenstand, spricht jedoch aus ökonomischen, ästhetischen, rezeptorischen und Speichergründen dennoch für eine langfristige Fortdauer. Mit seinem „restaurativen Touch“ gilt es für viele bereits als Nostalgiemedium (vgl. Kerlen 2006, S. 245). Zu dem herkömmlichen Speichermedium „Buch“ sind heute neue Buchformen bzw. Formen der Textvermittlung hinzukommen, zum Beispiel das Hörbuch, die CD-ROM oder das E-Book (vgl. Knop 2008, S. 377).

Im Gegensatz zum „Nostalgiemedium Buch“ haben die Medien durch die Digitalisierung einen Wandel erlebt, der sich in einer starken Verbreitung und Entstehung der *Neuen Medien* ausgebildet hat. Neben die schriftliche Kultur des Buches tritt nun eine visuelle Kultur der Medien. Ein schon früh segmentiertes Publikum ersetzt zunehmend das Massenmedium „Fernsehen“ (Empfangsorientierung) durch ein interaktiveres Medium, nämlich den Computer (vgl. Baacke 1999a, S. 364). Der Computer zählt zu den Medien „mobiler Kommunikation“, welche zur Selbstorganisation, Selbstfindung und kulturellen Orientierung von Heranwachsenden führen. Die Bedeutung dieser *Neuen Medien* ist nicht zu unterschätzen und die wissenschaftliche Forschung, die sich mit ihnen auseinandersetzt, steigt in den letzten Jahren (/Jahrzehnten) rapide an (vgl. Lehmann 2009, S. 6).

### **Medienausstattung**

Im Jahre 2006 verfügen so gut wie alle Haushalte über CD-Player und Handy, neun von zehn Familien besitzen sowohl Videorekorder, als auch Computer und vier Fünftel haben einen DVD-Player und Zugang zum Internet (vgl. ebd., S. 7f.). Diese Zahlen stammen aus Untersuchungen und Befragungen, die bereits einige Jahre zurückliegen. Dies kann zu Vermutungen führen, dass sich diese flächendeckende Verbreitung von *Neuen Medien* weiter gesteigert hat und man von einer regelrechten „Überflutung medialer Einflüsse“ sprechen kann. Dieter Baacke fasst die Sättigungsgrenze des Fernsehens, die gegen 100% läuft, wie folgt zusammen: „Fernsehen ist derart alltäglich, daß nur noch ausgegrenzte Eliten (oder ganz arme Menschen) ohne Fernsehgerät leben.“ (Baacke 1999a, S.364)

Die Ausstattung der einzelnen Haushalte mit den verschiedenen Arten der *Neuen Medien*

hängt stark von der jeweiligen Einkommenssituation ab. Ebenfalls eine Rolle hinsichtlich der Mediennutzung spielt der Bildungsabschluss der Eltern. Die Neigung zur Nutzung eines Computers sinkt beispielsweise mit dem steigenden Bildungsgrad der Eltern (vgl. Lehmann 2009, S. 8). (siehe auch Kap. 3.2.2.)

An dieser Stelle ist auf die Wissenskluft-Hypothese („knowledge gap hypothesis“) hinzuweisen, wonach die Nutzung neuer Medien nur von einem eher bildungsstarken Teil produktiv genutzt werden könne, während ein anderer Teil die *Neuen Medien*-Kombinationen eintönig und unkreativ verwende. Dies zeigt deutlich, dass „Medienkompetenz“ weder angeboren noch ein entwicklungslogisches Muss darstellt, sondern dass „die Plastizität des Habitus in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“ (Baacke 1999b, S. 33), wie zum Beispiel der Kindergarten, auf den später in diesem Zusammenhang noch eingegangen wird. (siehe auch Kap. 3.3. und 4.3.)

### **Beispiel**

Im folgenden, fiktiven Beispiel wird ein möglicher, „normaler Tag“ im Leben eines zweifachen Familienvaters, der in einer Bank tätig ist, skizziert. Am Morgen steht er auf, liest die Zeitung, hört dabei Radio und fährt danach mit der S-Bahn zur seiner Arbeitsstelle. Dabei hört er auf seinem Weg via MP3-Player Musik. Zwischendurch klingelt sein Smartphone, mit dem er nicht nur Musik hören, spielen, sich im Internet bewegen und aktuelle Nachrichten erhalten, sondern auch telefonieren kann. An der Arbeit angekommen, arbeitet er am PC, hält eine Präsentation über den installierten Beamer und verabredet sich für den Feierabend mit einem Kollegen über soziale Plattformen im Internet. Abends, zu Hause angekommen, hat er noch Zeit, um etwas mit den Kindern zu malen, bevor diese zu Bett gehen und er ihnen noch eine Bilderbuchgeschichte vorliest. Nachdem die Kinder schlafen, setzt er sich mit seiner Frau vor den Fernseher, um verschiedene Casting-Shows anzusehen und dabei einzuschlafen.

An diesem, vom Autor erfundenen Beispiel, welches sich jedoch alltäglich auf diese Art und Weise abspielen könnte, erkennt man die heutige Entwicklung und den Gebrauch der Medien im menschlichen Alltag. Fast jede Situation ist medial oder konfrontiert uns, wenn auch nicht immer bewusst, mit Medien aller Art.

## Medien als Gefahr?!

Aktuell gelten Aspekte des Fortschritts der Kultur und der Zivilisation - im weitesten Sinne also auch die Medien - häufig als gefährdend für die Menschheit. Früher beschränkten sich die Gefahren auf die Einflüsse der Natur (Unwetter, wilde Tiere, Feuer, tiefe Wasser), vor denen man schützen wollte (vgl. Hoffmann 2008, S. 43).

Die Auswirkungen bzw. der Gebrauch der Medien ist nämlich nicht ausschließlich positiv einzuschätzen, sondern beinhaltet auch Gefahren, die durch Medienkompetenz kompensiert werden sollen. Diese Medienkompetenz wird an später Stelle zu einem zentralen Thema. (siehe auch Kap. 4.1.-4.3.)

Der negative Blickwinkel und die Angst vor möglichen Gefahren neu aufkommender Medien sei jedoch ein historisches Phänomen, so Albrecht Nolting. Mit dem Aufkommen der Belletristik<sup>5</sup> vor 150 Jahren kam die Kritik auf, Bücher würden die Jugend „verrohen“, „verdummen“ und den Eskapismus<sup>6</sup> fördern. Somit wurde das Medium „Buch“ schon damals äußerst kritisch betrachtet und von vielen Kindern und Jugendlichen ferngehalten. In der heutigen Zeit hingegen freut man sich darüber, wenn ein Kind ein Buch zur Hand nimmt (vgl. Nolting 2010, S. 8).

Wie sich das Verhältnis „Kind und Medien“ entwickelt hat, soll im folgenden Abschnitt deutlich werden. Zuletzt jedoch noch ein Zitat, in welchem Boeckmann den Zusammenhang von Kommunikation und Medien erläutert und auf deren gegenseitige Abhängigkeiten eingeht:

„Weil wir als soziale Wesen leben, ist alles, was wir denken und tun, auch durch die Gesellschaft mitbestimmt. Aber das Gemeinsame, das die Gesellschaft ausmacht, die gemeinsamen Regeln, Werte und Überzeugungen, die gemeinsame Geschichte und Kultur, kann eben nur durch Kommunikation entstehen, was ja im Grunde nicht anderes heißt, als 'etwas zu einem Gemeinsamen machen'. Kommunikation funktioniert durch Medien, und seien es nur Gesten oder Worte. In diesem Sinne des Wortes gibt es keine Kommunikation ohne Medien.“  
(Boeckmann 1994, S. 15)

---

5 meint unterhaltende, schöngeistige Literatur (Duden online 2012).

6 meint die Flucht vor der Realität in innere Phantasiewelten (vgl. Nolting 2010, S. 8).

## **3.2. Medien bei Kindern**

### **3.2.1. „Medienwelten“ bzw. Mediennutzung von Kindern**

#### **„Medienwelten“**

Wie bereits in der Einführung erwähnt, wachsen Kinder und Jugendliche heute in einer globalen Informationsgesellschaft auf und erleben diese schon von Geburt an als Element, das den sozialen Wandel ihres alltäglichen Lebens bestimmt. Der Wandel der Zeit hat dazu geführt, dass es heute so gut wie keine „medienfreien“ Orte mehr gibt (vgl. Baacke 1999a, S. 356f.). Schon von klein auf vertreiben sich Kinder ihre Zeit mit Medien. Sie wachsen nicht nur mit Eltern und Geschwistern, Lehrern und in pädagogischen Institutionen (in direkten Interaktionen aller Art (kommunikative Kompetenz)) auf, sondern ihr lebensweltlicher Alltag ist geformt von unmittelbar handhabbaren Geräten, welche direkten Kontakt zu weltweit agierenden Informationsorganisationen bilden.

Der Ausdruck „Medienwelten“ will genau dies aufzeigen: Medien aller Art sind zentrales Element im Prozess des Heranwachsens von jungen Menschen und folglich allgegenwärtig. Gleichzeitig erleben Kinder und Jugendliche die Informations-, Expansions- und die multifunktionale Nutzung von Informationen als ständigen Veränderungs- und Erweiterungsprozess (vgl. Baacke 1997, S. 58f.).

Kinder treten mit einer gewissen Neugierde an Medien, welche von Nöten ist, da die Medien ein alltäglicher Begleiter für sie geworden sind. Häufig fördern unterschiedliche Medienangebote ihre Phantasie- und Selbsterprobungsfähigkeiten sogar (vgl. Baacke 1999a, S. 385). Dieser Einzug der Medien wird von Baacke als die vielleicht „größte soziale und kulturelle Errungenschaft und zugleich Herausforderung überhaupt“ angesehen. Er bezeichnet diese als „Speerspitze sozialen Wandels“. (ebd., S. 350f.)

Auch Norbert Neuß ist der Auffassung, dass Medien, Medienangebote und Medienerlebnisse für Kinder zur unmittelbaren Erlebniswelt gehören. In der heutigen Zeit ist es zu kurz gedacht, wenn man die Welt in zwei Teile trennt. Es gibt nämlich nicht die reale Welt, in der man echte Erfahrungen sammelt und die künstliche Welt der Medien, in der man Dinge nur aus zweiter Hand erfährt. Heutzutage fließen diese beiden Welten ineinander. Kinder organisieren ihre Gespräche über mediale Angebote, gestalten Handlungen und äußern Wünsche. Bestimmte Medienerlebnisse werden Teil der eigenen Identität und Selbstdarstellung. Kinder eignen sich die sie umgebende Welt mit ihren Mitteln und Möglichkeiten an (vgl. Neuß 1999, S. 70f.).

Diese Aneignung fällt den Kindern, aufgrund einer stets besser werdenden Medien- und Geräteausstattung im familiären Haushalt (siehe Abb.2), immer leichter. Fernsehgerät, Handy, Festnetztelefon, DVD-Player, CD-Player und Radio sind in nahezu allen Haushalten vorhanden. Computer und Internet stehen in neun von zehn Haushalten zur Verfügung. Verglichen mit der letzten „KIM-Studie“<sup>7</sup> besitzen mehr Haushalte einen DVD-Player und einen DVD-Recorder. Die Verbreitung von MP3-Playern und Fernsehgeräten mit Flachbildschirm verzeichnet erneut einen starken Anstieg. Videorecorder und Abonnements von Tageszeitungen gingen hingegen deutlich zurück. Diese Beispiele geben einen Blick in die Entwicklung alter sowie neuer Medien. Der Besitz neuer Mediengeräte steigt stetig an, wohingegen der Gebrauch alter Medien ein leichtes Minus verzeichnet. Vergleicht man die Ausstattung der Haushalte mit einem vergleichsweise geringen durchschnittlichen Nettoeinkommen (bis zu 1.500 Euro) mit der Ausstattung in besser verdienenden Haushalten (ab 2.500 Euro), ergeben sich für viele Mediengeräte deutliche Unterschiede: Internet (68% vs. 94%), Fernseher mit Flachbildschirm (36% vs. 81%), DVD-Recorder (20% vs. 51%), Abonnement der Tageszeitung (16% vs. 57%) (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 7).

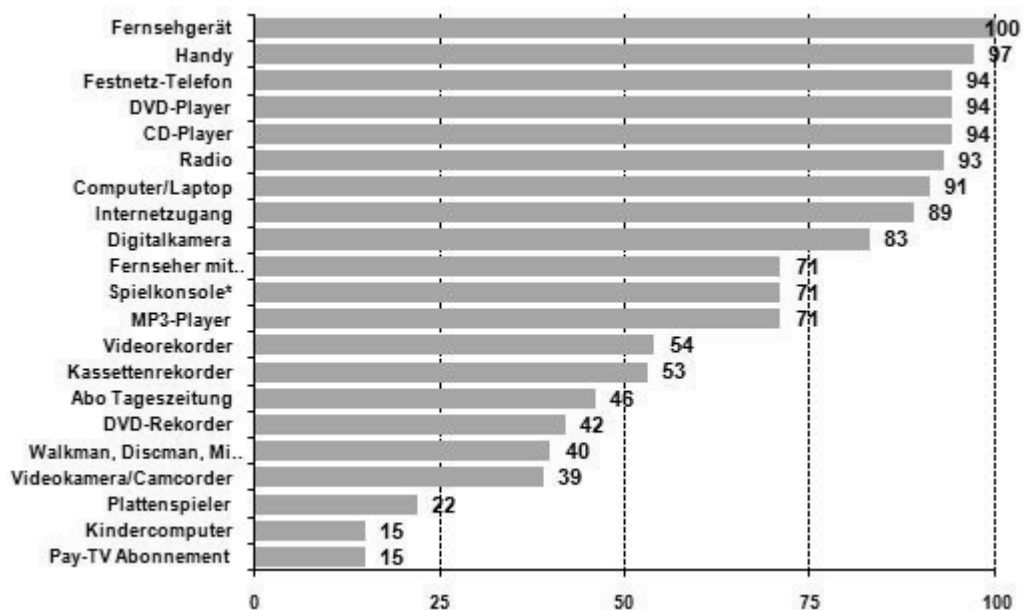


Abb.2: Geräteausstattung im Haushalt 2010 (Auswahl/Angaben des Haupterziehers/Angaben in Prozent, Basis: alle Haupterzieher (n=1.214)) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 7)

<sup>7</sup> ausgeschrieben: Kinder und Medien + Computer und Internet, Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland.

Man erkennt heute, dass schon kleine Kinder nicht mehr nur von Spielsachen, ihrem Bettchen und wichtigen Bezugspersonen umgeben sind, sondern bereits mit Bilderbüchern, einem Kassettenrekorder, dem Radio und dem Fernsehen aufwachsen, kurz: „Kinderzimmer sind heute zugleich und vor allem Medienzimmer.“ (Baacke 1999a, S. 356) (siehe Abb.3)

Es ist entsprechend belegt, dass besonders Kinder bzw. Jugendliche über die Hälfte ihrer Freizeit in irgendeiner Form mit Medien aller Art verbringen (vgl. Baacke, Lauffer 1995, S. 236ff.). Wer also beim Stichwort „Kinder und Medien“ nur noch ans Fernsehen denkt, hängt durchaus einem Anachronismus<sup>8</sup> nach (vgl. Lehmann 2009, S. 5).

Laut der letzten „KIM-Studie“ verfügen viele Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren bereits über eigene Geräte, die sie selbstbestimmt im eigenen Zimmer oder unterwegs nutzen können. Auch traditionelle Medien wie Fernsehen (45%) und Radio (38%) sind in vielen Kinderzimmern vorhanden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 8).

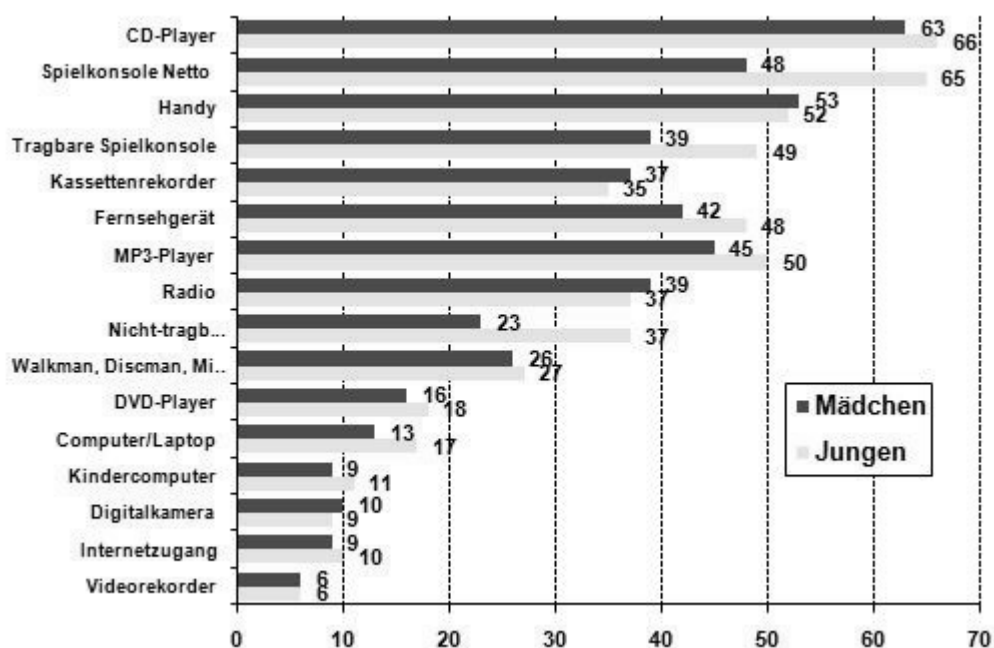


Abb.3: Gerätebesitz der Kinder 2010 (Angaben des Haupterziehers/Angaben in Prozent, Basis: alle Haupterzieher (n=1.214)) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 8)

Trotz der Allgegenwärtigkeit von Medien im Umfeld der Kinder, existieren in der Freizeit von Kindern nach wie vor Beschäftigungen ohne Medien. Befragt man zum Beispiel Kinder nach ihren Interessen, folgen Nennungen, wie die Punkte Freundschaft, Musik, Sport, Schule und Tiere. Die *Neuen Medien* wie Computer, Handy und Internet werden

<sup>8</sup> meint die falsche zeitliche Einordnung („hängt der Zeit hinterher“) (Duden online 2012).

hingegen weniger erwähnt (vgl. Lehmann 2009, S. 18). In Bezug auf ihre Lieblingsbeschäftigungen steht das „Freunde-Treffen“ für Kinder klar an erster Stelle. Auch das „Draußen-Spielen“ gehört für viele Kinder (43%) zu einer der drei Lieblingsaktivitäten. Nur knapp ein Drittel der Sechs- bis 13-Jährigen nennen das Fernsehen, dicht gefolgt von Computer-, Konsolen- bzw. Onlinespielen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 10).

Nicht nur die Art der Freizeitaktivität variiert, sondern auch das geschlechtsspezifische Interesse. Es zeichnen sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ab. Computer-, Konsolen- und Onlinespiele, sowie Sport, werden von Jungen mehr als von den Mädchen präferiert. Mädchen unternehmen lieber etwas mit der Familie, lesen Bücher, beschäftigen sich mit Tieren, hören Musik oder malen/zeichnen/basteln, als es Jungen tun, wie die folgende Abbildung (Abb.4) zeigt (vgl. ebd.).

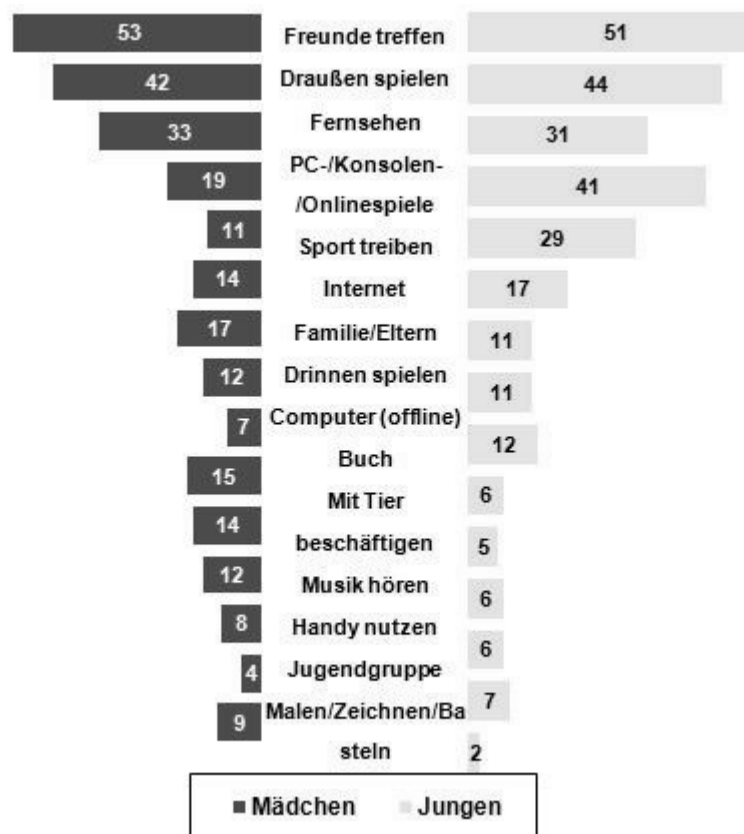


Abb.4: Liebste Freizeitaktivitäten 2010 (Angaben in Prozent, Basis: alle Kinder (n=1.214), Nennungen ab 5%) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 11)



## „Alte Medien“

Obwohl man an den bereits beschriebenen medialen Situationen erkennen kann, dass die *Neuen Medien* hoch im Kurs stehen, haben auch die alten Medien noch einen Stellenwert, der nicht zu vernachlässigen ist. Beispielsweise das Buch ist ein Medium, was im Kindergarten große Verwendung findet, jedoch in all der Diskussion über Sinn und Unsinn von der später erklärten Medienerziehung (siehe auch Kap. 4.1.-4.3.) fast in Vergessenheit gerät. Ein anderes Beispiel stellen die Musik-CDs dar. Auch diese finden nach wie vor starke Verwendung. Zur Medienerziehung gehören somit ebenso „Kleinigkeiten“, wie das Vorlesen, das gemeinsame Betrachten eines Buches sowie die Kommunikation über ein Buch. Gleichermaßen zur Medienerziehung zu zählen ist das Anhören eines Musikstückes, das Malen eines Bildes zur Musik oder gar das Malen eines Fernseherlebnisses (vgl. Nolting 2010, S. 9).

Bilderbücher im Hinblick auf Medienpädagogik zu beschreiben und zu beleuchten, irritiert im ersten Moment. Das Bilderbuch ist eines der klassischen Kindermedien und „hat nicht zuletzt durch das alltagspädagogische Verständnis von 'Kindgemäßheit' das Image des Verstaubten bekommen.“ (Lieber 2008, S. 113)

Das Buch zählt jedoch auch im Multimediazeitalter noch zu den, von Kindern stark rezipierten, Medien. Das Vorlesen im Kindergartenalter ist enorm wichtig. Hier handelt es sich um eine traditionell gesicherte Form des Umgangs mit Printmedien. Dass die Qualität des „dialogischen Umgangs“ mit den Bildungserfahrungen der Eltern steigt, zeigt, dass das Vorlesen eine relativ gefestigte, kulturelle Tradition mit hoher interaktiver Bedeutung ist, die Kinder auch noch in der heutigen Zeit in ihren Bann zieht (vgl. Baacke 1999a, S. 363). Es verwundert also nicht, dass Bilderbücher, mit einer Ausstattungsquote von 97,3%, das am meisten genutzte Medium sind: 74% der Kinder betrachten Bilderbücher fast täglich, 20,7% mehrmals pro Woche und nur 5% seltener. Lediglich 0,3% der Kinder nutzen Bilderbücher nie. Während sich vor allem die Dreijährigen zu 86% täglich mit Bilderbüchern befassen, nimmt die Nutzung mit zunehmendem Alter ab, so dass nur etwas mehr als die Hälfte der Sechsjährigen noch fast täglich ein Bilderbuch zur Hand nimmt. Während sich die Dreijährigen 41 Minuten und die Vierjährigen noch 40 Minuten täglich mit Bilderbüchern befassen, sind es bei den Fünfjährigen noch 30 Minuten. Im Grundschulalter steigt die Nutzung wieder, was wohl auf die Bedeutung erster Leseerfahrungen zurück zu führen ist. Das Augenmerk der Kinder richtet sich nun stärker auf Comics und altersadäquat bebilderte Printmedien (vgl. ebd., S. 357f.). Drei Fünftel der Mädchen und zwei Fünftel der Jungen sind regelmäßige Leser, so der

Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest. Kinder lesen hierbei oft Bücher, deren Inhalte auch aus dem Fernsehen oder dem Kino bekannt sind. Aktuell dominieren 'Harry Potter', Tierbücher und die Jugendbuchserie 'Twilight', wie Abbildung 5 zeigt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 23f.).

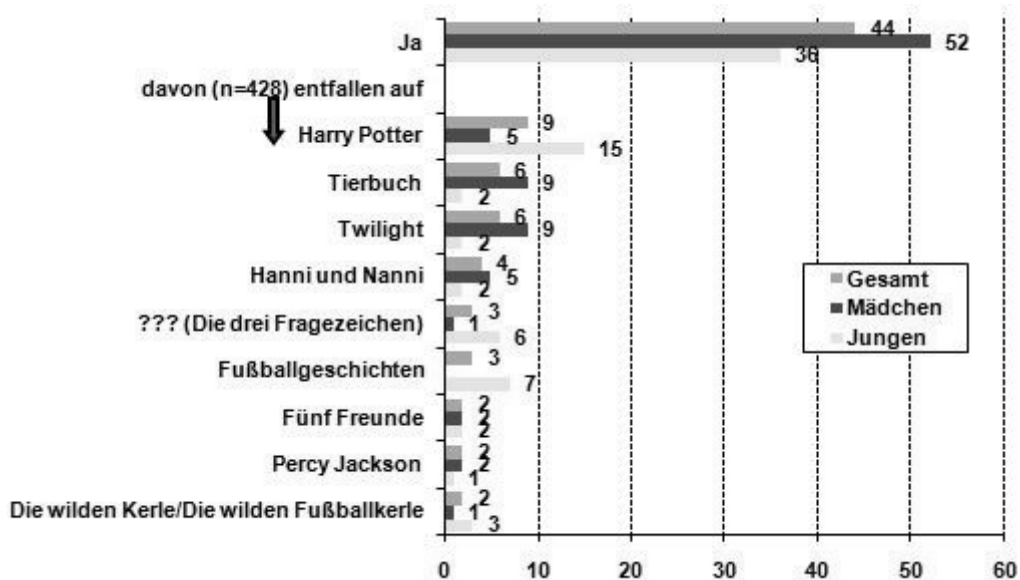


Abb.5: Bücherlesen 2010 – Liest du zurzeit ein Buch? (Angaben in Prozent, Basis: Kinder, die zumindest selten Bücher lesen (n=970)) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 24)

Allerdings wird insgesamt der Anteil der Nichtleser immer größer: Heute liest jedes fünfte Kind in seiner Freizeit nie ein Buch (vgl. ebd., S. 23). (siehe Abb.6)

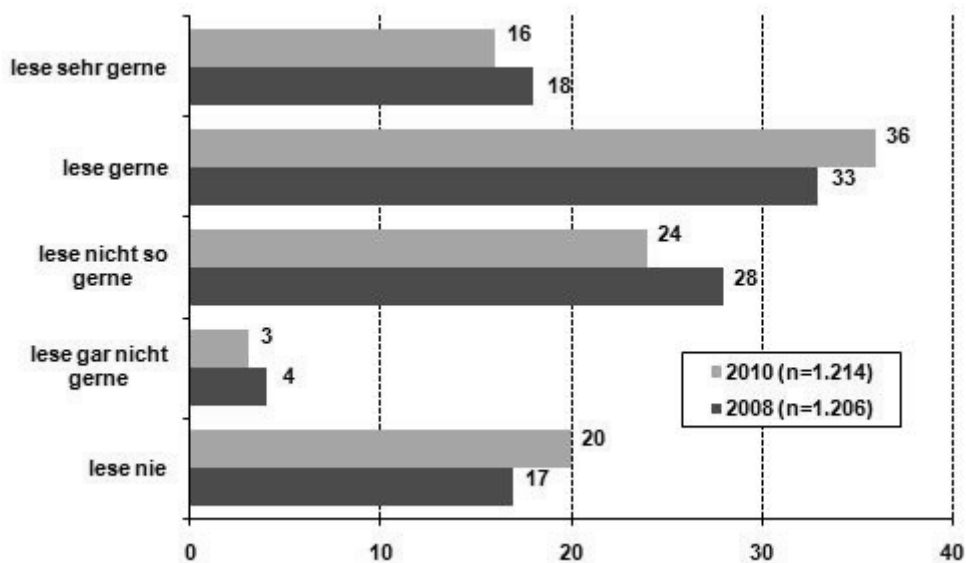


Abb.6: Bücherlesen 2010/2008 – Wie gerne liest du Bücher? (ohne Schulbücher/Angaben in Prozent, Basis: alle Kinder) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 23)

### 3.2.2. Entscheidende Einflussfaktoren im Umgang mit Medien

#### Entwicklungsstand des Kindes

Schon seit Maria Montessori wissen wir, dass die dingliche Umwelt für heranwachsende Kinder von erheblicher Bedeutung ist. Sie betonte schon damals die Bedeutung guten Spielzeugs für die kognitive, motorische und motivationale Förderung. Für Montessori war nicht nur die Verfügbarkeit von Bilderbüchern wichtig und dienlich, sondern auch der kontrollierte Gebrauch von diesen und anderen Medien (vgl. Baacke 1999a, S. 129). Von Montessori ausgehend, ist verschiedenes - sinnvolles und wichtiges - Spielzeug vom Medienmarkt als Marktlücke entdeckt worden. Geräte für Kinderhand sind in der heutigen Zeit zur Normalität geworden und finden Platz in jedem Kinderzimmer bzw. auch im Kindergarten. Durch diese kindgerechte Nutzung und Bedienung gelingt es dem Kind zum Beispiel schon früh, selbst zu bestimmen, welche Geschichte oder welches Lied es wie oft hören möchte (vgl. Theunert 2010, S. 10).

Bevor diese selbstständige Bedienung jedoch funktionieren kann, muss zu aller erst ein bestimmter Grad überwunden werden. Dabei handelt es sich um den Entwicklungsstand, also das in verschiedenen Altersstadien jeweils ausgebildete kognitive, sozial-moralische und emotionale Vermögen. Dieser Grad entscheidet, welchen Medien Aufmerksamkeit zuteil wird, welche Inhalte erfassbar sind, vor welchem Wissens- und Wertehorizont sie interpretiert werden und welche medialen Tätigkeiten praktiziert werden können. Helga Theunert stellt die Regel auf: „Was das Kind in der Realität noch nicht begreift, bleibt ihm auch in der Medienwelt verschlossen.“ (ebd., S.11)

Es entsteht ein komplexes Wechselspiel, welches aus persönlichen Bedingungen, dem erwähnten Entwicklungsstand, realen Erfahrungen oder auch bereits erlebten medialen Ereignissen besteht. Dieses Wechselspiel entscheidet im Endeffekt, wie man sich Medien aneignet. Unterschiedliche Muster sind hierbei Voraussetzung, die das Medienhandeln von Kindern zu verstehen und es pädagogisch zu begleiten vermögen. Hierunter würden alters-, geschlechts- und soziokulturell variierte Muster fallen, so Theunert (vgl. ebd., S. 12).

Auch Stefan Aufenanger beschreibt das Wechselspiel zwischen Medien (z.B. die Bedeutung von Musik, realistische oder unrealistische Darstellung) und ihren Nutzern (z.B. sozialer Hintergrund, kognitive Entwicklung, emotionale Situation). Medien bilden hier ein breites Angebot an Themen, Charakteren und Geschichten, jedoch werden diese nicht einfach vom Nutzer - hier dem Kind - übernommen, sondern erst einmal im Bezug

interpretiert (vgl. Aufenanger 2004, S. 28).

In der folgenden Abbildung (Abb.7) wird dieses Wechselspiel grob dargestellt. Die zwei wichtigsten Punkte sind dabei der Entwicklungsstand des Kindes und die sich dadurch bedingende Medienaneignung. Hinzu kommen noch, in der Abbildung außen benannte, gewisse Umweltanforderungen und das Medienmenü, worunter die Art und Zeitdauer der einzelnen Medien fallen. Zur weiteren und intensiveren Auseinandersetzung wird das Schaubild in Günther Anfangs Sammelband „Mit Kamera, Maus und Mikro“<sup>9</sup> näher beschrieben.

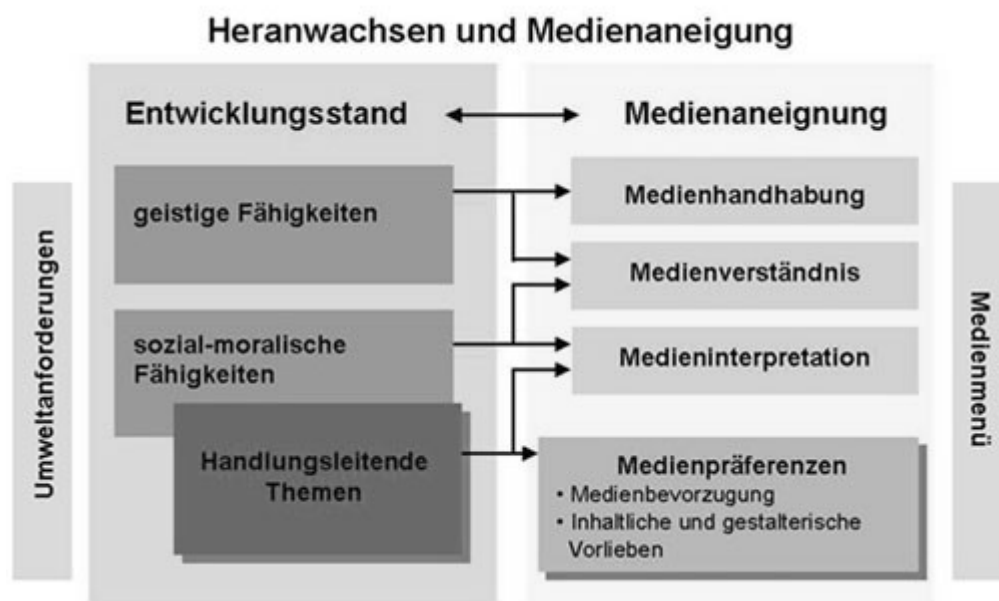


Abb.7: Wechselspiel „Heranwachsen und Medienaneignung“ (Flimmo)

## Soziales Umfeld

Helga Theunert schreibt in der Zeitschrift für Frühpädagogik „klein & groß, Lebensorte für Kinder“, dass die Medienwelt die Kinder mit jedem Lebensjahr mehr in ihren Bann zieht. Auf der positiven Seite erweitert dies laut Theunert ihren Horizont (vgl. Theunert 2010, S. 11). Die Medien sind

„wunderbare Unterhalter, immer verfügbare Spielkameraden, hervorragende Wissensvermittler, zentrale Informations- und Orientierungsquelle und im Zuge der Digitalisierung zunehmend wichtiger werdende Kommunikations-, Gestaltungs- und Aktivitätsmittel, die Partizipation ermöglichen.“ (ebd.)

9 Verweis: Anfang, Günther et al. (Hg.) (2005): Mit Kamera, Maus und Mikro. München: kopaed.

Damit dies allerdings Wirklichkeit werden kann, muss den Kindern der Umgang mit Medien in altersgerechtem und umfassenden Umfang gelehrt werden. Hierunter fallen die Einbindung in den Lebenskontext und die Anregung zu kritischer Reflexion. Denn, wie Theunert weiter schreibt, ist die heutige Medienwelt auch

„eine ungeheure Müllhalde, die einen das Grauen und Grausen lehren kann und Kinder in der Persönlichkeitsentwicklung und in der Ausformung tragfähiger Menschen- und Weltbilder erheblich behindern kann.“ (ebd.)

Die Erklärungen bzw. Argumente zur Verwendung von *Neuen Medien* reichen also „von euphorischer Zustimmung und Erwartung bis zur Betonung vielfältiger Gefährdungen.“ (Tulodziecki, Föllmer 2007, S. 7) In welche Richtung die Entwicklung geht, entscheidet zu aller erst, wie viele Anregungen das soziale Umfeld bietet. Dieses soziale Umfeld spielt eine maßgebliche Rolle beim ersten Kontakt der Kinder mit Medien aller Art. Die wohl wichtigste Sozialisationsinstanz ist hier das Elternhaus. Die Art und Weise, wie Eltern, Geschwister oder Großeltern das Medienangebot nutzen, schlägt sich direkt oder indirekt auch auf die Medienpräferenzen der jüngeren Kinder nieder. Hierbei muss man sowohl den sozialen Status, als auch das Bildungsniveau der Familienangehörigen betrachten. Pierre Bourdieu spricht, wenn es um die mediengesellschaftliche Positionierung geht, das „kulturelle Kapital“ an. Je höher das Bildungsniveau sei, desto flexibler und schneller würden Kompetenzen und Fertigkeiten im Umgang mit den *Neuen Medien* erworben und desto höher sei tendenziell auch die Medienkompetenz (siehe auch Kap. 4.1.), so Bourdieu (vgl. Lehmann 2009, S. 16f.). Mit zunehmendem Alter der Kinder kommen weitere Instanzen und Faktoren hinzu, die den Medienumgang beeinflussen. Neben der Peergroup und der Schule sind dies auch veränderte Persönlichkeitsmerkmale im Zuge der Identitätsentwicklung (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 58).

Grüniger und Lindmann beschreiben, wie sich die soziale Schicht auf den Fernsehkonsum eines Kindes auswirkt:

- „Je niedriger die soziale Schicht der Kinder,
- desto häufiger wird ferngesehen.
- desto länger schauen die Kinder pro Tag fern.
- desto häufiger sehen diese am Nachmittag fern.
- desto häufiger lassen Eltern ihre Kinder unbeaufsichtigt fernsehen.
- desto häufiger wird das Fernsehverbot als erzieherische Maßnahme eingesetzt.
- desto indifferenter ist die Grundeinstellung der Eltern gegenüber den konsumierten Fernsehinhalten.“ (Grüniger, Lindmann zit. n. Baacke 1999a, S. 373f.)

Nach der bereits angebrachten „KIM-Studie“ sind 49 Prozent der befragten Eltern sehr stark bzw. stark am Thema „Kinder und Medien“ interessiert. 16 Prozent der Befragten fühlen sich sehr gut und weitere 60 Prozent gut in diesem Themenkomplex informiert. Weniger oder gar nicht gut informiert ist ein knappes Viertel. Etwas deutlichere Unterschiede erkennt man beim Bildungsgrad. Wie weiter oben erwähnt, kommt es zu einer „je-desto-Konstellation“, nämlich: „Je niedriger der Bildungsstand ausfällt, desto weniger gut sind die befragten Haupterzieher im Thema verankert.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 62)

Wenn es um die häusliche Medienerziehung geht, ist jedoch auch der minder informierte Teil inbegriffen. Die Eltern sind minder informiert und vermitteln die Medienkompetenz somit auch ungenügend an ihre Kinder. Albrecht Nolting betont, dass diese Erziehung zu Hause häufig nicht reflektiert stattfindet. Somit muss sich der Kindergarten (bzw. die zuständige Einrichtung) vor Augen führen, dass er eine wichtige Instanz verkörpert, um etwaige Fehler in der Medienerziehung zu beheben oder sogar zu verhindern (vgl. Nolting 2010, S. 7).

### 3.2.3. Lernmöglichkeiten durch Medien

An dieser Stelle kann man den kindlichen Medienwelten gewiss schon einmal eine Intensivierung des Lernens über Wahrnehmung zusprechen. Durch den frühen Umgang mit elektronischen Geräten kommt es zu einer früh wachsenden, kompetenten Teilnahme an Rezeptionssituationen<sup>10</sup>. Dies führt zu der Vermutung, dass es durch die Vielfalt der Wahrnehmungsstimuli<sup>11</sup> eventuell zu einer früheren Verstehensleistung kommt. Die Grenzen scheinen hier erst bei nicht beeinflussbaren Reifungsprozessen zu liegen (vgl. Baacke 1999a, S. 354ff.).

In alten, wie auch *Neuen Medien* spielen visuelle und auditive Elemente eine große Rolle. In der frühkindlichen Bildung dienen Bilder und Töne Kindern als Anregungsmilieu. Diese frühe Bildung kann im jungen Alter, sei es durch Eltern oder im Kindergarten durch Erzieherinnen, gefördert werden. Erzieherinnen sind hier beispielsweise durchaus in der Lage neben einfachen Malprogrammen spezielle Software für Kinder anzubieten, um Anstöße zur Entwicklung im Bezug auf ihre Sprach- und Kommunikationsfähigkeit zu geben (vgl. Frank 2010, S. 45).

---

10 meint spezielle Situationen, in denen Medien im Alltag aufgenommen werden.

11 meint die Reize die über die Wahrnehmung (Sinneszellen) aufgenommen werden.

Nach der Dipl. Sozialpädagogin Jutta Lehmann vermitteln Medien Wissen, fiktive und realistische Informationen und Bilder der Welt und bieten zudem Entspannung und Unterhaltung. Nach ihr regen sie zum Träumen, aber auch zum Nachdenken und Hinterfragen an und können in schwierigen Lebensphasen dabei behilflich sein, den „richtigen“ Weg zu finden. Hier eröffnen Medien Möglichkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation. Für jedes Kind sind Medien wichtig, um seine Umwelt besser kennen zu lernen und zu verstehen. Nach Lehmann sollten Pädagogen den positiven Einfluss erkennen und Kindern, sowie Jugendlichen dabei helfen, den souveränen Umgang mit den Medien zu erlernen (vgl. Lehmann 2009, S. 71). Sie gehören heute zum selbstverständlichen Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen. Als Bestandteil der Freizeit- und Alltagskultur prägen sie Handlungsmuster, bieten Identifikationsangebote und Orientierungen und nehmen Einfluss auf die Wirklichkeitsvorstellungen, sowie die Bildung von Heranwachsenden. Sie verkörpern dabei Mittel zur Alltagsstrukturierung, Informationsgewinnung und -verarbeitung, da sie kognitive Bedürfnisse befriedigen und Sicherheit durch Wissen ermöglichen (vgl. ebd., S. 15). Im Spiel werden diese Symbole und Rollen aufgegriffen und zur "wunscherfüllenden Realitätsverarbeitung" verwendet. Sie bringen „die Welt ihrer Eindrücke [...] mit der Welt ihrer Gefühle und Wünsche zusammen.“ (Flitner zit. n. Barthelmes et al. 1991, S. 60) Dies gilt für Spiele, in denen realistische Rollen, wie die der Mutter, übernommen werden, gleichermaßen, wie für phantastische Rollen, wie die von Helden (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 60). In der Rolle des Helden werden verschiedene wichtige Themen und Bedürfnisse des Kindes vereint, nämlich die narzißtische Größenphantasie, die Geschlechtsidentität, das Thema „Gut und Böse“ und das Thema „Freundschaft“. Somit verarbeiten hier vor allem Jungen die Diskrepanz zwischen ihrer Realität - klein, schwach und verletzlich zu sein - und ihrem Wunsch, groß, stark und unverwundbar sein zu wollen (vgl. ebd., S. 76).

### **3.3. Medien im Elementarbereich**

„Raum und Reichweite der Bilder, Sehnsüchte und Hoffnungen, freilich auch Ängste haben ein Repertoire entstehen lassen, das in die Bedeutungsfigurationen der sozialen Beziehungen, aber auch der Objektwelt eindringt und Kindern einen Symbolreichtum gegenüberstellt, der herausfordernd und vielseitig ist, freilich auch verarbeitet werden muß.“  
(Baacke 1999a, S. 386)

An genau diesem Punkt schließt der Kindergarten im besten Fall an. Er versucht, den Symbolreichtum zu verarbeiten und durch Medienerziehung, die im nächsten Teil der Arbeit beschrieben wird (siehe Kap. 4.1.), Abhilfe zu schaffen und den Kindern die Objektwelt, in die sie eindringen, zu verstehen zu geben. Der Kindergarten hat hier bewusster die Möglichkeit, mit Medien umzugehen, als es vielleicht im heimischen Umfeld der Fall sein kann. Es wird nach dem allgemein didaktischen Grundsatz der Medienerziehung gearbeitet, welcher lautet: „Vom Eindruck zum Ausdruck“. Dabei sollen viele Gelegenheiten angeboten werden, in denen Kinder die Möglichkeit haben, all das auszudrücken, was sie bewegt und beschäftigt (vgl. Nolting 2010, S. 9).

Dies kann durch Medienangebote gut umgesetzt werden, da diese durch die verschiedensten Einsatzmöglichkeiten ein großes Repertoire darbieten bzw. an die Hand geben.

### **3.3.1. Medieninhalte/-erlebnisse/-erfahrungen im Elementarbereich**

Im Kindergarten ist der Medienkonsum bzw. -umgang heute längst eingezogen. Die Kinder haben schon im Kleinkindalter bewussten und unbewussten Kontakt zu Medien. Es kommt zu immer früherem Medienkontakt der Kinder. Sei es das „Mit-fernsehen“ mit den Eltern, das Radiohören im Auto, in der Küche oder schon im Krankenhaus. Kinder werden immer früher mit Medien konfrontiert und müssen lernen, mit diesen umzugehen. Dazu benötigen sie Medienkompetenz, die sie durch Eltern und Erzieherinnen vermittelt bekommen, jedoch auch selbstständig lernen können bzw. müssen. (siehe auch Kap. 5.2.)

Sobald die Kinder das Kindergartenalter erreicht haben, heute meist sogar schon früher, kommen sie, wie bereits beschrieben, erstmals in eine institutionelle Einrichtung dieser Art und erleben dort erste Kontakte zu Gleichaltrigen und Erzieherinnen. An dieser Stelle führt Jürgen Barthelmes nun ein Beispiel an, das eine Situation nach dem allmorgendlichen Wecken beschreiben könnte. Die Kinder stellen die Frage: „Müssen wir heute in den Kindergarten?“. Falls die Frage dann von den Eltern bejaht werde, würden sich die Kinder (meist nach Überwindung einiger Widerstände) oft überlegen, was sie als „Begleiter“ von zu Hause mit in den Kindergarten nehmen würden. Neben Schmusetieren seien dies irgendwelche Medienfiguren oder andere Gegenstände aus dem Medienverbund. Auch wenn sie mit diesen Dingen dann im Kindergarten nicht spielen



dürfen - weil kein „Mitbringtag“ sei - so haben diese Gegenstände „in der Tiefe der Taschen“ doch ihre Bedeutung für das jeweilige Kind: Eine „Masters“-Figur, die für aktuelle Phantasien der Macht und Stärke stehe, eine „Monjichi“-Figur oder ein „Rosa Pony“, das einem bei Verlassenheits-Gefühlen beistehe, eine „Micky-Maus“-Figur, die man doppelt habe und gegen eine andere Figur eintauschen werde. Hierbei sei darauf hinzuweisen, dass nicht nur Mediengegenstände von zu Hause in den Kindergarten getragen werden. Die Kinder seien ebenfalls überflutet von Medieneindrücken und Medienerlebnissen. Dies alles würden sie ebenfalls mit in den Kindergarten bringen. Eindrücke und Erlebnisse finden Ausdruck im Freispiel, in Pausengesprächen oder in angeleiteten Beschäftigungen als „Bühnen“, in denen die Kinder ihre häuslichen Medienerfahrungen zum Ausdruck bringen (vgl. Barthelmes 1991, S. 183). Wenn im Kindergarten keine entsprechenden Spielzeuge (Telefone, Fernseher aus Pappkartons) vorhanden sind, die Kinder diese aber benötigen, imaginieren sie sie (vgl. ebd., S. 65). Somit sind die Medien fast immer präsent, jedoch nicht immer in realer Form, sondern in Form von Gesprächen, Rollenspielen oder Merchandise-Produkten. Diese Produkte sind nicht nur in Form von Spielsachen zu finden, sondern zum Beispiel auch als Kleidungsstücke mit Aufdruck. Hier gibt es unter anderem „Spiderman“-Hausschuhe, „Cars“-Pullover, „Hello-Kitty“-Mützen oder „Bob-der-Baumeister“-Jacken uvm. Kinder nutzen oder besitzen heute jegliche Formen von Merchandise-Artikeln rund um einen oder mehrere Medienhelden. Es gibt beispielsweise Komplettausstattungen von den „Wilden Kerlen“. Dazu zählen T-Shirt, Socken, Pulli, Mütze, Rucksack, Schlüsselanhänger, „Wilde Kerle“-Bonbons und passende Bettwäsche. Gespielt wird heute zu Hause, wie auch im Kindergarten, mit Spielfiguren von „Shrek“ oder „SpongeBob“, gemalt wird mit „Winnie-Puh“-Stiften und die Zähne werden mit der „Micky-Maus“-Zahnbürste geputzt (vgl. Marci-Boehncke 2009, S. 14). Hinzu kommt hier die „Crossmedialität“. Es handelt sich dabei um Medienkomponente, die im Zuge einer bekannten Serie oder eines Filmes entstehen. Im Zentrum steht ein Fernseh-Format, jedoch werden um dieses nicht nur Merchandise-Produkte verkauft, sondern auch auf verschiedene Medien des Medienverbundes verwiesen. Beispielsweise sei hier die Serie „Biene Maja“ genannt. Mittelpunkt des ganzen ist die Serie, jedoch werden ebenfalls Hörspielkassetten und Comics dazu vermarktet. Diese Medienkomponente sind inhaltlich aufeinander abgestimmt, ergänzen einander bzw. verweisen aufeinander (vgl. Lieber 2008, S. 117f.). Vor allem Rollenspiele und Spiele mit Spielmitteln aus dem Medienverbund lassen heute einen starken Medienbezug erkennen. Dies ist nicht verwunderlich, da auch in erzählten

und gezeigten Medien-Narrationen Spielfiguren eine Bedeutung haben, die zur Nachahmung auffordern. Rollenspiele sind meist der Kategorie Abenteuer und Action zuzuordnen und somit mit typischen Mediengeräuschen, -ausdrücken und -gesten verbunden (vgl. Baacke 1999a, S. 375).

Wie sich die Erzieherinnen gegenüber medienbezogenen Spielen äußern oder welche Reaktionsweisen sie darauf zeigen, ist trotz der bestehenden Präsenz der Medien, heute sehr unterschiedlich. Man kann dies nicht ausschließlich an der Kenntnis der Erzieherinnen über die jeweilige Medienvorlage festmachen, sondern muss auch andere Bedingungen heranziehen. Hierunter fallen das praktizierte, pädagogische Konzept, das sich in der Struktur des Tagesablaufs und seinen Implikationen zeigt und pädagogische Intentionen, die Persönlichkeit der Erzieherin sowie die Personalsituation im Kindergarten (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 88).

In einigen Kindertagseinrichtungen wird der mediale Umgang gefördert, in anderen wird darauf geachtet, die Kinder von Medien weitestgehend fernzuhalten und in dritten Einrichtungen wird zwar nicht auf Medien gesetzt, jedoch finden sie in Gesprächen und auf spielerische Art und Weise Platz im Alltag und werden dabei von den Erzieherinnen nicht bemängelt. In der Diskussion, wie sinnvoll es für Kinder ist, mit oder ohne Medien im Kindergarten aufzuwachsen, stellen sich folgende Fragen:

„Verfügen Kinder im Kindergartenalter überhaupt über genügend Verarbeitungsmechanismen, wie dies bei älteren Kindern oder Erwachsenen der Fall ist? Sollten Medien im Kindergarten thematisiert werden oder aufgrund der ohnehin hohen Nutzungszeiten besser erst gar nicht Eingang in den Kindergarten finden?“ (Nolting 2010, S. 7)

In Bezug auf kindlichen Medienkonsum und die Medienerziehung im Kindergartenalter lässt sich ein durchaus zwiespältiges Verhältnis erkennen. Die Bandbreite des Verhaltens von Erzieherinnen bezüglich Fernsehen, Video- und Computerspielen etc. reicht hier „von engagierten kompensatorischen Bemühungen um ein Gegengewicht zu Medienerfahrungen und -belastungen der Kinder bis hin zur Forderung nach Medienabstinenz für die ersten Lebens- bzw. die Vorschuljahre.“ (Burkhardt 2001, S. 18) Hier fällt folgende Diskrepanz ins Auge: Printmedien gehören zum Kindergartenalltag, auch auditive Medien werden teilweise genutzt, audiovisuelle Medien bleiben hingegen unberücksichtigt. (siehe Abb.8) Obwohl Fernsehen und Video im Mittelpunkt pädagogischer Debatten stehen, ist der Kindergarten in der Regel nicht dafür ausgestattet, auch in diesem Gebiet einen praktischen Beitrag zum kompetenten Umgang

mit Fernsehen und Video zu leisten (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 7).

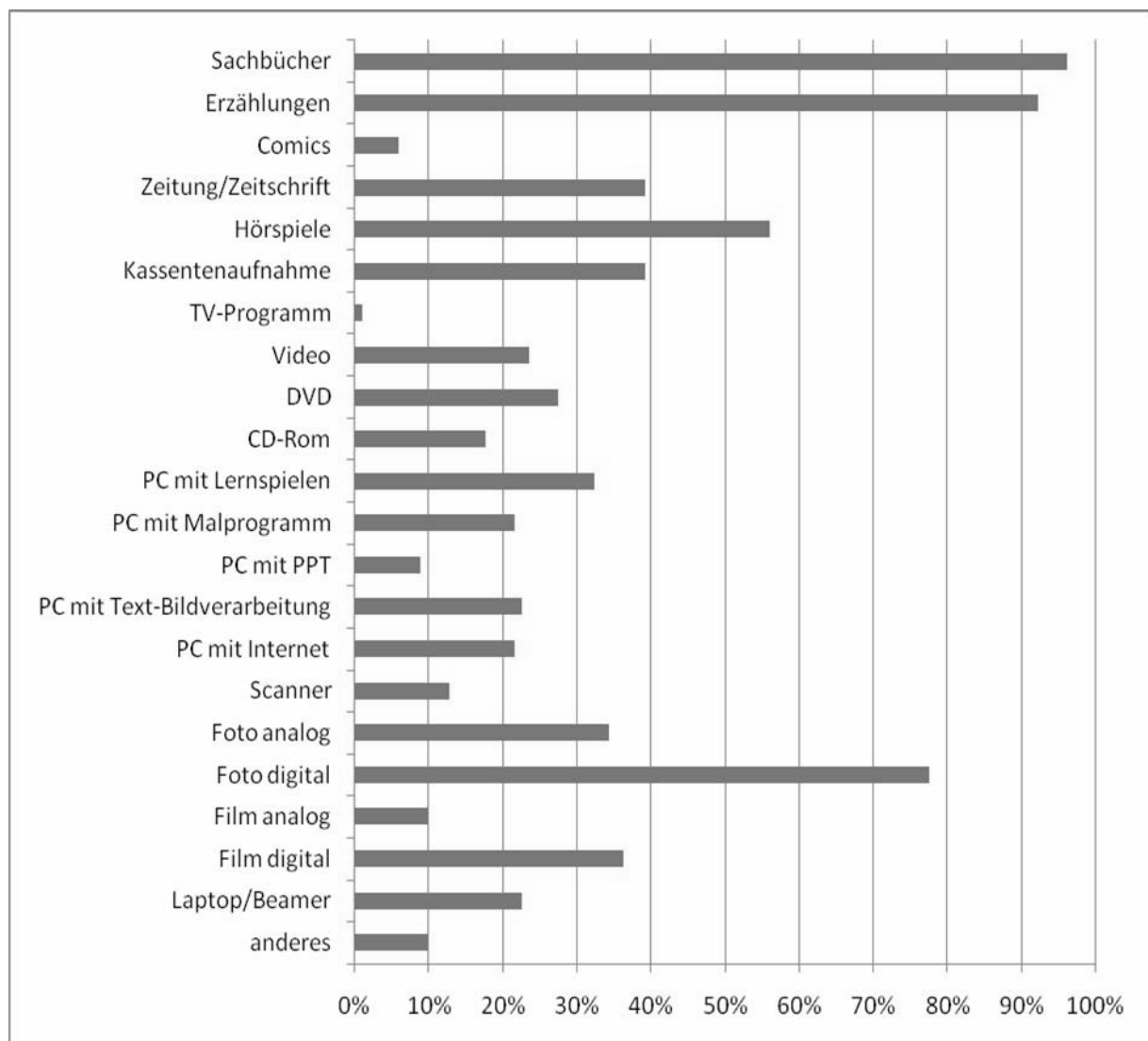


Abb.8: Mediennutzung in der KiTa – gesamt. (n=102) (Marci-Boehncke 2008, S. 2)

Findet im Kindergarten ein Einsatz von Medien statt, so ist diese Erziehung zielgerichtet. Man möchte bewirken, dass Kinder zu Sachthemen informiert, auf Ästhetisches hingewiesen, auf Neues und Interessantes aufmerksam gemacht werden und gute Geschichten und Märchen erzählt bekommen. Auch dem Fernsehen werden von Seiten der Erzieherinnen Informations- und Bildungsfunktionen für Kinder zugeschrieben, jedoch wird sich bei diesem Medium - im Unterschied zum Buch - auf die potentiellen Gefahren fixiert, die von ihm ausgehen und die sich für sie auch im Verhalten von Kindergartenkindern herausstellen (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 10).

### 3.3.2. Vergleich Medienumgang Familie-Kindergarten

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass Medienerfahrungen natürlich nicht nur im Kindergarten entstehen, sondern vor allem durch häusliche Medienerfahrungen beeinflusst werden. Diese sind Teil der Realerfahrungen, die Kinder als „kulturelles Kapital“ von zu Hause mit in den Kindergarten bringen. Inwieweit Kinder ihre häuslichen Medien- und Alltagserfahrungen (als „privaten Bereich“) im Kindergarten äußern (und somit „öffentlich“ machen), hängt davon ab, inwieweit „Bühnen“ gefunden werden, um ihre Erfahrungen darstellen zu können (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 184). Kinder verarbeiten häusliche Medienerfahrungen im Kindergarten durch unterschiedliche Möglichkeiten. Sie leben beispielsweise ihre kindliche Phantasie aus, sie reichern Spiele und Tätigkeiten damit an, gestalten soziale Beziehungen oder setzen sich mit ihrer eigenen Lebenswelt auseinander (vgl. ebd., S. 241ff.).

Es stellt durchaus eine Schwierigkeit dar, den Medienumgang in der Familie mit jenem im Kindergarten zu vergleichen. Der soziale Kontext der Mediennutzung ist in beiden Fällen sehr unterschiedlich. Im Kindergarten sind zum Beispiel spezielle Lesecken eingerichtet, die eine Vielzahl von Büchern, die Allgemeinbesitz sind, bereitstellen. Es gibt Kinder, die ihre Bücher, Hörkassetten und Medienlieblinge als Spielzeug, Buttons, Embleme mitbringen und auf Kleidern tragen. Außerdem schauen Kinder im Kindergarten gemeinsam Bücher an, hören Kassetten und benutzen diverse Spielzeuge. Zwar ist kein Fernsehgerät vorhanden, man kann sich jedoch über das Fernsehen unterhalten. Den größten Plus-Punkt des Kindergartens stellen die Erzieherinnen dar, die alles regeln und beaufsichtigen. Diese sind im besten Fall immer ansprechbar und stets für die Kinder verfügbar (vgl. ebd., S. 10).

#### **„Bizentrales Erziehungssystem“**

Den Eltern ist der Einfluss, den ihr Erziehungsverhalten im Allgemeinen und ihre Medienerziehung im Besonderen auf andere Bereiche im kindlichen Leben hat, nicht immer bewusst. Sie gehen häufig davon aus, dass die Erziehung „Familiensache“ ist und die Erzieherinnen nichts angeht. In solch einem Fall treffen zwei Gruppen mit unterschiedlichen „Wertesystemen“ aufeinander. Es trete die Problematik des „bizentralen Erziehungssystems“ auf, so Huppertz und Schinzler (vgl. Neuß 1999, S. 72). Dieses beinhaltet die Einflussnahme zweier Parteien von Interessenvertretern mit ihren

jeweiligen Erziehungszielen auf das eine Kind (vgl. ebd.).

Diese Kritik am „bizentralen Erziehungssystem“ führt zu der Erklärung von Erziehungsproblemen im Kindergarten, die mit dem häuslichen Medienkonsum der Kinder in Verbindung stehen. Die Erklärung ist jedoch in gewissem Sinne nur „funktional“, da sie eine Ablenkung von den Problemen, die im Kindergarten selbst entstehen, darstellt. Der Kindergarten sei ohne häusliches Fernsehen friedlicher, ruhiger und harmonischer, so die Illusion, die oft vorherrscht. Mit solchen Argumenten wird jedoch eine, für die pädagogische Klärung der Erziehungsprobleme notwendige, Debatte vermieden, nämlich die Frage, warum im Kindergarten sowohl soziale, entwicklungsbedingte, als auch strukturelle Konflikte und Disziplinprobleme zu finden sind (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 264)?

## 4. Kompetenz (nach Baacke)

Um von den Medien im Kindergarten den Bogen zur Medienkompetenz zu spannen, soll zunächst der Begriff Kompetenz erläutert werden. Dieser findet darauf folgend eine Einführung in die Medienkompetenz, um später auf die Vermittlung dieser Medienkompetenz eingehen zu können.

Mit dem Begriff „Kompetenz“ assoziiert man im alltäglichen Gebrauch das Beherrschen bzw. die Fähigkeit, eine Aufgabe erfolgreich abschließen zu können. Kompetenz ist nach Dieter Baacke ein umfassender Ausdruck, der zum Einen Bildung und Erziehung aufeinander verweist, aber auch voneinander unterscheidet und schließlich auf Beide übergreift (vgl. Baacke 1999b, S. 32).

Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan definiert Kompetenz wie folgt:

„Der Kompetenzbegriff (von lat. *competere* = zu etwas fähig sein) umfasst in seiner psychologischen Bedeutung die Gesamtheit an Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen, bezogen auf bestimmte Anforderungen.“  
(Fthenakis 2011, S. 143)

Im Alltag ist die Bezeichnung eines Menschen als „kompetentes Lebewesen“ allgegenwärtig und unabhängig vom Wahrheitsgehalt der tatsächlichen Kompetenz des Individuums. Es soll damit folglich nichts anderes beschrieben werden, als der Sachverhalt, dass ein lebender Mensch, durch dessen Äußerungen und Handeln, als solcher erkannt wird. Letztendlich wird das vorhandene Ich in den unterschiedlichen Lebensgegebenheiten als „Kompetenz“ bezeichnet. Diese Kompetenz ist weder Besitz, noch statisches Zurverfügungstehen, sondern ein ständiger Prozess mit vielen Paradoxien eines, in seiner Kompetenz durchaus fehlerhaften, Ichs. Diesem Kompetenzkonzept liegt ein spezifisches Menschenbild zugrunde, zu dem aktuell auch „Medienkompetenz“ zählt (vgl. Baacke 1999b, S. 32f.).

## 4.1. Medienpädagogik/Medienerziehung und Medienkompetenz

„Problem sind nicht die Medien, sondern wie sie von uns benutzt werden.“

(Merkel 2005, S. 230)

Die folgenden Begrifflichkeiten sind in ihrem Inhalt durchaus nicht immer klar definiert und werden deshalb oft synonym verwendet. Es gibt Unterschiede, die aber im Kontext dieser Arbeit nicht ausschlaggebend sind und somit nicht immer Berücksichtigung finden. Sei es der Begriff „Medienpädagogik“, „Medienkompetenz“ oder „Medienerziehung“ („Eine Theorie der Medienerziehung stellt nur einen relativ kleinen Ausschnitt aus der breiten wissenschaftlichen Disziplin der Medienpädagogik dar.“ (Spanhel 2006, S. 13)), alle haben die Medien als Grundlage und werden im Kindergarten, wie auch der Erwachsenenbildung, eingesetzt. Zu Beginn dieses Abschnittes soll des weiteren herausgestellt werden,

„dass es der Medienerziehung an innerer Konsistenz mangelt, da nicht auf einen gemeinsamen Medienbegriff zurückgegriffen werden kann. Darüber hinaus hat sich ein breites Spektrum an Ausgangsüberlegungen und Zielvorstellungen entwickelt, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen.“ (Sobiech 1997, S. 138)

### Medienpädagogik

Um auf Medienpädagogik eingehen zu können, muss jedoch zuerst der Begriff „Pädagogik“ geklärt werden. Dieser leitet sich vom griechischen Wort *paidogogos* ab, was im Deutschen soviel bedeutet wie „der Sklave“, der im antiken Griechenland den Söhnen aus wohlhabendem Hause Benehmen beibrachte und ihn zur Schule oder auf den „Sportplatz“ begleitete. Aktuell steht der Begriff für die Theorie und Praxis der Kindeserziehung. Durch den rasanten gesellschaftlichen und technologischen Wandel findet man Pädagogik allerdings längst auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Zum Gegenstand Pädagogik zählen Sozialisation, Erziehung, Bildung, Lehren und Lernen in formellen und informellen Kontexten (vgl. Lehmann 2009, S. 69f.).

Medienpädagogik, als Teil der allgemeinen Pädagogik, ist die Disziplin, die sich in ihrer Aufgabenbeschreibung als Bestandteil von Erziehungs- und Bildungsprozessen versteht, und zwar in Bezug auf den Handlungs- und Objektbereich „Medien“ (vgl. Baacke 1999b, S. 32). Dieter Baackes Diskurse über Medienkompetenz im Jahre 1973 etablierten die Art der Pädagogik in den siebziger Jahren (vgl. Moser 2008, S. 15).

Heinz Moser setzt an diesem Punkt an und erweitert das Verständnis, indem er die

entstandene medienpädagogische Debatte „aus ihrem Ghetto als spezielle Disziplin der Erziehungswissenschaft“ lösen will und stellt sogleich folgende Leitthese auf:

„Weil jeder Mensch von Geburt an in eine Informations- und Mediengesellschaft hineinwächst, wo sich die Sphären des Medialen und des Nicht-medialen immer stärker gegenseitig durchdringen, sind Erziehungs- und Sozialisationsprozesse immer weniger ohne Bezug auf medial vermitteltes Verhalten zu denken. Die Medienpädagogik kann deshalb nicht eine Sonderdisziplin bleiben, sondern muß zum konstituierenden Teil der allgemeinen Pädagogik werden.“ (Moser 1995, S. 25)

Medien sind, zumindest im öffentlichen Leben, wie bereits beschrieben, allgegenwärtig. Sie lassen eine Faszination, bisweilen auch Irritation, wirken, die sich tief im menschlichen Alltag implementiert. Sie geben dem Handeln und Denken eine Richtung und lenken es mehr, als oftmals überhaupt wahrgenommen wird. In ihrer Vielfalt sind sie mittlerweile schwer zu durchschauen und bergen Schwierigkeiten der Handhabung in sich. Die stetige Weiterentwicklung der Medien bringt sie in eine Position, in der sie den Menschen regelrecht beherrschen. Um dieser Beherrschung entgegen zu wirken, hilft nur das Lernen mit und das Beherrschen dieser Medien. Somit steht es dem Menschen frei, wann und wofür er die Medien nutzt, wie er ihre technischen, praktischen, kommunikativen und kreativen Möglichkeiten einsetzt und in welchen Situationen er weise darauf verzichtet. Diese Fähigkeit zu lehren und Medienkompetenz zu vermitteln, ist Aufgabe der Medienpädagogik (vgl. Kahmann 1999, S. 13).

### **Medienkompetenz als Kulturtechnik**

Albrecht Nolting behauptet: „Medienkompetenz zählt heute daher ebenso zu den Kulturtechniken wie das Lesen oder das Schreiben.“ (Nolting 2010, S. 7) Diese These impliziert die Wichtigkeit, die dieser Kompetenz zukommt. In der heutigen Gesellschaft wird sie als Schlüsselkompetenz dargestellt und gewinnt stets an Bedeutung. Heute kommen bei der Vermittlung von Medienkompetenz zahlreiche Lern- und Entwicklungsprozesse ins Spiel, die auch generell zu den Aufgaben von Erziehung zählen. Somit beschreiben Hunold und Greis Medienkompetenz als ein „Setting unterschiedlicher Verantwortungen“. (Hunold, Greis zit. n. Spanhel 2006, S. 212) Sie schließe sowohl Fakten-, Struktur- und Prozedurwissen ein, als auch Sach-, Selbst- und Sozialwissen (vgl. Spanhel 2006, S. 212).

Medienerziehung verfolgt dabei das Ziel, „Risiken entgegenzuwirken, Orientierungskompetenz zu stärken, positive Potentiale nutzbar zu machen sowie der Ungleichverteilung medienbezogener Chancen und Risiken entgegenzuwirken.“



(Fthenakis 2011, S. 70) Durch ein Wechselspiel von gezielter Unterstützung und selbsttätiger Kompetenzentwicklung kommt es zu einer Stärkung von Medienkompetenz (vgl. ebd., S. 70). Wer über diese Art der Kompetenz verfügt, kompetent mit Medien umgeht und sie für seine Ziele und Bedürfnisse nutzt, ist selbst aktiv, statt passivem Medienkonsum zu verfallen (vgl. Goderbauer-Marchner 2011, S. 123). Nolting behauptet, dass Medienkompetenz viele Einzelkompetenzen umfasst. Hierunter fallen für ihn die Fähigkeit, Medien sinnvoll auszuwählen und zu nutzen, deren Qualität zu erkennen, Wahrheit und Fiktion zu unterscheiden und eine kritische Distanz zu den vermittelten Inhalten halten zu können (vgl. Nolting 2010, S. 7).

Nicht nur Kinder lernen heute von Anfang den Umgang mit alten wie auch *Neuen Medien*, sondern auch Erwachsene sehen sich vor die Aufgabe gestellt, die Welt nicht an sich vorbei ziehen zu lassen. Ein Teil dieser Erwachsenen versucht, auf den Zug der Medienerziehung aufzuspringen, um weiter konkurrenzfähig zu sein bzw. zu bleiben. Die Gesellschaft sieht Medienkompetenz, ähnlich wie das Lesen und Schreiben, als Technik an, die von Anfang an gefördert und gefordert werden sollte. In dieser Hinsicht hat sich einiges verändert und somit stellt der Begriff „Medienkompetenz“ im Prinzip nur einen Reflex davon dar, dass die wichtigste Dimension des sozialen Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Entwicklung zur sogenannten Mediengesellschaft gewesen ist (vgl. Groeben, Hurrelmann 2002, S. 11). Hunold und Greis bezeichnen eine so zu verstehende Medienkompetenz auf der Ebene der Auswahl als bedürfnisorientiert, auf der Ebene der Entscheidung als erfahrungsorientiert und auf der Ebene der Anwendungskompetenz als handlungs-, kommunikations- und entwicklungsorientiert (vgl. Spanhel 2006, S.212).

In der heutigen Mediengesellschaft agiert die Medienpädagogik grenzüberschreitend. Ihren Anfang in der Familie nehmend, vollzieht sie sich ebenso in Institutionen der Erziehung und Bildung, während des Selbstlernprozesses und in den Peers (vgl. Baacke 1997, S. 96). Dabei darf man die Bedeutsamkeit der zustandekommenden face-to-face-Situationen in direkter Begegnung allerdings nicht unterschätzen. In der modernen Gesellschaft sind Medien ein wichtiges Kommunikationsmedium, welchem aber andere bedeutsame, historische Verhältnisse vorausgehen. Medienkompetenz ist kurz eine Besonderheit von technisch-elektronisch organisierten Kommunikationsverhältnissen (vgl. Baacke 1999b, S. 32).

Für Dieter Baacke stellt „Medienkompetenz“ eine Besonderheit von „kommunikativer

Kompetenz“ (hier sind alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint), sowie von „Handlungskompetenz“ (hier sind alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung gemeint, die zwar durch kommunikative Akte begleitet werden, aber über diese insofern hinausgehen, als hier Objekte, Gegenstände und Sachverhalte 'verrückt' werden), dar. Diese beiden Bausteine, also „kommunikative Kompetenz“ und „Handlungskompetenz“, sind zusammenzufügen, um eine gerechte „Medienkompetenz“ entstehen zu lassen (vgl. ebd.).

Ebenfalls von Baacke stammt der Impuls für die medienpädagogische Debatte, die Medienkompetenz als eine systematische Ausdifferenzierung von kommunikativer Kompetenz versteht, da erstere die ständigen Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch „technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen“ hervorhebt, in denen wir uns kommunikativ-handelnd mit Medien mitteilen (vgl. Hugger 2008, S. 93f.).

Für die „kommunikative Kompetenz“ des Menschen interessieren sich Pädagogen besonders, da diese „Arbeitshypothese“ von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht. Die aktive Weltkonstruktion begründet sich in seiner Kompetenz zum sprachlichen Handeln. Verbunden mit der Erziehbarkeit und Bildbarkeit des Individuums sei die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Von Beginn an enthält das Konzept „Medienkompetenz“ einen Zielwert. Durch diesen Zielwert wechselt das Konzept aus der analytischen Dimension in die pädagogische, so Dieter Baacke (vgl. Baacke 1997, S. 51). Der Zielwert hat sich jedoch mittlerweile gewandelt. Anfangs verfolgte er noch das Ziel, Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor den Gefahren des neuen Mediums „Film“ zu schützen. Seit den 1970er Jahren werden in den elektronischen Medien (Fernsehen & Computer) nicht mehr nur die Gefahren gesehen. Mittlerweile werden sie als nützliche, didaktische Werkzeuge und Hilfsmittel propagiert, die das Lernen und Lehren erleichtern sollen (vgl. Lehmann 2009, S. 71). Durch die erlernte Medienkompetenz soll der Mensch die Vorstellung von Medien als plakativer Sündenbock verlieren, die Ängste der Unkenntnis vergessen und sich durch und über diese informieren, sensibel darauf reagieren, auf Gefahren verweisen und sie kompetent angehen (vgl. Goderbauer-Marchner 2011, S. 126). Man muss, wenn man das Gesamte betrachtet, durch Medienkompetenz dazu befähigt sein, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können. Dabei geht sie über institutionell und zielorientiert begrenztes Denken hinaus, da „Kompetenz“ nicht nur einem speziellen institutionellen Bereich - hier dem Bereich der Erziehungs- und

Bildungseinrichtungen - zugeordnet werden muss, sondern etwas viel Allgemeineres anzielt, nämlich „eine Weise gelungenen In-der-Welt-Seins im Horizont gelebten Lebens insgesamt.“ (Baacke 1999b, S. 31)

Dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan nach ist Medienkompetenz in der heutigen Zeit unabdingbar, „um am politischen, kulturellen und sozialen Leben in der Informationsgesellschaft zu partizipieren und es souverän und aktiv mitzugestalten.“ (Fthenakis 2011, S. 69) Medienkompetenz wird als bewusster, kritisch-reflexiver, sachgerechter, selbstbestimmter und verantwortlicher Umgang mit Medien bezeichnet (vgl. ebd.).

#### 4.1.1. Medienkompetenz nach Baacke

Dieter Baacke hat in seinem Medienkompetenzmodell eine Operationalisierung vorgeschlagen, die den Begriff in vier Dimensionen einteilt: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997, S. 98f.). Durch weitere Unterdimensionen macht er den Umfang und die Reichweite des neuen Medienlernens deutlich (siehe Abb.9).



Abb.9: Medienkompetenz nach Baacke (Garztke et al., S. 2)

## 4.1.2. Medienkompetenz nach Aufenanger

Nachfolgend wird allerdings das Medienkompetenzmodell von Stefan Aufenanger näher beschrieben, da er sich sowohl auf Baacke bezieht, als auch weitere Dimensionen berücksichtigt, wie die folgende Beschreibung erörtert. Medienkompetenz umfasst dabei verschiedene, zentrale Dimensionen (siehe Abb.10):

- „Eine **kognitive Dimension**, die sich u.a. auf das Wissen über und mit Medien sowie auf das Verstehen von Medien und ihrer Codierungen und Symbolik bezieht.
- Eine **moralische Dimension**, die u.a. die Aspekte des verantwortungsvollen Umgangs mit Medien, Fragen einer Medienethik sowie medienanthropologische Aspekte thematisiert.
- Eine **soziale Dimension**, die u.a. Themen der Veränderungen sozialer Interaktion und Kommunikation durch und mit Medien sowie die politischen Aspekte von Mediensysteme aufgreift.
- Eine **affektive Dimension**, die u.a. den Erlebnisaspekt von und mit Medien als eine bisher vernachlässigte Komponente der Medienerziehung herausstellt.
- Eine **ästhetische Dimension**, die u.a. den Wahrnehmungs- sowie kommunikationskulturellen Aspekt in der Medienpädagogik betont.
- Eine **Handlungsdimension**, die für den kompetenten und qualifizierten Umgang mit allen Arten von Medien befähigt.“ (Aufenanger 1999, S. 95)

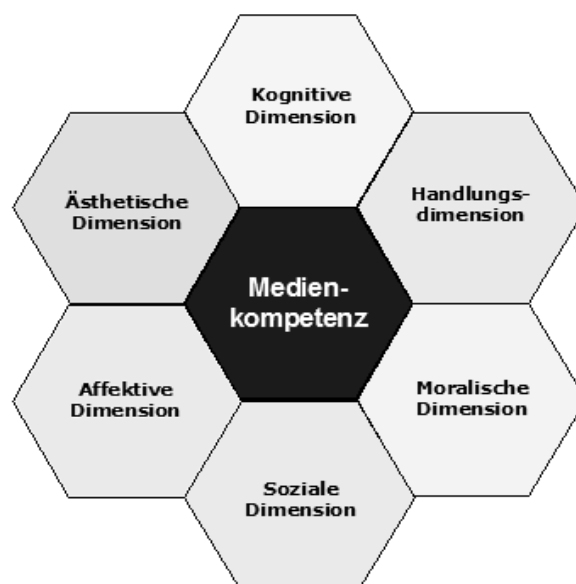


Abb.10: Medienkompetenz nach Aufenanger (teachSam 2003)

## 4.2. Medienkompetenz bei Kindern

Für Kinder stellt das Erlernen von Medienkompetenz eine leichter zu meisternde Aufgabe dar, als es für manch erwachsene Person der Fall ist. Der Erwachsene ist nicht im frühen Umgang mit elektronischen Geräten, den die Kinder heute alltäglich erleben, erprobt. Die frühe, wachsende Teilnahme an Rezeptionssituationen befähigt das Kind, schneller Kompetenz in dieser Medienlandschaft zu erlangen. Um diese Kompetenz schnellstmöglich zu erlangen, ist es wichtig, erzählte Botschaften zu wiederholen, sodass das Kind sie auffassen und bei Bedarf erklärt bekommen kann (vgl. Baacke 1999a, S. 354).

An dieser Stelle muss der Entwicklungsprozess des Heranwachsenden näher beleuchtet werden. Dieser dient als primärer Bezugsrahmen für Medienerziehung, da er allen medienerzieherischen Bemühungen vorausgeht und nicht direkt beeinflussbar ist (vgl. Spanhel 2006, S. 37). Um näher darauf einzugehen, ist es sinnvoll, auch entwicklungspsychologische Dimensionen einzubeziehen. Zu denken ist hier vor allem an Piagets Theorie und exemplarische Überprüfung einer Entwicklungslogik, in der das heranwachsende Kind über verschiedene Zeitabschnitte und einen Prozess der Assimilation<sup>12</sup> und Akkomodation<sup>13</sup> schließlich zur „abstrahierenden Generalisierungsfähigkeit“ kommt.

Heute geht man davon aus, dass Kinder ihre Wirklichkeit selbst aktiv konstruieren. Sie schaffen dabei reflexive Muster und bauen dynamische Prozesse zwischen Einzelnen und der Gruppe auf, die als Integrationsmuster in der realen Welt hilfreich sind. Die reale Welt ist dabei geformt von einer hochgradigen Plastizität, die in jeder Form von Kontinuität eingelagert ist (vgl. Baacke 1999b, S. 33).

Die Erweiterung in der Erziehung und Bildung durch alte, wie auch *Neue Medien*, beeinflusst das kindliche Verhalten. Kinder treten zum Beispiel schon früh in Kontakt mit den klassischen Medien „Hörkassette und Bilderbuch“. Es liegt nahe, dass Medien somit bilden. Vorschulkinder nutzen und erweitern ihren Horizont durch Medien heute so beiläufig, wie sie auch viele andere, alltägliche Dinge erlernen (vgl. Neuß 2008, S. 489). Sie lernen Inhalte auszuwählen, was pädagogisch sehr positiv beurteilt werden kann, denn ihre Mediennutzung erfolgt schon früh themenorientiert - nicht „endgeräteorientiert“. (Marci-Boehncke 2009, S. 8)

Die von Anfang an erlernten Kompetenzen steigern sich mit zunehmendem Alter deutlich

---

12 meint die Umdeutung der Umwelt in sein eigenes Konzept (vgl. Baacke 1999b, S. 33).

13 meint die Übernahme von Objektgegebenheiten in das eigene Konzept (ebd.).

und mit Zunahme der Nutzung werden auch immer mehr die technischen Aspekte beherrscht. An dieser Stelle ist jedoch einzuräumen, dass jüngere Kinder in technischer Hinsicht auch heute noch der Anleitung und Begleitung der Eltern oder älteren Geschwister bedürfen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 57).

Trotz großem Nutzen der Medienkompetenz, wird kindlichem Mediengebrauch in der heutigen Informationsgesellschaft häufig ein schädlicher Einfluss auf die Entwicklung zugeschrieben (vgl. Nolting 2010, S. 7). Alle Medien bieten zwar Potentiale, die einer souveränen Lebensführung unterstützend zur Seite stehen, diese aber auch behindern können. Es kommt vielmehr darauf an, welches Angebot vom Kind gewählt wird und welche Optionen es realisiert. Eine stark medienlastige Kindheit birgt somit wohl oder übel auch Gefahren und Risiken in sich, wenn Medien zu viel oder überwiegend genutzt oder von den Eltern bzw. Bezugspersonen als Äquivalent für Spiel oder Zuwendung eingesetzt werden (vgl. Fthenakis 2011, S. 69).

Ergebnisse aus empirischen Studien offerieren jedoch, dass nur bei wenigen Kindern und Jugendlichen Probleme im Umgang mit Medien oder schwerwiegendere Folgen eines starken Medienkonsums zu erkennen sind. Die meisten Konsumenten lassen sich viel weniger von den Medien beeinflussen, als manche Wissenschaftler oder Politiker dies in ihren Horrorszenarien über die Auswirkungen eines übermäßigen Medienkonsums glaubhaft machen möchten. Wenn man Kinder in alltäglichen Lebenssituationen beobachtet, erkennt man schnell, wie souverän sie mit Handy, Walkman, Digitalkamera oder Gameboy umgehen (vgl. Spanhel 2006, S. 7).

### **4.3. Medienkompetenz bzw. -erziehung im Elementarbereich**

„Eine Medienpädagogik für den Kindergarten gibt es nicht, sie muß so vielfältig sein wie die Medienerfahrungen der Kinder.“ (Barthelmes et al. 1991, S. 13)

Dieses Zitat macht deutlich, dass es nicht unbedingt ein leichtes Unterfangen ist, im Elementarbereich den richtigen Weg zu finden und einzuschlagen.

## **Aufgabe des Elementarbereichs in der Medienerziehung**

Wenn man sich die Vorlesestunden im Vergleich zwischen Mittelschichtmilieu und sozial-schwächeren Schichten anschaut, wird der erhöhte Medien-Bildungsauftrag des Kindergartens schnell deutlich. Beispielsweise wird einem Kind aus einem Mittelschichtmilieu bis zur Einschulung im Durchschnitt bis zu 1700 Stunden vorgelesen, hingegen Kindern aus sozial-schwächeren Schichten insgesamt nur 24 Stunden (vgl. Neuß 2008, S. 489). Im Rahmen dieser Ergebnisse der Mediensozialisation in verschiedenen Familien zeigt sich, dass sich hier sehr unterschiedliche Medienerfahrungen herauskristalisieren und differenzierte Medienkompetenzen ausgebildet werden.

Daraus folgt die spezifische Zielsetzung einer institutionalisierten Medienerziehung. Es ist anzustreben, dass alle Kinder im gleichen Maße die heute erforderlichen Medienkompetenzen aufbauen können. Diese Förderung der Medienbildung soll soweit Einzug finden, dass sie im weiteren Lebenslauf selbstständig weitergeführt werden kann (vgl. Spanhel 2006, S. 234).

Im Allgemeinen geht es bei der Vermittlung von Medienkompetenz im Kindergarten um die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der grundlegenden Medienkompetenzen, die jedes Kind mit sich bringt. Hierunter fallen die Fähigkeiten zum Zeichengebrauch und die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen, die während der frühen Kindheit in der Familie erworben wurden (vgl. ebd., S. 280). Besonders im Kontext der Identitätsbildung spielen die Medien eine wichtige Rolle, da Kinder ihnen im Kindergartenalter und aufwärts mit großer Offenheit und Neugierde entgegen treten (vgl. Baacke 1999a, S. 323). Die Aufgabe der Pädagogen im Kindergarten besteht darin, die Kinder in ihrem Reifungsprozess entsprechend zu schützen bzw. zu begleiten. Sie sollen dabei bei Angeboten, Inhalten, Medienformen und -mengen, die nicht allein verarbeitet werden können, hilfreich zur Seite stehen. Eine begleitende, statt bewahrende, Pädagogik muss, ebenso wie in weiteren Gebieten der Pädagogik, auch in der Medienerziehung vor allem die „Ich-Stärkung“ des heranwachsenden Menschen im Blick haben. Man kann also in der Medienpädagogik nicht nur die Risiken, die durch Medien entstehen können, ausmachen, sondern muss Vorhaben ermöglichen, Projekte offerieren bzw. Erfahrungsräume zur Verfügung stellen. Dazu zählt das Darbieten von nicht-kommerziellen Räumen, nicht-medialen Alltagserfahrungen und Gestaltungsräumen (vgl. Hoffmann 2008, S. 49).

Die angesprochene Aufgabe des Kindergartens bzw. der Pädagogen ist hier nicht zu

unterschätzen, da Medien in der heutigen Welt ein integraler Bestandteil der Lebenswelt von Kindern sind. Somit muss diese Medienarbeit auch in pädagogischen Projekten und Zielen wichtiger Bestandteil sein und bleiben. Wenn die Erzieherinnen den ihnen gestellten Bildungs- bzw. Kompetenzauftrag annehmen, müssen sie sich dazu fähig bzw. bereit fühlen, eine gewisse Grundspannung auszuhalten, nämlich die Spannung „zwischen dem von Erwachsenen manchmal als zu selbstständig empfundenen Umgang der Kinder mit medialen Angeboten und dem pädagogisch geleiteten Erziehungshandeln.“ (Frank 2010, S. 47)

Medienerziehung wird über kurz oder lang eine Pflichtaufgabe in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Dabei soll sie nicht eine neue und zusätzliche Herausforderung bzw. Belastung für die Pädagogen darstellen, sondern muss als wesentlicher Aspekt in die normale Erziehungsarbeit integriert werden (vgl. Spanhel 2006, S. 235).

Erzieherinnen sollen darauf achten und versuchen, das allgemeine Spiel zu fördern, da hier Elemente der realen Umwelt und der symbolischen Medienwelt der Kinder entnommen werden. Somit stellt diese allgemeine Förderung des Spiels durch die Erzieherinnen und die Bereitstellung von Spielmöglichkeiten zugleich die Förderung medienbezogener Spiele dar. Umgekehrt sind Medienelemente weder Zerstörung des Spiels, noch ein Mangel an Phantasie oder Spielfähigkeit des Kindes (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 278f.). Wenn dieses Spiel, welches der kindlichen Weltaneignung dient, brauchbar wird, um den Kindern bei der Bearbeitung ihrer Medienerlebnisse unterstützend beizustehen, ist das Ziel medienpädagogischer Arbeit im Kindergarten erreicht bzw. zumindest in greifbare Nähe gerückt. Dieser konstruktive Ansatz der Medienerziehung duldet, dass die Medien und Medienerfahrungen der Kinder in ihrer Entwicklung eine immer bedeutendere Rolle spielen (vgl. Neuß 1999, S. 71).

### **Umstände der Medienerziehung im Kindergarten**

Wie die Erzieherinnen im Endeffekt konkret arbeiten können, hängt jedoch, wie bei jedem pädagogischen „Problem“, von den Bedingungen der jeweiligen Institution ab. Hierunter fallen die Zusammensetzung der Kindergruppe, ebenso wie die pädagogische Alltagspraxis der Erzieherin (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 261). Hier stellt sich für professionelle Pädagoginnen und Pädagogen die Frage, inwieweit Medienerziehung zu jedem Zeitpunkt umgesetzt werden kann. In pädagogischen Institutionen (z.B. dem Kindergarten) müssen die Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die sich durch Medien und andere Informations- und Kommunikationstechniken ergeben, zielgerichtet und nach



einem gewissen System angegangen werden. Somit werden eigene Maßnahmen bzw. Methoden nötig, nämlich ein spezifisches, berufliches Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenz. Wenn jedoch Medienerziehung bzw. die Vermittlung von Medienkompetenz als eigenständige Aufgabe aufgestellt wird, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zu den vielfältigen anderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Erziehungsinstitutionen (vgl. Spanhel 2006, S. 10). Hier muss ein Gleichgewicht gefunden werden, in dem Medienerziehung nicht überbewertet wird, jedoch trotzdem einen Platz im Kindergarten-Alltag finden kann. Das pädagogisch geleitete Erziehungshandeln soll die Erzieherinnen nicht unter Druck setzen oder sie dazu verpflichten, ständige Medienerziehung als handlungsorientierte Erziehung zum Medienumgang zu betreiben. Falls sie die Medienerfahrungen der Kinder als störendes Moment im Kindergartenalltag erleben, sollten sie sich bemühen, dem „wirklichen“ Problem auf die Spur zu kommen, nämlich der kulturellen und sozialen Bedeutung der Medienerfahrungen für die Kinder in ihren Familien und im Kindergarten selbst (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 283).

### **Situationsorientierter Ansatz**

Als pädagogisches Konzept hat sich in den letzten Jahrzehnten in der praktischen Kindergartenarbeit der situationsorientierte Ansatz<sup>14</sup> bewährt und durchgesetzt. Er wurde in den 70er Jahren vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt. Dieser Ansatz ist hervorragend dazu geeignet, Medienerziehung bzw. Medienpädagogik in bestimmte Lebens- und Alltagssituationen der Kinder einzubinden. Im Zentrum steht hier das Erfahrungslernen. Genau an diesem Punkt, nämlich durch Erfahrungen zu lernen, lässt sich eine sinnvolle Medienerziehung anschließen, so Norbert Neuß (vgl. Neuß 2008, S. 492).

Situationen, die durch und mit Medienerfahrungen entstehen, können aufgegriffen werden und bestenfalls zur Planung von verschiedenen Projekten führen. Diese Anlässe können zum Beispiel entstehen, wenn Kinder ein bestimmtes Medienthema besonders bewegt oder eine Erzieherin ein Medienthema als besonders störend empfindet. In der Realität zeigen Kinder jedoch meist schon früher situative, spontane, bewusste und unbewusste Reaktionen auf die Medienerfahrungen. Diese fallen sehr unterschiedlich aus und sind je nach Einstellung, den Medien oder der Situation gegenüber, sehr unterschiedlich zu bewerten - sei es ignorant, tolerant oder sanktionierend. Kommt es

---

<sup>14</sup> der Fokus liegt hier auf den Lebenssituationen der Kinder. Es handelt sich weniger um eine pädagogische Technik. Die ganzheitliche Pädagogik steht im Mittelpunkt, wobei gezielte Projekte nicht angedacht sind (nicht synonym mit „Situationsansatz“ zu verwenden, jedoch ähnliche Ziele und pädagogische Einstellungen).

durch solche Medienerfahrungen zu Problemen für die Kinder oder das System Kindergarten, falls sie also misslingen oder nicht erwünschte, negative Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden ausüben, sind ermutigende oder korrigierende pädagogische Maßnahmen erforderlich (vgl. Spanhel 2006, S. 112).

Das Zulassen von Medienspielen und Mediengesprächen von Kindern dient bereits als eine solche Art „Verarbeitungshilfe“. Denn durch das Berichten und das medienbezogene Spiel bringen sie die Themen nicht nur zum Ausdruck, sondern „verarbeiten“ sie bereits weiter, indem sie diese in vielen Fällen produktiv nutzen, phantasievoll umgestalten bzw. erweitern (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 278).

### **Kind im Zentrum der Medienerziehung**

Oft wird in der Medienerziehung bzw. Medienpädagogik im Elementarbereich vergessen, dass medienpädagogische Angebote eben nicht „die Medien“ zum Gegenstandsbereich machen sollen, sondern die Kinder, die in lernender, sozialer oder gestaltender Beziehung zu den Medien stehen. Es kommt zu einer Mensch-Medien-Interaktion, die verantwortungsvoll einzuschätzen und somit entwicklungsfördernd in der vorschulischen Medienbildung einzusetzen ist (vgl. Neuß 2008, S. 492). Um diese Interaktionen zu fördern, bedarf es nicht unbedingt eines medialen Einsatzes in Form von Computern, Fernsehen und Konsolen, sondern in Beobachtungen und Wahrnehmungen der Erzieherinnen wird deutlich, dass das medienbezogene Gespräch im Kindergarten primäre Bedeutung hat. Die Art von Konversation steht sowohl bei der medialen Zuwendung der Kinder, als auch als medienpädagogische Maßnahme, gewissermaßen als Unterstützung der Aufarbeitung, an erster Stelle (vgl. Barthelmes et al. 1991, S. 109).

## 5. Konzepte zur Medienkompetenzvermittlung

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, inwiefern Medienkompetenz im Kindergarten vermittelt werden kann. Hierzu stehen drei Adressaten im Vordergrund. Zum Einen geht es im Kindergarten um die Kinder an sich. Aber, um Medienkompetenz vermitteln zu können, benötigen auch die Erzieherinnen eine gewisse Medienbildung. Zu guter Letzt bleiben die Eltern, die durch die häusliche Medienerziehung einen großen Beitrag zur Aufnahmefähigkeit, zum Interesse oder auch zur Vorbildung übernehmen. Somit wird Medienerziehung als Gemeinschaftsarbeit von Elternhaus und externen Betreuungs- bzw. Bildungsinstitutionen verstanden und praktiziert (vgl. Burkhardt 2001, S. 19).

Alle Beteiligten müssen sich von Anfang an darüber im Klaren sein, dass medienpädagogische Projekte keine fertigen Rezepte bieten, sondern eine Fülle von Lernchancen eröffnen. Sie geben den Heranwachsenden eine Gelegenheit, „in projektorientierten und lebensweltbezogenen Arbeitsformen ihr medienbezogenes Handeln und Wissen zu reflektieren, sich in kreativer Mediengestaltung zu üben und den Umgang mit Geräten zu lernen.“ (Lehmann 2009, S. 80) Das Einbringen von persönlich erlebten Erfahrungen sowie individueller Fähigkeiten und Interessen, ist für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Hintergrund zur Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz (vgl. ebd.).

Zur eigentlichen Umsetzung im Kindergarten gehört selbstverständlich mehr, als schlicht und einfach mit Medien, zum Beispiel dem Computer oder dem Fernsehgerät, aufzutreten. Neuß beschreibt hier ein paar Dinge, an die gedacht werden sollte. Zum Einen müsse es zu Verabredungen unter Kollegen kommen. Hier sollten einheitliche Regelungen getroffen werden, damit diese bei schwierigen Fragen nicht von den Eltern oder auch den Kindern gegeneinander ausgespielt werden. Diese Absprachen sollten auch möglichst allen Erzieherinnen im Team bekannt sein. Einen anderen wichtigen Punkt stellt nach ihm das Kindergartenkonzept an sich dar. Wie bereits erwähnt, erleichtert der situationsorientierte bzw. situative Ansatz diese Umsetzung. Beim Situationsansatz<sup>15</sup> mit halboffenem oder sogar offenem Konzept ist es in der Regel leichter, medienpädagogische Projekte sowohl praktisch, als auch konzeptionell in die

---

<sup>15</sup> stellt ein sozialpädagogisches Konzept zur Kindererziehung und -bildung dar und versucht gezielt durch situativ entstandene Projekte die Kinder auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten (nicht synonym mit „situationsorientiertem Ansatz“ zu verwenden, jedoch ähnliche Ziele und pädagogische Einstellungen).

Arbeitsweise zu integrieren. Im Situationsansatz kommt es zum Lernen in Lebenssituationen von Kindern. Hierbei verbinden sich soziales und sachbezogenes Lernen. Die Gruppen sind dabei altersgemischt und Eltern und andere Erwachsene wirken pädagogisch mit. Somit entsteht ein dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Eine weitere Rolle spielen die Räumlichkeiten, in denen medienpädagogische Projekte stattfinden sollen, denn ob man auf eine medienpädagogische Phantasiereise geht, ein Fotolabor einrichtet oder eine neue Spiellandschaft aufbaut - immer ist Platz nötig, der zur freien Gestaltung genutzt werden kann. Laut Neuß ebenfalls in Betracht zu ziehen ist der Slogan „Medienthemen sind Familienthemen“. Nach wie vor haben medienpädagogische Projekte noch nicht so einen selbstverständlichen Platz im Alltag der Kinder, wie der Sankt-Martins-Umzug oder das Bemalen von Ostereiern. Wesentlich ist dies darauf zurückzuführen, dass die Mediennutzung in der Regel in der Familie stattfindet und somit einem intimen Bereich angehört. Insbesondere Eltern, die der Auffassung sind, sie würden ihr Kind zu lange oder die „falschen“ Sendungen schauen lassen, sind skeptisch in Bezug auf Medienprojekte. Sie befürchten unter Umständen, dass durch Äußerungen der Kinder, die sich auf Medien, wie das Fernsehen beziehen, ein „schlechtes Licht“ auf sie fällt. Demgegenüber stehen Eltern, die einen eher bewahrpädagogischen, beschränkenden Umgang mit dem Fernsehen in der Familie pflegen (vgl. Neuß 1999, S. 72f.).

## **5.1. Medienerziehung bzw. Medienkompetenzvermittlung im Bildungsplan**

Um den tatsächlichen Bezug der Medienerziehung im Elementarbereich herauszustellen, muss zu aller erst jedoch dessen Verankerung im Bildungsplan geklärt werden. In den letzten 25 Jahren hat sich im in Sachen Medienkompetenzvermittlung im Bildungswesen allerhand getan. 1987 hat sich die Jugendministerkonferenz in ihrem Beschluss noch gegen jegliche Medienerziehung im Elementarbereich ausgesprochen. Neun Jahre später wurde jedoch konträr dazu der Grundsatzbeschluss „Medienpädagogik als Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe“ verankert. Den Verantwortlichen wurde bewusst, dass es immer notwendiger erscheint, die Medienkompetenz der Kinder frühzeitig zu stärken. Aufgrund dieses Beschlusses wurde ebenfalls empfohlen, Medienpädagogik in die Erzieherinnenausbildung zu integrieren und verstärkt Qualifizierungsmaßnahmen zur Förderung der medienpädagogischen Kompetenz anzubieten (vgl. Jugendminister-

konferenz 1996, S. 92ff.). 2002 wurde auch in den einzelnen Bundesländern beschlossen, der Medienpädagogik einen festen Platz einzuräumen.

Durch die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer werden heute Orientierungsrahmen für die Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule geschaffen. Angesichts der zunehmenden medialen Durchdringung der Lebenswelten von Kindern, wird Medienumgang und Medienkompetenz als Bildungsauftrag zu einem immer wichtiger werdenden Thema - schon in der Frühpädagogik (vgl. Biber 2009).

In den Bildungsplänen der verschiedenen Bundesländer wird die Medienbildung ganz unterschiedlich verstanden und gewichtet. Dabei ist wichtig, dass die Bildungspläne nicht nur die Bildungsarbeit des Kindergartens beeinflussen, sondern auch deutliche Orientierungs- und Richtlinienfunktionen in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen geben. Eine bundesweite Angleichung der sechzehn Bildungspläne steht jedoch noch aus (vgl. Neuß 2008, S. 494).

### **Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan**

Durch den hessischen Bildungs- und Erziehungsplan „Bildung von Anfang an“<sup>16</sup> soll eine Grundlage geschaffen werden, damit jedes Kind in seinen individuellen Lernvoraussetzungen, seiner Persönlichkeit und seinem Entwicklungsstand angenommen, angemessen begleitet und unterstützt wird. Das gesellschaftliche Ziel, welches von diesem Bildungs- und Erziehungsplan verfolgt wird, ist die frühere, nachhaltigere, individuellere und intensivere Bildung der Kinder. Sie ist das wesentliche Fundament, um sich in der, von kontinuierlichem Wandel geprägten, Welt auch in Zukunft zu bewähren. Dabei wird einer Pädagogik nachgegangen, die das Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen im Mittelpunkt platziert. Somit erfasst das Kind seine Umwelt aktiv und gestaltet seine Lernerfahrungen selbstständig mit (vgl. Fthenakis 2011, S. 5ff.).

Hessen hat als erstes Bundesland einen Weg eingeschlagen, der bisherige Grenzen bei der Entwicklung von Bildungsplänen und der Organisation des Bildungsverlaufs in mehrfacher Sicht überwindet, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Hessen legt einen Bildungs- und Erziehungsplan von hoher Konsistenz in den Grundlagen, den Bildungszielen und im Bildungsverlauf vor, der Angebote der Jugendhilfe mit Bildungsangeboten verbindet und alle Lernorte mit einbezieht, an denen Bildung und Erziehung von Kindern stattfinden. Das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitution wird im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft definiert.“ (ebd., S. 9)

---

16 Verweis: <http://www.bep.hessen.de/>

Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan werden fünf Visionen definiert, die zentral für die kindliche Bildung und Erziehung von Geburt an, bis zum Ende der Grundschulzeit (und darüber hinaus), sind („starke Kinder“, „kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder“, „kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“, „lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder“ und „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“) (vgl. ebd., S. 13). Der Plan widmet dabei den Medien und der Medienerziehung (Vermittlung von Medienkompetenz) einen separaten Teil, den er mit „*Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder*“ benennt. In diesem Abschnitt des Bildungs- und Erziehungsplanes wird, neben Sprache und Literacy, auch den Medien ein Teil zugeschrieben, der nachfolgende Bildungs- und Erziehungsziele darlegt. Das Kind begreift es, die Medien und Techniken gesellschaftlicher Kommunikation eigenständig zu handhaben und sie selbstbestimmt und kreativ zu gestalten. Dabei dienen sie als Mittel kommunikativen Handelns und sind kritisch, in sozialer und ethischer Verantwortung, zu reflektieren. Der Plan unterscheidet folgende drei Bereiche:

- „sich durch Medien, Informations- und Kommunikationsmittel (luK) bilden (Medien als primär informelle Orientierungs-, Wissens- und Kompetenzquellen)
- sich über Medien bzw. luK bilden (Medien als eigenständiger Bildungsinhalt)
- sich mit Medien bzw. luK bilden (Medien als Mittel der Bildung und der kulturellen Mitgestaltung, als gezielt eingesetzte Lernwerkzeuge)“ (ebd., S.70f.)

Dabei spielen nicht nur die emotionale und verbale Verarbeitung, Reflexion und Diskussion der Medienerlebnisse, der bewusste und kontrollierte Umgang mit Medien, die Erweiterung des Verständnisses, sowie das Durchschauen und kritische Reflektieren dieser Medienbotschaften (z.B. Trennen von Realität, Fiktion und Virtualität, Erkennen von Absichten der Werbung, Reflektieren der Bedeutung von Rollenklischees), eine tragende Rolle, sondern auch das Verstehen von Medientechniken, das Kennen und Durchschauen von verschiedenen Mediensystemen, -verbänden (Medien und Merchandising) und -betrieben (Kino, lokale Radiostation, Fernsehsender), sowie das Erwerben von medienbezogenen Fähigkeiten (z.B. Computerfunktionen nutzen können), die Erweiterung medienbasierten Wissens, als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel und gleicherweise als Kommunikations- und Interaktionsmittel (z.B. Interviews durchführen, sich mit anderen über das Internet austauschen). Darüber hinaus werden Medien aktiv produziert (z.B. Bilder-, Fotogeschichten, Hörspiele, einfache Videofilme) (vgl. ebd., S. 70f.).

Somit werden im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan etliche Möglichkeiten aufgezeigt, Medienerziehung zu gestalten, die unterschiedliche und auf das Konzept der Einrichtung angepasste Variationen ermöglichen. In Bezug auf die

Erzieherinnenausbildung wird hingegen nichts angeführt.

## **5.2. Konzepte zur Vermittlung an die Kinder**

### **Projektarbeit mit oder ohne Medien**

Bei der Umsetzung von medienpädagogischen Projekten für Kinder im Kindergarten gibt es verschiedene Herangehensweisen, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Zum Einen existiert die Variante mit Medien, zum Anderen Projekte ohne Medien. Zu den Projekten mit Medien zählen die Arbeit mit dem Fotoapparat, mit dem Tonband, dem Bilderbuch und der Videokamera (vgl. Näger zit. n. Boden 2010, S. 19). Durch die immer weiter ansteigende Verbreitung des Computers bekommen die sogenannten Edutainment-Produkte eine immense Bedeutung für die Medienbildung im Kindergarten. Das Wort Edutainment ist eine Wortschöpfung, zusammengesetzt aus Education (Bildung) und Entertainment (Unterhaltung) und steht für spielerisches Lernen. Meist handelt es sich dabei um CD-ROMs, die Wissen auf unterhaltsame Art und Weise vermitteln. Diese Spiele bestehen aus verknüpfenden Geschichten, die in Wort und Bild erzählt werden, sowie Gedächtnis- und Konzentrationsspiele, Geschicklichkeitsspiele, Rätsel- und Suchspiele, teilweise mit musikalischer Untermalung (vgl. Boden 2010, S. 19).

In der Regel sollen die Kinder dabei lernen, die technischen Medien bereits früh zum eigenen Ausdruck zu gebrauchen, sie als Gestaltungsmittel zu erkennen, sowie ihre Machart kennen zu lernen. Medienpädagogische Projekte ohne Medien dienen dazu, die Kinder durch kreative Methoden bei der Ver- und Bearbeitung ihrer Medienerlebnisse zu unterstützen. Dazu gehören u.a. das Zeichnen und das Sprechen über Medienerlebnisse, medienbezogene Phantasielandschaften, Rollenspiele zum Fernsehprogramm, sowie medienbezogene Phantasie Reisen (vgl. Neuß zit. n. Neuß 1999, S. 72).

### **Alltagsanwendung der Medienerziehung ohne Projektarbeit**

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Medienerziehung nicht nur in Form durchgeplanter Projekte oder länger dauernder Maßnahmen, sondern immer wieder durch spontane Aktivitäten im Alltag realisiert werden kann. Medienerziehung beginnt nämlich schon viel früher. Spontane Reaktionen auf medienbedingtes (Singen eines Werbespots, Nachspielen einer Mediensendung etc.) oder medienbezogenes Verhalten

der Kinder führt zu Reaktionen, die sich mit anderen pädagogischen Zielen (Förderung von Sozialverhalten, Kreativität, Kritikfähigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit etc.) verbinden lassen. Hier kann es sogar zu komplexeren medialen Ereignissen kommen, wie beispielsweise dem Besuch einer Radiostation als Ausflug oder dem gemeinsamen Erstellen einer Hörspielkassette (vgl. Six et al. 2001, S. 21). Zentrale Botschaft ist hier, dass Medienerziehung keine außergewöhnlichen Anforderungen und keinen unzumutbaren Aufwand darstellt, sondern tägliche Erlebnisse aufgreift und auch andere alltägliche Erziehungsaufgaben verbindet. Somit können problemlos verschiedene „Projekte“ entstehen, die wiederum verschiedene „Konzepte“ entwickeln, um Medienkompetenz im Kindergarten einzuführen bzw. zu fordern und zu fördern. Dabei haben die immer aktuellen Themen und

„insofern auch der Nutzen des Begriffs „Medienkompetenz“ [...] bis jetzt seine Nähe zu konventionellen Begriffen und Aufgaben in Erziehung und Unterricht verdeckt und einen Modernitätseindruck erweckt, der bei genauerer Analyse von Theorie und Praxis nicht aufrechtzuerhalten ist.“ (Dichanz 2000, S. 115)

### **Drei Grundformen einer „situationsorientierten Medienpädagogik“**

Dem Deutschen Jugendinstitut nach lassen sich im Rahmen des oben beschriebenen situationsorientierten Ansatzes drei Grundformen einer „situationsorientierten Medienpädagogik“, die der Vermittlung an die Kinder dienen, unterscheiden:

„Geht man vom Kindergartenalltag aus, dann können verschiedene Formen der Medienerziehung, die sich aus dem pädagogischen Bezug ergeben, unterschieden werden:

- Als *reproduktionsorientierte Medienarbeit* lässt sich das Medienerziehungskonzept charakterisieren, das in jedem Kindergarten anzutreffen ist und auf den familialen Medienerfahrungen der Kinder basiert. Es erlaubt Kindern, ihre Medienerfahrungen im Kindergarten zu verarbeiten bzw. auszuagieren. Der spezielle Ort für die Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen ist die 'Freispielzeit'.
- Als *rezeptionsorientierte Medienarbeit* kann der Umgang von Kindern und Erzieherinnen mit Medien, die im Kindergarten zur Verfügung stehen, bezeichnet werden. Sie umfasst demnach die Mediennutzung der Kinder im Freispiel und die Beschäftigungsangebote der Erzieherinnen. ... Bilder spielen bei der Entdeckung der Lebenswelt eine große Rolle; darauf beziehen sich Erzieherinnen in ihrem Medienauswahlverhalten, mit dem sie Kindern Themen zugänglich machen.
- Die *produktionsorientierte Medienarbeit* zielt darauf, Medien nicht nur zu 'konsumieren', sondern zu gestalten. Sie ist demnach auf die kreative Gestaltung eigener Phantasien, Wünsche, Bedürfnisse oder Interessen mit Hilfe der Medien gerichtet. Mit dem selbstverständlich einhergehenden Erwerb 'technischer' Kompetenzen werden zugleich Medien durchschaubar gemacht.“ (Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 26)



Diese verschiedenen Ansätze der Vermittlung bieten natürlich auch viele unterschiedliche Ansätze der Umsetzung. Sei es bei der „reproduktionsorientierten Medienarbeit“ durch Mediengespräche, medienbezogene Spiele oder das Geben von Rahmenbedingungen für phantasievolle Spiele, bei der „rezeptionsorientierten Medienarbeit“ fallen Begriffe wie das Vorlesen (Leseförderung), Erzählen und Zusammenspielen. Dazu zählen ebenfalls die Bildbetrachtung oder mitgebrachte Hörspielkassetten. Bei der „produktionsorientierten Medienarbeit“ steht die eigentliche Produktion der Medien im Vordergrund. Es werden Bilderbücher selbst gestaltet, Dias erstellt, fotografiert, Hörspiele produziert oder Videoprojekte durchgeführt (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1995, S. 97ff.).

### **Ene Mene Medien**

Eines dieser medienpädagogischen Projekte trägt den Namen „Ene Mene Medien – Drei Bausteine für die Medienarbeit in Kitas“<sup>17</sup>. Es reagiert auf die Tatsache, dass Medien unausweichlicher Bestandteil im Leben von Kindern und deren Umgebung geworden sind. Anhand von solchen Projekten sollen leitende Personen dazu angeleitet werden, darauf zu achten, dass der Medienkonsum und das Medienverhalten der Kinder gestärkt wird. Dies gelingt zum Beispiel durch medienpädagogisches Kennenlernen der Medien auf Kinderseite. Helfen sollen hierbei die drei Module des Projekts. Dazu gehören die Schulung der medienpädagogischen und technischen Fähigkeiten der Erzieherinnen (siehe auch 5.4.), die intensive Förderung der Medienkompetenz der Kinder, sowie die Beratung der alltäglichen Aufgaben der Medienerziehung für die Eltern (siehe auch 5.3.) (vgl. MUK 2010). Bei dem Projekt steht also nicht nur die Vermittlung der neugewonnenen Kompetenz an die Kinder im Vordergrund, sondern auch die Weiterentwicklung und Fortbildung der Mitarbeiter der Einrichtung und der Eltern, die starken Einfluss auf die Entwicklung der Medienkompetenz ihrer Zöglinge haben. Sie werden in Form eines Elternabends bzw. in einer Fortbildung, welche aktuelle Fragen zur Medienwirkung, Medienverarbeitung und handlungsorientierte Ansätze behandeln, geschult. Im Projekt werden die Kinder kreativ und haben die Möglichkeit, im Sinne einer „Medienwerkstatt“ Medien zu nutzen, kleine Produktionen selbst umzusetzen und unter Anleitung ihre bisherigen Medienerlebnisse aufzuarbeiten. Hier liegt der Fokus auf den Erfahrungen der Kinder mit Medien und dem Weg vom Konsum hin zur Produktion. Es wird zum Einen die

---

<sup>17</sup> vom LPR Hessen (die Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und *Neue Medien* ist für private Radio- und Fernsehanbieter in Hessen und für hessische Mediendienste zuständig) initiiert und gefördert (vgl. LPR Hessen).

Auseinandersetzung mit der eigenen Identität gefördert, sowie zum Anderen Raum für die Erprobung von Selbstwirksamkeit gegeben. Durch diese verschiedenen, medienpraktischen Arbeiten können Kinder Informationen darüber sammeln, wie Medieninhalte gemacht werden und welche Ziele diese erreichen möchten. Projektziele sind hierbei unter anderem die Sensibilisierung für Medieninhalte, die Mediennutzung für eigene Interessen, die medienpraktische Arbeit und das Erlernen der Technik. Im Projekt wählen die Kinder aus, welche Themen behandelt werden und welches Medium (Hörspiel, Videofilm, Zeichentrickfilm, Dia-Show etc.) eingesetzt wird. Wie das Projekt dann im Genauen abläuft, ist abhängig vom Medium, Thema und den vorgefundenen, technischen Gegebenheiten der Einrichtung. Grundsätzlich steht jedoch das bereits beschriebene, prozessorientierte Arbeiten im Vordergrund (vgl. Blickwechsel 2011).

Trotz dieses und vieler anderer Projekte, Appelle, Initiativen und Modellversuche ist die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten noch längst keine Selbstverständlichkeit. Verantwortlichkeiten werden hier weiter hin- und hergeschoben und in den Köpfen der Eltern und Erzieherinnen ist „die Medienerziehung neben anderen drängenden pädagogischen Anliegen oder Erziehungsproblemen nur ein nachrangiges oder überhaupt kein Thema.“ (Spanhel 2006, S. 8f.)

### **5.3. Elternarbeit bzw. Elternabende für die Eltern**

#### **Elternabende**

Wenn man Medienprojekte im Kindergarten durchführt, darf man sich nicht nur auf die Kinder beziehen, sondern auch die Eltern nicht außer Acht lassen. Durch Elternabende und Informationsveranstaltungen müssen auch sie in Sachen Medien geschult werden, denn es ist sehr wichtig, sie daran teilhaben zu lassen, was mit ihren Kindern in Projekten durchgeführt wird. Man muss Eltern dafür sensibilisieren, Probleme und Chancen der Mediennutzung ihrer Kinder wahrzunehmen und konkrete Hilfen im Rahmen von Elternarbeit anzubieten, denn kindliches Mediennutzungsverhalten hängt in erster Linie ab von dem Nutzungsverhalten der Eltern. Diese müssen daher bessere Informationen über die Möglichkeiten und Gefahren des Medieneinsatzes bekommen (vgl. Nolting 2010, S. 9).

Bei einem solchen Elternabend bzw. einer Informationsveranstaltung stellen sich folgende Aufgaben:

- „Die Problemlösungskompetenz der Eltern zu aktivieren und zu stärken. Ihr Wissen und ihre Erfahrungen nutzbar zu machen für medienerzieherische Fragestellungen und ggf. für Verhaltensänderungen.
- Die Beobachtung der Eltern dafür zu sensibilisieren, wie Kinder mit Medien (-erlebnissen) umgehen.
- Die Medienwelten und den Umgang ihrer Kinder damit kennenzulernen bzw. bewußter wahrzunehmen.
- Die kindliche Sehweise ist oft eine andere als die der Erwachsenen, sie kennenzulernen und sich darauf einstellen zu können ist ein wichtiges Ziel für Elternarbeit (Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Kindern).
- Die Kinder als aktive und gestaltende Mediennutzer zu entdecken und wahrzunehmen.
- Bei dieser positiven Sichtweise kann es Eltern, aber auch Lehrer/innen und Erzieher/innen eher gelingen, Kinder zu unterstützen, aktiv und kreativ mit Medien und Bilderwelten umzugehen.
- Den Eltern dabei zu helfen, das Programmangebot, Serien, Figuren und Geschichten in die jeweiligen Lebenszusammenhänge und den Entwicklungsstand der Kinder einzuordnen.
- Die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern zu geben ('nicht nur ich habe damit Probleme').
- Die Reflexion über das eigene Medien- bzw. Freizeitverhalten anzuregen: Nachdenken über Nutzungsrituale, Gebrauchsroutinen und soziale Rahmenbedingungen.“ (Arbeiter 1998, S. 8)

Bei angebotenen, medienbezogenen Elternabenden fällt auf, dass Eltern schnell in Rechtfertigungen verfallen. Sie rechnen mit einer Kritik an den familialen Mediengewohnheiten. Um diese Schwelle zu überwinden, kann man die Kinder zum Beispiel etwas aus ihren Fernsehen- bzw. anderen Medienerlebnissen malen lassen und diese Ergebnisse am Elternabend ausstellen. Andere Arten des lockeren Einstiegs sind z.B. kleines Rollenspiel oder das Ansehen einer aktuellen Fernsehsendung. Es entsteht reichlich Gesprächsstoff, der dann wiederum aufgenommen werden kann, um eine gezielte und erfolgversprechende Medienerziehung in der Familie zu erörtern (vgl. Kreibich 1995, S. 391).

Diese Einstiegsmöglichkeit an Elternabenden erfreut sich im Kindergarten starker Beliebtheit, da man bekanntlich über die Kinder besser und unkritischer an die Eltern herantreten kann.

Der Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen ist hierbei immer große Priorität zugestehen. Aber auch die Kommunikation der Eltern untereinander spielt eine entscheidende Rolle. Wie bereits beschrieben, müssen Eltern und Pädagogen einen Weg finden, gemeinsam zu arbeiten, um dem Kind einen leichteren Einstieg bzw. einen positiven Umgang mit Medien ermöglichen zu können.

### **Beispiel Leseerziehung**

Als eines von vielen Beispielen ist an dieser Stelle die Leseerziehung zu nennen, die nur funktionieren kann, wenn beide Parteien, also Eltern und Erzieherinnen, kooperieren. Es muss zu Hause, wie auch im Kindergarten, eine Atmosphäre geschaffen werden, die diese Leseerziehung ermöglicht. Hier können zum Beispiel Checklisten in Form eines kleinen „Selbst-Tests“ an die Eltern ausgeteilt werden. (Bsp. Hierzu in: Kreibich 1995, S. 386)

Eine andere Möglichkeit der Elternarbeit stellen beispielsweise Buchausstellungen (für die Eltern) dar. In solch einem Fall werden Eltern - genau wie ihre Kinder - über ihre Hobbies und Freizeitgewohnheiten gelockt. Es können zum Beispiel Bücher über den nächsten Urlaub ausgeliehen werden. Somit gewinnt man Eltern für das Lesen und im besten Fall auch für die Leseerziehung. Auch passend zur Leseerziehung ist ein Bücherflohmarkt am Kindergartenfest. Es können verschiedene Bücher, Zeitschriften und Comics getauscht oder gekauft werden. Hier kommt es nicht nur zum Kauf neuen „Lesestoffs“, sondern auch zum Austausch der Eltern untereinander. Es können Tipps und Empfehlungen kommuniziert werden. Solche Ideen können natürlich erweitert werden, sei es in Form von Schaukästen mit Buchtipps oder Elternabenden, die genau dies zum Thema machen (vgl. Kreibich 1995, S. 389f.).

### **Ene Mene Medien**

Auch im Projekt „Ene Mene Medien - Drei Bausteine für die Medienarbeit in Kitas“ ist, wie bereits beschrieben, ein Baustein der Elternarbeit gewidmet. Ziel ist hierbei die Verdeutlichung und die Diskussion über die Wichtigkeit des bewussten Umgangs mit den Medien und Möglichkeiten der Medienerziehung in der Familie. Themen sind die Sensibilisierung für Medienwelten der Kinder, Möglichkeiten zur Umsetzung von Medienerziehung zu Hause, der Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen. Dabei werden am Elternabend das Nutzungsverhalten der Kinder erarbeitet, Möglichkeiten der Steuerung des Mediennutzungsverhaltens erörtert, der Umgang mit Medienerlebnissen der Kinder besprochen und Orientierungshilfen vorgestellt. Am Ende haben die Eltern meist noch Zeit, Fragen zu stellen und Handlungsanleitungen der Erzieherinnen zu erfahren (vgl. Blickwechsel 2011).

## **„Familiäre Medienerziehung“**

In gewisser Hinsicht kommt es durch diese verschiedenen Formen der Elternarbeit auch zu einer „familiären Medienerziehung“. Diese schließt die Erziehung der Familie ebenso ein, wie die Erziehung in der Familie. Werden Projekte im Kindergarten realisiert, muss beachtet werden, dass beiden Erziehungsformen Grenzen gesetzt sind: Eltern gegenüber muss man auf Erwachsene und Individuen zugehen, Kindern darf durch bestimmte medienpädagogische Regelungen der Spaßfaktor am Umgang mit Medien nicht genommen werden. Welche „familiäre Medienerziehung“ den Eltern zu empfehlen ist, ist schwierig zu beurteilen. Die eine Möglichkeit scheint so gut wie ausgeschlossen, da sich die zur Anwendung kommenden Konzepte und Regulierungen beträchtlich voneinander unterscheiden. Das Spektrum reicht von dezidierten Kontroll- und Regelungsmechanismen, bis hin zu einem bewussten Laissez-faire-Verhalten oder resignativer Zurückhaltung. Vor allem Familienform bzw. -struktur, Haushaltsgröße, finanzielle Lage und Bildungsbiographie bestimmen die familiären Stile der Medienerziehung mit (vgl. Burkhardt 2001, S. 67).

Hinzu kommen sozio-kulturelle Lebensbedingungen, Alltagsroutinen, elterliche Werte, Normen und Erziehungsstile. Sie bestimmen mit, „welchen Platz Medien bzw. das Fernsehen im Familienleben einnehmen und wie die Eltern dem Fernsehkonsum ihrer Kinder begegnen.“ (Best zit. n. Burkhardt 2001, S. 52)

In manchen Fällen sind die Eltern mit der Steuerung und Nutzung von Fernsehen, Video- und Computerspielen, aber auch immer mehr und immer früher mit Multimedia- und Internetorientierungen ihrer Kinder, überfordert. Es herrscht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass ein Großteil der Eltern der medialen Entwicklung nur bedingt gewachsen ist, ihnen dabei jedoch auch nur wenig Hilfestellungen gegeben werden. Eine überaus wichtige Voraussetzung ist eine intensivere Einbeziehung in Bildungskonzepte in Sachen Medienkompetenz, um die Gesellschaft und das Individuum nicht nur passiv Medien nutzen zu lassen, sondern dass dies aktiv geschieht und auch die Eltern dazu beitragen, Medienprojekte im Elementarbereich gelingen zu lassen (vgl. Burkhardt 2001, S. 17).

Eltern brauchen in jedem Fall mehr Informationen über die sich immer wandelnden und unterschiedlichen Medienwelten ihrer Kinder. Sie müssen ein klares Bewusstsein für die pädagogische Bedeutung der Medien entwickeln. Hierunter fallen insbesondere

„die positiven oder negativen Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess ihrer Kinder, auf ihr Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Werten und Handeln, auf die damit verbundenen Chancen und Gefahren.“ (Spanhel 2006, S. 9f.) (siehe auch: Flimmo<sup>18</sup>)

## 5.4. Medienpädagogische Aus-/Fort-/Weiterbildung von Erzieherinnen

### Medienumgang von Erzieherinnen

Nicht nur Kinder sind im Kindergarten und auch in ihrem sonstigen Umfeld ständig von Medien umgeben, sondern auch Erzieherinnen. Medien sind für sie überall präsent und erfüllen wichtige Funktionen. Erzieherinnen sind jedoch nicht von Natur aus in der Lage, Kindern Medien professionell näher zu bringen. Manche von ihnen sind vielleicht in ihrer Freizeit versierter, als andere, jedoch reicht diese Kenntnis meist nicht aus, um eine altersgerechte Medienerziehung zu gewährleisten. Andere sind beinahe Neulinge in Sachen Medien und bedürfen einer Vertiefung ihrer bisherigen Kenntnisse. Gerade diejenigen, welche über nur wenig Erfahrung mit digitalen Medien verfügen, müssen zuerst einmal ihre Berührungängste abbauen. In solch einem Fall scheint der Umgang mit Medien nicht nur, aber häufig, eine Generationsfrage zu sein (vgl. Frank 2010, S. 45). In der Praxis wird Erzieherinnen sogar überwiegend eine eher „technikfeindliche und kulturpessimistische Grundhaltung“ zugesprochen (vgl. Höltershinken 1994, S. 37). Dieses Faktum gilt es zu überwinden, um der Medienpädagogik bzw. Medienerziehung im Kindergarten Einzug zu gewähren.

### Erzieherinnen-Ausbildung

In der heutigen Erzieherinnen-Ausbildung finden Medien durchaus Einsatz und bekommen einen immer höheren Stellenwert. Innerhalb der verschiedenen Ausbildungsphasen wird der Umgang mit Medien immer wieder fokussiert. Es werden Grundlagen (Definition des Medienbegriffs), genauso wie Zahlen, zur Mediennutzung dargestellt. Andere Themen, die in der Ausbildung Platz finden, sind beispielsweise „Medien in pädagogischen Institutionen“, verschiedene Medienarten (Fernsehen, Film, Video, Computer uvm.), Kontextbedingungen von Mediennutzungsverhalten oder verschiedene Medienbiografien von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen.

<sup>18</sup> Verweis: Flimmo, Programmberatung für Eltern e.V.: Eckpfeiler medienpädagogischer Elternarbeit. Online verfügbar unter <http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=2&statID=28&navID=149>, zuletzt geprüft am 23. Januar 2012.

Außerdem zum Thema gemacht werden Medienpräferenzen, die Funktionen von Medien für den Einzelnen und die Gesellschaft, die Vermittlung von theoretischen Kenntnissen, praktischen Erfahrungen und Medienwirkungstheorien. Nicht außer Acht zu lassen sind Ansätze zur Mediendidaktik, zum produktionsorientierten Medieneinsatz, verschiedene Konzepte der Medienerziehung, Rechtliches und die Entwicklung eigener Positionen unter Berücksichtigung institutioneller und situativer Gegebenheiten und Möglichkeiten (vgl. Six, Gimmler 2007, S. 49f.). Dies sind natürlich nur einige Beispiele, wie und in welchem Ausmaß „Medien“ Platz in der erzieherischen Ausbildung finden können. Auch in den später thematisierten Fortbildungsangeboten gilt es, die Motivation zur Medienerziehung zu fördern und ihre Notwendigkeit zu unterstreichen.

Eine Studie zum Stand der Medienerziehung in nordrheinwestfälischen Kindergärten hat ergeben, dass ein erheblicher Teil der Erzieherinnen das Wissen über Medien und ihre Wirkungen und Möglichkeiten mit der Anwendung bzw. dem Einsatz dieser im Kindergarten und der Erziehung verwechselte. Die Erzieherinnen denken bei der Medienerziehung an den Medieneinsatz, nicht an das Erreichen medienpädagogischer Ziele. Vielen Erzieherinnen ist nicht bewusst, dass sie auch ohne aufwändige Maßnahmen eine Umsetzung gewährleisten können (vgl. Großekathöfer 2007, S. 3f.).

### **Fortbildungsangebot**

Um medienpädagogische Vorhaben in der Praxis umsetzen zu können, müssen diese im Rahmen pädagogischer Konferenzen besprochen, beschlossen und vorgeplant werden. Die Weiterführung kann beispielsweise von kleinen Initiativgruppen übernommen werden. Grundlage für eine altersgerechte Medienerziehung und die Arbeit in solch einer Gruppe stellt die kontinuierliche Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals dar. Um eine Medienpädagogik vom Kind aus in die elementarpädagogische Arbeit einfließen lassen zu können, muss man Erzieherinnen zunächst Grundwissen über Medienaneignung in der Kindheit beibringen. Die favorisierten Medienangebote der Kinder sollten zumindest grob bekannt sein und das nötige Methodenrepertoire sollte in Besitz sein, um sich mit Kindern über und mit Medien auseinanderzusetzen (vgl. Theunert 2010, S. 13). Solch Fortbildungen können unterschiedlich gestaltet sein und differenzierte Themen behandeln.

### **Beispiele - Fortbildungen**

Die in NRW durchgeführte Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“

dauerte zum Beispiel drei Wochenenden über ein Jahr verteilt. Somit besaßen die Erzieherinnen die Möglichkeit, das Gelernte in der Zwischenzeit auszuprobieren und anzuwenden. Themen der Fortbildung waren beispielsweise die Bedeutung von Medien in der Lebenswelt von Kindern, ihre Präferenzen, Konzepte der Medienerziehung und deren Umsetzung, die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz, Modelle für die Zusammenarbeit mit den Eltern oder Zielsetzungen, Möglichkeiten und Auswertungsmethoden zur Reflexion der medienpädagogischen Projekte (vgl. Six, Gimmler 2007, S. 56). Eine andere Art der Fortbildung teilt das zu Vermittelnde in Module auf und eröffnet so die Möglichkeit, genau die spezifischen Teile der Fortbildung zu besuchen, die der jeweiligen Erzieherin relevant erscheinen.

Als eine weitere Herangehensweise besteht die Möglichkeit, sich über gesammelte Infobroschüren bzw. Praxismaterialien zur Medienerziehung (z.B. Sammlung von Projektvorschlägen), sowie das Nutzen vorhandener Online-Angebote für Erzieherinnen zum Thema<sup>19</sup> weiterzubilden und so die eigene Medienerziehung, die man an die Kinder weiter gibt, zu verbessern (vgl. ebd., 55).

### **Ene Mene Medien**

Auch im Projekt „Ene Mene Medien - Drei Bausteine für die Medienarbeit in Kitas“ findet die Fortbildung der Erzieherinnen als Baustein ihren Platz. Den Erzieherinnen sollen Kenntnisse über die Wirkung von Medien auf Kinder und Jugendliche vermittelt werden, sowie über die Möglichkeiten der Erziehung zum bewussten Umgang mit den Medien. Abschließendes Ziel ist hierbei die Vermittlung von Medienkompetenz auf Seiten der Erzieherinnen, sowie die Darstellung der Chancen für die praktische Medienarbeit mit Kindern. Ähnlich wie bei den Eltern soll es zu einer Sensibilisierung für Medienwelten der Kinder kommen. Die Vermittlung medienpraktischer Kenntnisse und die Relevanz von Medienarbeit im Kindergarten steht genauso im Vordergrund, wie die Behandlung aktueller Fragestellungen der Erzieherinnen. In der Fortbildung kommt es nach der Begrüßung und Vorstellung des Projektes zur Vermittlung von medienpädagogischen Grundkenntnissen. Im Anschluss werden mit den unterschiedlichen Medien in Kleingruppen medienpraktische Übungen durchgeführt. Abschließend werden diese

---

19 Beispiele: Biber: <http://www.bibernetz.de>, Erzieherin: <http://www.erzieherin.de/mediennutzung-im-kindergarten.php>, Flimmo: <http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=50&statID=3&navID=121&showhomepage=true>, GMK: <http://www.gmk-net.de>, Medienkompetenzportal NRW: <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/aus-und-fortbildung/fortbildungsinstitutionen-und-angebote.html>, Merz: <http://www.merz-zeitschrift.de>, LWL: <http://www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ/Medienbildung/fortbildung/Baukasten-Medienkompetenz>, Pixel e.V.: <http://www.pixel-ev.de>



Ergebnisse präsentiert bzw. in der Gruppe diskutiert (Verknüpfung der theoretischen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen). Um das Gelernte auf die Arbeit in der Kindereinrichtung beziehen zu können, werden konkrete Handlungsanleitungen gegeben (vgl. Blickwechsel 2011).

Dieses erlernte Wissen durch Fortbildungen und andere, gesammelte Quellen soll dazu beitragen, dass Erzieherinnen und andere professionelle Pädagogen medienerzieherische Fragen als Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses akzeptieren und sensibel für solche Fragen werden. Es soll ihnen helfen, „die erforderliche Diagnosekompetenz zu erwerben, um die Chancen und Probleme der Heranwachsenden im Umgang mit Medien erkennen und pädagogisch einschätzen zu können.“ (Spanhel 2006, S. 14) Diese Erweiterung ihrer Fähigkeit ist auch insofern unverzichtbar, dass Deutschland in der medienerzieherischen Professionalisierung von Erzieherinnen hinter anderen europäischen Ländern zurückbleibt (vgl. Marci-Boehncke, Rath 2007, S. 13).

## 6. Praxis & Perspektiven

In den vielen Semestern eines Universitätsstudiums lernt man meist sehr viel. Dieses Wissen ist jedoch häufig sehr theoriegeleitet. Es fehlt ein essentieller Baustein, nämlich die Praxis. Hier versucht man, die Fachkenntnisse zu erproben und erlangt schließlich im Laufe der Zeit Handlungskompetenzen, die im späteren Berufsleben sehr wichtig sein können.

Im folgenden Teil der Arbeit wird, durch Vorstellung einer Kindergarten-Einrichtung und deren Medienbezug, ein kleines Praxis-Projekt eingeführt und dieses perspektivisch erörtert. Bei der besuchten Einrichtung handelt es sich um den studentischen Nebenjob des Autors, der dort seit über einem Jahr als Aushilfe und pädagogische Unterstützung tätig ist. Die Arbeit mit Kindern, jedoch auch Medien, haben ihn dazu inspiriert, ein Projekt zu entwickeln, welches im Anschluss an die Thesis Platz im pädagogischen Alltag der Einrichtung findet.

### 6.1. Vorstellung der Einrichtung

Bei der Einrichtung handelt es sich um eine Kindertagesstätte des BVZ Frankfurt<sup>20</sup>. Sie trägt den Namen „Kita am Eulenberg“ und ist im Norden Bornheims (Frankfurt am Main) angesiedelt. Die Kita befindet sich im Neubaugebiet von New Atterberry hinter der Friedberger Warte und wurde im Juni 2009 eröffnet. Sie steht unter der Gesamtleitung von Frau Uschi Liebetau und ihrem Stellvertreter und Kindergartenleiter Herrn Oliver Ammerschuber. In den ersten beiden Jahren ihres Bestehens war die Einrichtung eine Kombination aus Kindergarten und Hort, was sich jedoch im Jahre 2011 verändert hat, da sie nun eine Kombination aus Kindergarten und Krabbelstube geworden ist. Diese Veränderung vollzog sich im Laufe des Umzugs, welcher im Mai 2011 vonstatten ging. Nun erstreckt sich die Einrichtung über zwei Etagen. In der unteren Etage gibt es drei Krabbelstubengruppen mit jeweils ca. elf Kindern. Hier beginnt die Altersspanne bei 12 Monaten und endet im Kindergartenalter bei ca. zweieinhalb Jahren. Danach wechseln die Kinder in die obere Etage, welche drei Kindergartengruppen mit jeweils ca. 20

---

<sup>20</sup> Verweis: <http://www.bvz-frankfurt.org/>

Kindern aufnimmt. Hier beginnt die Altersspanne bei etwa zweieinhalb Jahren und endet im Schulalter von maximal sechs Jahren. Insgesamt sind 96 Kinder in der „Kita am Eulenberg“ untergebracht. Selbstverständlich werden auch Kinder mit Behinderungen „Am Eulenberg“ betreut. Die Gruppen haben je einen großen Gruppenraum, ein Lager und einen Nebenraum, welcher zum Ausruhen und auch zu besonderen AGs genutzt werden kann. Im unteren Bereich steht den Kindern ein Turnraum zur Verfügung, welcher bei besonderen Anlässen auch anders genutzt werden kann, z.B. als Raum für Elternabende, Vorbereitungstreffen oder auch als Schlafsaal bei Übernachtungen. Jede Gruppe hat außerdem einen eigenen Zugang zum Außengelände, welches mit Basketballplatz, Spielwiese, Rutschen, Schaukeln und Klettergerüsten eine Vielfalt an Spiel- und Auslaufmöglichkeiten bietet. Hier agieren die verschiedenen Altersstufen zusammen und werden von den jeweiligen Erzieherinnen beaufsichtigt.

### **6.1.1. Konzeption/Ansatz**

Da die Konzeptionsgedanken wegen des Umzugs und der Neugestaltung durch den Umbruch vom Hort zur Krabbelstube noch in weiterer Bearbeitung sind, liegt aktuell noch keine gedruckte bzw. digitalisierte Version der Konzeption vor. Allerdings ist festzuhalten, dass die Kindertageseinrichtung „Am Eulenberg“ nach dem Situationsansatz arbeitet. Jedes Kind wird als ein individuelles Wesen angesehen, dessen Persönlichkeit geschützt und gefördert wird. Die jeweils eigenen Fähigkeiten und Ideen der Kinder sollen durch Unterstützung der Erzieherinnen entwickelt und entfaltet werden. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, neue Erfahrungen zu sammeln, Anregungen im Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen zu bekommen und soziales Miteinander in verschiedenen Bereichen zu erlernen. Das Ziel besteht hierbei immer darin, die Kompetenzen der Kinder zu fördern, sie zu stärken und in ihrer Experimentierfreude zu unterstützen. Dadurch wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich selbst und ihre Umwelt zu erforschen. Durch Anregungen des pädagogischen Personals werden die Kinder dazu motiviert, sich in neuen Spielen und Aktivitäten zu erproben.

Der Bildungsauftrag soll erfüllt werden, indem jedes Kind in seiner Eigenständigkeit gestärkt wird. Gleichzeitig werden die Kinder zu gegenseitigem Verständnis erzogen, indem sie zum Beispiel erkennen, dass jeder Mensch Stärken und Schwächen hat. Bei

der Suche nach Konfliktlösungen werden die Kinder stets einbezogen, um sie ihre eigene Verantwortlichkeit erkennen zu lassen und damit sie lernen, selbstbewusst, aber auch rücksichtsvoll zu handeln, denn nur so kann in den Augen der Einrichtung Einfühlungsvermögen entstehen.

Die Kinder werden an der Gestaltung und Bestimmung vieler Alltagssituationen beteiligt. Zum Beispiel ermuntert man sie dazu, eigene Vorschläge einzubringen (Spiele, Außenaktivitäten, Bastelvorschläge...) und beteiligt sie am Aufstellen von Regeln, damit sie deren Verhandel- und Veränderbarkeit erkennen. Natürlich existieren auf der anderen Seite aber auch unveränderliche Regeln, wie zum Beispiel Grenzsetzungen bei schweren Streitereien und bestimmte Regeln im alltäglichen Geschehen, die von den Erwachsenen vertreten werden. Ebenso gehören bestimmte Rituale zum Alltag der Kinder, die ihnen Orientierung und Sicherheit bieten, z.B. Zähneputzen, Mittagessen, Kinderkreis oder Ruhephase. Diese sichern das friedliche und geordnete Miteinander in einer Kindereinrichtung dieser Größe.

Den Kindern soll ein lehrreicher und fröhlicher Aufenthalt in der Kindertagesstätte „Am Eulenberg“ ermöglicht werden, um sie mit Spaß, Phantasie und Neugier in ihrem Kindergartenalltag zu begleiten. Außerdem wird versucht, am Nachmittag mit einem halboffenen Konzept zu arbeiten. Hier werden AGs angeboten, in denen die Kinder der Gruppen gemischt werden und das Außengelände gemeinsam nutzen. Die Kinder spielen untereinander und die Erzieherinnen sind für alle Kinder gleichermaßen zuständig. Nach dem Mittagessen werden die Gruppen geöffnet und die Kinder können selbstständig auswählen, in welcher Gruppe sie spielen bzw. den Nachmittag verbringen möchten.

### **6.1.2. Zusammenarbeit und Verhältnis Eltern/Kita**

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist der Kita sehr wichtig. Diese sind die „Experten“ ihrer Kinder, kennen sie von Geburt an und haben sie bis zum Eintritt in die Kita bei jedem Entwicklungsschritt begleitet. Eltern kennen die Handlungsstrategien ihrer Kinder (Mimik, Gestik..), die sie äußern, um bestimmte Bedürfnisse und Abneigungen auszudrücken. Somit können die Eltern der Kita wichtige Informationen über die Familie, in der das Kind aufgewachsen ist, geben und informieren diese regelmäßig über den aktuellen Gesundheitszustand ihres Kindes (Allergien, Unverträglichkeiten, Sauberkeits-

erziehung, Schlaf- und Essgewohnheiten usw.). Es existiert eine Erziehungspartnerschaft, in welcher ein verbindlicher und regelmäßiger Austausch stattfinden soll. Dieser ist von Offenheit und Vertrauen geprägt. Es werden verschiedene Formen der Zusammenarbeit unterschieden, sei es das Kennenlerngespräch/Erstgespräch zu Beginn, die regelmäßigen Elterngespräche/Entwicklungsgespräche, das tägliche Tür- und Angelgespräch, Elternabende, Schnuppertage oder auch die allgemeinen Informationen an den jeweiligen Pinnwänden. Somit ist vom Konzept die Grundlage gegeben, eine gelungene Beziehung aufbauen zu können. Wie sich diese in der Praxis umsetzt, ist abhängig von der Persönlichkeit der Eltern und der Erzieherinnen. Ein spezieller Medienbezug ist in der aktuellen Konzeption nicht gegeben, kann sich jedoch nach Durchsetzung des später vorgestellten Projekts ändern, da die Kita durchaus offen gegenüber medienpädagogischen Erziehungsangeboten ist.

### **6.1.3. Fortbildungsangebot**

Im aktuellen Kalenderjahr (2012) hat die Kindereinrichtung bzw. haben die Erzieherinnen eine großzügige Auswahl an Fortbildungen.<sup>21</sup> Diese werden vom BVZ offeriert und bieten ein breites Repertoire an verschiedenen Angeboten. Es handelt sich dabei sowohl um bewährte Seminare, als auch um neue Möglichkeiten der Fortbildung. Das Angebot geht von „Workshops für (neue) Führungskräfte“, „Der Umgang mit „schwierigen“ Kommunikationspartnern“, „Lernen durch Bewegung“, über „Konstruktive Konfliktlösung mit Kindern in Kita und Schülerladen bzw. Hort“, „Fachwissen für die Küche“, „Stress: Was wir dagegen tun können“, bis hin zu „Aufwachsen mit mehreren Sprachen“, „Sprachliche Bildung im Alltag: Unsichtbare Förderung – sichtbare Wirkung“ oder „Pädagogische Fachkräfte brauchen Entspannung“. Neben diesen Wahlkursen werden noch Pflichtveranstaltungen, wie „Ersthelfer-Qualifizierung“, „Erste Hilfe am Kind“ oder „Brandschutzunterweisung und Feuerlöschübungen“, und Team-Fortbildungen, wie „Konfliktlösung mit Kindern“, „Effizient und effektiv – Dialogische Moderation von Teamsitzungen“ oder „Wahrnehmen, Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten“, angeboten.

Ausschreibungen, die sich speziell mit Medienerziehung beschäftigen, werden nicht angeführt, jedoch sind einige Fortbildungen durchaus medial beeinflusst und bieten den

---

21 nähere Infos in der Infobroschüre des BVZ Frankfurts „Fortbildungsprogramm 2012“.

Einsatz und die Vermittlung von Medienkompetenz. So gibt es beispielsweise die Fortbildung „Klangvolle Geschichten: Texte vertonen“, in der Erzieherinnen die Möglichkeit kennenlernen, Geschichten mit den Kindern musikalisch zu erschließen bzw. zu interpretieren. Zum Einsatz kommen hier einfache Instrumente, aber auch Alltagsgegenstände (Tassen, Eimer...). Hierbei werden Texte vertont oder in selbstentwickelte Musikstücke übersetzt. Der Umgang mit Texten in jeglicher Form (Malen, Hören, Sehen...) schult nicht nur das Verständnis, sondern fördert zudem Phantasie, Kreativität und Ausdrucksfähigkeit. Eine andere Fortbildung trägt den Namen „Beliebte Kinderbücher und Geschichten spielerisch darstellen“. Die Rolle eines Anderen zu übernehmen, ist für Kinder ein beliebtes Freispiel. Sie übernehmen Helden, werden zu Tieren oder auch Gegenständen. In der Fortbildung haben bekannte Kinderbücher Vorrang, mit denen sich die Kinder identifizieren können bzw. deren Thematik sich mit den Themen der kindlichen Lebenswelt deckt. Kleine Inszenierungen werden selbst vorgespielt, um dieses dann abschließend zu reflektieren und ein Konzept für ein darstellerisches Angebot für Kinder zuzuschneiden. Eine ähnliche Fortbildung beschäftigt sich mit schauspielerischen Aspekten und trägt die Bezeichnung: „Theaterpädagogik: Wege zur Improvisation und Einführung in das Theaterspiel“. Es ist ein sehr praxisnaher Workshop, der verschiedene Methoden der Theaterpädagogik und unterschiedliche Wege der Improvisation aus Sicht des Spielleiters beleuchtet. Dieses Spiel fördert sowohl das Selbstbewusstsein der Kinder, als auch das gruppenspezifische und geschlechtsspezifische Miteinander innerhalb der Kindergartengruppe. „Liederwerkstatt – Lieder singen und gestalten“ ist ebenfalls eine halbwegs mediale Fortbildung. Es geht um Musik im Allgemeinen. Man singt Lieder, begleitet diese auf Instrumenten, nutzt jedoch auch den CD-Player, Wiedergabe-Player am Computer, wie auch das Radio.

Durch den Besuch dieser Fortbildungen und Belehrungen wird die Arbeit der Bezugspersonen qualitativ hochwertiger, was die Arbeit mit den Kindern betrifft oft abwechslungsreicher und erweitert die Fachkenntnisse. Auch die Kollegen profitieren durch die Weitergabe von Informationen und können diese in der Arbeit umsetzen.

Anhand dieser aufgelisteten Fortbildungen lässt sich erkennen, dass zwar viele Fort- bzw. Weiterbildungen angeboten werden, jedoch der Medienbezug meist fehlt. Das Medien-Fortbildungsangebot lässt zu wünschen übrig und ist nach vielen Jahren der Nutzung immer noch am Anfang seiner Möglichkeiten.

#### 6.1.4. Aktueller Medienbezug in den Gruppenräumen

Die aktuelle Mediennutzung beschränkt sich auf die alten Medien, wie Buch und Kassette bzw. CD. Was jedoch wirklich konkret in Verbindung mit Medien steht, fällt erst nach einem genaueren Blick auf und eröffnet eine Fülle an Nutzungs- und Integrationsmöglichkeiten von alten, sowie auch *Neuen Medien*. In der Gruppe wird regelmäßig vorgelesen. Hierzu gibt es viele Bilder-, Märchen- und Abenteuergeschichten und -bücher. Des Weiteren findet der CD-Player bzw. der Kassettenrekorder Verwendung. Die Verwendung von CD's liegt in der heutigen Zeit nahe. Fragwürdig ist allerdings, weshalb Kassetten im Kindergarten noch genutzt werden, wohingegen diese im Erwachsenenalter immer mehr an Bedeutung verlieren. Hin und wieder findet auch das Radio Einzug in den Alltag der Kinder im Kindergarten. Eine kleine Büro-Ecke offeriert weitere mediale Möglichkeiten, um die kindliche Kompetenz in Sachen Medien zu stärken. Hier stehen zum Beispiel eine Schreibmaschine, verschiedene Stempelkissen und Büroartikel zur Verfügung.

Mediale Bezüge, die die Kinder von zu Hause mitbekommen, werden nicht nur mündlich in den Kindergarten getragen, sondern finden auch in Form von Merchandiseartikeln Einzug in die Gruppenräume. Fast jedes Kind trägt ein Kleidungsstück, welches den neuesten „Disney“-Helden, „Hello Kitty“ oder „Spiderman“ abbildet. Zuhause nutzen die Kinder schon die verschiedensten Medien, wie den Fernseher, schauen DVDs und bedienen teilweise sogar den Computer. Auch diese Medieneindrücke und -erfahrungen finden natürlich Einzug in den Kindergartenalltag.

## 7. Projektentwurf

Wie bereits beschrieben, wird zwischen medienpädagogischen Projekten mit und Projekten ohne Medien differenziert. Im Folgenden wird ein Projekt dargestellt, welches seine Arbeit ohne *Neue Medien* gestaltet und sich speziell auf die Kinder bezieht. Nach Abschluss der Thesis wird das Projekt Anwendung in der oben beschriebenen Einrichtung finden.

Da die Einrichtung nur wenig offensichtlichen Medienbezug bietet, hat sich der Autor für ein Projekt ohne *Neue Medien* (Computer, Konsolen, Internet ...) entschieden. Nach Befragung der Eltern und Erzieherinnen hat sich folgende Idee herauskristallisiert:

### **„Bild oder Ton – wo bleibt was hängen?“**

#### **Medienbezug**

Das Projekt gliedert sich in mehrere Stationen, die jeweils Medienbezug aufweisen, jedoch nicht in Form von *Neuen Medien*, wie dem Computer oder dem Internet, sondern Bücher, CDs/Kassetten und Bilder zum Inhalt haben.

#### **Altersspanne**

Die Altersspanne bezieht sich im beschriebenen Projekt auf die etwas älteren Kinder, kann jedoch auch von den Eltern der jüngeren Kinder in Anspruch genommen werden. Falls also erwünscht ist, dass auch jüngere Kinder daran teilnehmen, wird ihnen dies nicht verwehrt. Jedoch werden im nachfolgenden Forschungsprozess nur die Ergebnisse der älteren Kinder betrachtet. Hierzu ist anzumerken, dass das Projekt in Zukunft, nicht nur im vorgestellten Kindergarten durchgeführt, sondern auch in anderen Kitas vorgestellt wird und somit vielleicht auch dort Anwendung findet. Die Altersspanne ist also einzuschränken, um die nachfolgende Auswertung möglichst klein zu halten.

#### **Personen- und Forschungsbezug**

Die Arbeit findet in Kleingruppen bzw. sogar alleine statt, da so ein besserer Bezug zum Kind aufgebaut werden und dieses sich besser auf die gestellten Aufgaben konzentrieren kann. Es soll erforscht werden, inwieweit sich ein Kind Inhalte von Bilderbüchern, CD-Aufnahmen bzw. gemalten Bildern, ohne vorgelesene Geschichte, merken kann.



## **Durchführung**

Zunächst wird dem Kind eine Bilderbuchgeschichte vorgelesen. Es hört die Geschichte und sieht gleichzeitig die dazugehörigen Bilder an. Anschließend werden Fragen zum Inhalt gestellt. Im nächsten Schritt wird eine Geschichte per CD abgespielt und es werden ebenfalls wieder Fragen gestellt. In diesem Fall hört das Kind lediglich den Inhalt und wird visuell nicht stimuliert. Im letzten Fall werden dem Kind gemalte Bilder bzw. Fotografien zu einer Geschichte vorgelegt, ohne Weiteres dazu zu sagen. Genau wie in den anderen Durchläufen erhält es nach dem jeweiligen Vorlesen, Anhören und Betrachten Fragen, die es beantworten soll.

## **Selbstständige Umgang mit Medien**

Zum Umgang mit den Medien ist zu sagen, dass der selbstständige Umgang Priorität hat. Die Kinder blättern beim Vorlesen weiter, lernen den Umgang mit CD-Player bzw. Kassettenrekorder kennen und erhalten lediglich kleine Hinweise zu den Bildern im letzten Durchgang.

## **Auswertung**

Nach den Durchläufen wird ausgewertet, welche Methode die sinnvollste gewesen zu sein scheint. Die Durchgänge finden bei jedem Kind in einer anderen Reihenfolge statt, um anschließend gewährleisten zu können, dass nicht nur das zuletzt verwendete Medium im Mittelpunkt der Erinnerungen steht. Nach den Durchläufen wird erfragt, welche Informationen die Kinder sich tatsächlich behalten haben. Hierbei ist es interessant, zu erfahren, welche Stimulation den größten Erfolg hatte bzw. wo das Kind am meisten „mitnimmt“. Somit bietet das Projekt nicht nur den Nutzen für die Kinder, die dadurch lernen, mit Medien umzugehen, sondern auch auf wissenschaftlicher Basis werden Erkenntnisse erforscht, die das Nutzungsverhalten und den dadurch erworbenen Lernfaktor beschreiben.

## **Elterninformation**

Die Eltern werden vor Beginn des Projekt per Aushang oder auch im persönlichen Gespräch um Erlaubnis gebeten. Es wird danach gefragt, ob das Kind am Projekt teilnehmen darf und weitergehend, ob die Ergebnisse des Kindes im weiteren, wissenschaftlichen Forschungsprozess verwendet werden dürfen. Die Eltern, die dem Projekt zustimmen, werden daraufhin eingeladen, an einem, speziell für dieses Projekt

geplanten, Elternabend teilzunehmen. An diesem Elternabend wird das Projekt vorgestellt sowie weitere Informationen hinein gereicht. Es kommt hier nicht nur zur Vorstellung des aktuellen Projekts, sondern auch andere interessante Themen werden benannt, für die in der Stadt Frankfurt Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Auf diesem Wege soll die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass sich die Eltern nach anfänglichem Interesse vielleicht auch für weitere Projekte interessieren und somit „am Ball“ bleiben. Dies eröffnet neue Türen, um den Kindern einen Schritt in Richtung „Medienkompetenz“ zu ermöglichen.

### **Einweisung der anderen Erzieherinnen**

Damit das Projekt gelingen kann, bedarf es natürlich der Unterstützung der KollegInnen. Diese sind Medien gegenüber offen eingestellt und spielen daher eine förderliche Rolle. Sie leisten allerdings nur wenig konkrete Unterstützung, da das Projekt in der Regel allein durchgeführt wird und weitere Assistenz nicht erforderlich ist. Um die Kollegen und Kolleginnen dennoch in die Thematik einzuführen, werden auch sie in der Teamsitzung über das anstehende Projekt informiert, wobei ihren Fragen natürlich ein offenes Ohr angeboten wird. Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern muss bewusst sein, welchen Stellenwert das Projekt hat und was es genau beinhaltet, damit sie bei eventuellen Rückfragen der Eltern ebenfalls agieren können.

## 8. Fazit

„In der Bildungspolitik hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass Medienerziehung möglichst früh, also bereits im Vorschulalter, beginnen muss. Und durch die Ergebnisse der PISA-Studie wird die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Bildungsaufgaben des Kindergartens gelenkt.“ (Spanhel 2006, S. 289)

Bezugnehmend auf dieses Zitat, wurde in der vorliegenden Arbeit die Wichtigkeit heutiger Medienerziehung herausgearbeitet. Im kindlichen Alltag und vor allem im Bereich der frühkindlichen Bildung nehmen die Medien einen immer relevanteren Stellenwert ein. Aus diesem Grund scheint es unumgänglich, sich näher mit ihnen auseinander zu setzen.

Kinder und Jugendliche geraten von klein auf in Kontakt mit Medien aller Art. Der kompetente Umgang mit diesen ist jedoch nicht automatisch gewährleistet. In diesem Zusammenhang werden Kinder durch Eltern und pädagogische Fachkräfte oft nahezu allein gelassen. Diese sind mit den Möglichkeiten des Lernens und der Förderung spezieller Fähigkeiten durch den Gebrauch von Medien schlichtweg überfordert.

Im Zuge dieser Überforderung werden Medien - besonders die *Neuen Medien* - auch heute noch häufig mit Argwohn und Ängsten beäugt, sodass deren Potenziale schlicht aus den Augen verloren werden. Die abenteuerliche Herausforderung, sich den *Neuen Medien* dennoch zu stellen, muss im Elementarbereich von Seiten der Erzieherinnen angenommen werden, denn Ansätze der „Bewahrpädagogik“ sind zu kurz gedacht. Sie berücksichtigen nicht, dass Kinder nahezu selbstverständlich mit Medien konfrontiert werden. Egal, welche Anstrengungen im Elternhaus unternommen werden, um die Kinder von den Medien fernzuhalten und unabhängig von den Konzepten „bewahrpädagogischer“ Kindergärten - die Medien sind omnipräsent.

Nicht nur Kinderzimmer werden zu „Medienzimmern“, auch im elementarpädagogischen Bereich erlangen die Medien einen immer höheren Stellenwert. Neben alten Medien in Lese-, Musik- und Bauecken, nehmen vereinzelt Einrichtungen auch die *Neuen Medien* verstärkt in ihr Medienrepertoire auf. Die Faszination, die diese *Neuen Medien* auf die Kinder ausüben, kann in positive Lernmöglichkeiten umgesetzt werden. An dieser Umformung können und sollten Pädagogen heute maßgeblich beteiligt sein.

Aufgrund von aktuellen Debatten, Ausschnitten aus dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan und eigenen Erfahrungen im Kindergarten-Bereich lässt sich zwar eine

positive Entwicklung in Richtung gelingender Medienerziehung und Vermittlung von Medienkompetenz erkennen, jedoch bestehen auch heute - inmitten eines stark durch Medien beeinflussten Zeitalters - noch Defizite in der medialen Aus- und Weiterbildung pädagogischer Berufe.

Durch eine verbesserte Ausbildung und ein gesteigertes Fortbildungsangebot im medienpädagogischen Bereich, könnte der Elementarbereich noch besser genutzt werden, um Kinder kompetent an die verschiedenen Medien heranzuführen und deren fördernden Umgang zu optimieren, denn, wie diese Arbeit herausstellte, können Medien einen durchaus positiven Einfluss auf das Kind haben. Es gilt, Kindern in der heutigen Zeit einen kreativen Umgang mit den Medien zu vermitteln, der sie nicht allein zu Konsumenten, sondern zu verantwortungsvollen Produzenten heranwachsen lässt. Der Elementarbereich muss genutzt werden, um Chancengleichheit zu schaffen und den Kindern auf diesem Wege Möglichkeiten für die Zukunft zu eröffnen, die es zu nutzen gilt. Zu realisieren ist eine flächendeckende Medienerziehung, die als Pflicht im Elementarbereich konstituiert werden sollte. Nur wenn die Medienerziehung reflektiert durchgeführt und das pädagogische Personal bestmöglich ausgebildet wird, kann der positive Medieneinfluss auch produktiv verwertet werden.

Falls es der Medienpädagogik gelingt, diese Zielvorstellungen bestmöglich umzusetzen, kommt der Vermittlung von Medienkompetenz durch Medienerziehung in Zukunft eine tragende Rolle zu: die Ermöglichung eines kompetenten Umgangs mit Medien in einer von Medien bestimmten Welt - von Kindesbeinen an. Getreu dem Motto:

„Früh übt sich, was ein Meister werden will.“ (Friedrich Schiller)

## Literatur-/Quellenverzeichnis

**Aufenanger**, Stefan (1999): Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter et al. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 94-97.

**Baacke**, Dieter; **Lauffer**, Jürgen (1995): Medien als Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. In: Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen, 6. Jugendbericht des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW. Expertenband. Düsseldorf, S. 221-316.

**Baacke**, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

**Baacke**, Dieter (1999a): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in Probleme der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz.

**Baacke**, Dieter (1999b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter et al. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 31-35.

**Barthelmes**, Jürgen; **Feil**, Christine; **Furtner-Kallmünzer**, Maria (1991): Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele, Gespräche, soziale Beziehungen. München: Verl. Dt. Jugendinst.

**Boden**, Susanne (2010): Ran an die Maus?! Computereinsatz in der Kita. In: klein & groß. Zeitschrift für Frühpädagogik 63. Jg., H. 11, S.18-21.

**Boeckmann**, Klaus (1994): Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien. Wien: Braumüller.

**Böhm**, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner.

**Bühler-Niederberger**, Doris (2009): Ungleiche Kindheiten - alte und neue Disparitäten. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, H.17. Bonn: bpb, S.3-8.

**Burkhardt, Wolfgang** (2001): Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Unter Mitarbeit von Stefan Aufenanger. Opladen: Leske und Budrich.

**Deutsches Jugendinstitut** (Hg.) (1994): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske und Budrich.

**Deutsches Jugendinstitut** (Hg.) (1995): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen: Leske und Budrich.

**Dichanz, Horst** (2000): Medienkompetenz im Alltag – Medienkompetenz in der Schule. In: Kleber, Hubert (Hg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung, München: Kopaed, S. 105-122.

**Frank, Dirk** (2010): Mit Medien lernen, mit Medien arbeiten. Medienqualifizierung für Erzieherinnen und Erzieher. In: klein & groß. Zeitschrift für Frühpädagogik 63.Jg., H. 1, S. 44-47.

**Goderbauer-Marchner, Gabriele** (2011): Medien verstehen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

**Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl.

**Hoffmann, Bernward** (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 42-50.

**Höltershinken, Dieter** (1994): Medienerziehung im Kindergarten – was Erzieherinnen davon halten. In: Deutsches Jugendinstitut: Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske und Budrich, S. 37-50.

**Hugger, Kai-Uwe** (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 93-99.

**Jugendministerkonferenz (1996)**: Medienpädagogik als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe: Konzeptionsbericht der Jugendministerkonferenz. In: Kind, Jugend, Gesellschaft (KJuG). Zeitschrift für Kinder- und Jugendschutz 41.Jg., H. 3, S. 92-95.

**Kahmann, Uli (1999):** Handbuch Medien: Medienkompetenz. Eine Einführung. In: Baacke, Dieter et al. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 13–14.

**Kerlen, Dietrich (2006):** Der Verlag. Lehrbuch der Buchverlagswirtschaft. 14. Aufl. Stuttgart: Hauswedell.

**Knop, Karin (2008):** Buch. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 377-414.

**Kob, Janpeter (1976):** Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

**Kränzl-Nagl, Renate et al. (1998):** Über die Bilder von Kindheit. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Medien-Impulse: Beiträge zur Medienpädagogik/BMUUKK, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, S. 4-12.

**Kreibich, Heinrich (1995):** Leseförderung: Zur Kooperation von Kindergarten und Eltern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen: Leske und Budrich, S. 385-391.

**Lehmann, Jutta (2009):** Digitale Generation? Der Umgang von Heranwachsenden mit neuen Medien am Beispiel des Handys. Rostock: Baltic Sea Press.

**Lenzen, Dieter (Hg.) (1994):** Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Lieber, Gabriele (2008):** Bilderbücher im Medienzeitalter – ein didaktischer Anachronismus? In: Pöttinger, Ida; Ganguin, Sonja (Hg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 113-122.

**Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2007):** Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung. Bobingen: Kessler Druck + Medien.

**Moser, Heinz (1995):** Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske und Budrich.

**Moser**, Heinz (2008): Medien und Reformpädagogik. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 15-21.

**Neuß**, Norbert (1999): Medienpädagogische Arbeit im Kindergarten. In: Baacke, Dieter et al. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 70-76.

**Neuß**, Norbert (2008): Medienbildung und Bildung im Kindergarten. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 489-497.

**Nolting**, Albrecht (2010): Computer, CDs, Bücher & Co. Medienpädagogik im Kindergarten. In: klein & groß. Zeitschrift für Frühpädagogik 63. Jg., H. 11, S. 7-9.

**Rousseau**, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung. 13., unveränd. Aufl., Nachdr. Paderborn: Schöningh.

**Seehausen**, Harald (1989): Familien zwischen modernisierter Berufswelt und Kindergarten. Psycho-soziale Probleme des technisch-sozialen Wandels und Perspektiven frühkindlicher Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus.

**Sesink**, Werner (2006): Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Mediendidaktik. Hagen: FernUniversität. (Studienbrief 33070)

**Six**, Ulrike et al. (2001): Medienerziehung im Kindergarten. In: Aufenanger, Stefan; Six, Ulrike (Hg.): Handbuch Medien. Medienerziehung früh beginnen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.13-56.

**Six**, Ulrike; **Gimmler**, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: VISTAS Verl.

**Sobiech**, Dagobert (1997): Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich. Eine Analyse von Konzepten, Strukturen und Bedingungen. München: kopaed.

**Spanhel**, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.



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

**Theunert, Helga (2010):** Alltagsbegleiter von Anfang an... Der Umgang mit Medien im Kindesalter. In: klein & groß. Zeitschrift für Frühpädagogik 63. Jg., H. 11, S. 10-13.

**Tulodziecki, Gerhard (1992):** Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2., neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Tulodziecki, Gerhard; Föllmer, Isabell (2007):** Nutzung und Gestaltung von Medien als medienpädagogische Aufgabe. Kurseinheit 1. Einführung in Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien- und Informationstechnologie. Hagen: FernUniversität. (Studienbrief 33051)

**Zimmer, Jürgen (1985):** Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Zimmer, Jürgen (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Band 6: Erziehung in der frühen Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21-38.

## Internetquellen

**Arbeiter, Ursula (1998):** Medienpädagogische Elternarbeit. Online verfügbar unter [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/arbeiter\\_elternarbeit/arbeiter\\_elternarbeit.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/arbeiter_elternarbeit/arbeiter_elternarbeit.pdf), zuletzt geprüft am 17. Januar 2012.

**Aufenanger, Stefan (2004):** Kinder mögen Medien - Medien mögen Kinder. In: medien concret. Magazin für die pädagogische Praxis. Online verfügbar unter [http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005/Publikationen/PDF/aufenanger\\_kinder\\_moegen\\_medien\\_04.pdf](http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005/Publikationen/PDF/aufenanger_kinder_moegen_medien_04.pdf), zuletzt geprüft am 20. Januar 2012, S. 27-32

**Biber, Netzwerk für frühkindliche Bildung (2009):** Medienpädagogik im Bildungsplan. Online verfügbar unter <http://www.bibernetz.de/wws/bildungsplan-laendervergleich.php?sid=67431328822274581832560816081500>, zuletzt geprüft am 19. Januar 2012.

**Blickwechsel, Verein für Medien- und Kulturpädagogik (2011):** „Ene, mene, Medien“ - ein Angebot zur Medienerziehung. Drei Bausteine für die Medienarbeit in Kitas. Online verfügbar unter [http://www.blickwechsel.org/hessen\\_enemene.html](http://www.blickwechsel.org/hessen_enemene.html), zuletzt geprüft am 21. Januar 2012.

**Duden online** (2012): Belletristik & Anachronismus. Wörterbuchsuche. Bibliographisches Institut GmbH. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Belletristik> / <http://www.duden.de/rechtschreibung/Anachronismus>, zuletzt geprüft am 17. Januar 2012.

**Flimmo**, Programmberatung für Eltern e.V.: Einflussfaktoren der Medienaneignung Heranwachsender. Online verfügbar unter: <http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=2&statID=101&navID=242>, zuletzt geprüft am 19. Januar 2012.

**Fthenakis**, Wassilios E. et al. (2011): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Herausgegeben vom Hessischen Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium. Online verfügbar unter [http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM\\_15/BEP\\_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true](http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM_15/BEP_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true), zuletzt geprüft am 16. Januar 2012.

**Garztk**e, Arndt et al.: Medienkompetenz – Was ist das? Online verfügbar unter [http://groups.uni-paderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7\\_files/9\\_Medienkompetenz.pdf](http://groups.uni-paderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7_files/9_Medienkompetenz.pdf), zuletzt geprüft am 23. Januar 2012.

**Großekathöfer**, Christian (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Online verfügbar unter [http://www.bibernetz.de/wws/bin/6479230-2068798-1-647923-647935-1-studie\\_f\\_rderung\\_von\\_medienkompetenz.download.pdf](http://www.bibernetz.de/wws/bin/6479230-2068798-1-647923-647935-1-studie_f_rderung_von_medienkompetenz.download.pdf), zuletzt geprüft am 19. Januar 2012.

**Kindergartenpädagogik – Online Handbuch**: Kita Politik. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/allg.html>, zuletzt geprüft am 24. Januar 2012.

**Krey**, Karin (2010): Kritische Analyse zum Einsatz neuer Medien im Elementarbereich. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2080.html>, zuletzt geprüft am 17. Januar 2012.

**Marci-Boehncke**, Gudrun (2008): Medienerziehung in der KiTa – Kompetenzen und Meinungen der ErzieherInnen. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 11. Online verfügbar unter [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf), zuletzt geprüft am 11. Januar 2012.

**Marci-Boehncke**, Gudrun (2009): „Hallo, SpongeBob!“ oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. Online verfügbar unter [http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Materialien-Artikel/db4\\_marci-boehncke2009.pdf](http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Materialien-Artikel/db4_marci-boehncke2009.pdf), zuletzt geprüft am 11. Januar 2012.

**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (Hg.) (2011): KIM-Studie 2010. Kinder und Medien, Computer und Internet, Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-

jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, zuletzt geprüft am 15. Januar 2012.

**Merkel, Johannes** (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Online verfügbar unter <http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/kindheit.pdf>, zuletzt geprüft am 20. Januar 2012.

**MUK Landesfilmdienst Hessen e.V.** (2010): Ene – Mene – Medien - Das Medienprojekt für Kindergärten und Kindertagesstätten. Online verfügbar unter <http://www.muk-hessen.de/wai1/showcontent.asp?ThemaID=298>, zuletzt geprüft am 2. Januar 2012.

**LPR Hessen:** Wir stellen uns vor. Online verfügbar unter <http://www.lpr-hessen.de/default.asp?m=19>, zuletzt geprüft am 18. Januar 2012.

**teachSam** (2003): Dimensionen von Medienkompetenz. Online verfügbar unter [http://www.teachsam.de/pdf\\_cdrom/Aufenanger\\_Medienkompetenz\\_1999\\_03.pdf](http://www.teachsam.de/pdf_cdrom/Aufenanger_Medienkompetenz_1999_03.pdf), zuletzt geprüft am 18. Januar 2012.

# Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keiner anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen Druck- und Digitalwerken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

---

(Ort, Datum)

---

(Florian Erb)