



Förderung von Medienbildung im Kleinkindalter

Petra Traxler

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
petra.traxler@ph-linz.at*

EINGEREICHT 19 MAR 2021

ANGENOMMEN 20 JUL 2021

Medien sind ein fester Bestandteil der Lebenswelt der Kinder und daher ist es umso wichtiger, dass bereits Kleinkinder einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien im Rahmen der Kinderbetreuung erfahren. Die Pädagogische Hochschule bietet eine Bachelorausbildung für Elementarpädagogik an und vermittelt den Studierenden hierbei den eigenen medienkompetenten Umgang und ein medienkompetentes Handeln mit Kindern im Kindergarten. Diese Arbeit beschäftigt sich mit Studien zur Förderung von Medienkompetenz bei Kleinkindern, beleuchtet diese kritisch und stellt sich die Frage nach jenen der Förderung der Medienbildung in dieser Zielgruppe.

SCHLÜSSELWÖRTER: Elementarpädagogik, Kindergarten, Medien, Medienbildung

1. Einleitung

Die Lebenswelt von Kindern ist umgeben von Medien, oft vom unbewussten Medienkonsum, aber auch von einem bewussten (mpfs, 2014, S.5ff). So werden Fotos von Kindern bereits verbreitet, wenn sich diese noch im Mutterleib befinden (30%), und schon im ersten Lebensjahr haben 72% der Kinder Kontakt mit dem Internet (Saferinternet.at, 2020). In dieser Medienwelt ist es wichtig, von Anfang an auf einen kompetenten Umgang der Kinder mit Medien zu achten und diesen zu fördern. Neben Lesen, Rechnen und Schreiben wird die digitale Kompetenz zu einer wesentlichen Kulturtechnik der Zukunft gezählt (Koederitz, 2018, S. 194). Aufgrund dieser Annahme ist es bereits in der frühen Kindheit wichtig, die Kinder in ihrer Lebenswelt abzuholen und bestmöglich zu begleiten. Der bewahrpädagogische Ansatz, die Kinder so lange wie möglich von digitalen Medien fernzuhalten, widerspricht dem Bildungsauftrag von Kinderbetreuungseinrichtungen (KITAs) (Behr, 2019, S. 139), vielmehr sollen diese nämlich die Kinder beim Aufwachsen in ihrem Umfeld und in ihrer Entwicklung fördern. Die UNICEF (Third, Bellerose, Dawkins, Kelthie & Phil, 2014, S. 6) sieht ein Recht auf digitale Bildung vor und baut auf eine medienbewusste Erziehung von Beginn an, um die Kinder in der digitalen Lebenswelt zu schützen und zu unterstützen. Erziehung obliegt nicht mehr nur dem Elternhaus mit einer veränderten Mutter- und Vaterrolle, sondern auch den vermehrt in Anspruch genommenen KITAs (Büchner, 2020, S.41). Die Kindheits-

forschung befindet sich laut Büchner (2020, S. 54) im Wandel und soll das Kind als vollwertige Person und die kindliche Sicht auf Dinge stärker in den Mittelpunkt rücken. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Förderung von Medienbildung in KITAs bei Kleinkindern im Alter zwischen zwei und sechs Jahren.

Am Beginn sollen die Begriffe definiert werden und eine Einführung in die Thematik erfolgen, die schließlich auch zur Forschungsfrage führt. Diese wird anhand von sechs Studien thematisiert, wobei vier genauer betrachtet werden und von zwei Studien nur die zentralen Erkenntnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage angeführt werden. Anschließend wird der Forschungsstand diskutiert und in einer Bilanzierung die Forschungsfrage beantwortet. Den Abschluss bildet ein Ausblick und sich daraus ergebene Forschungsansätze.

1.1 Begriffsdefinition

In dieser Arbeit werden unter dem Begriff „Medien“ sowohl analoge als auch digitale Medien verstanden. Es wird explizit angeführt, wenn es sich nur um digitale Medien handelt.

„Medienbildung“ ist definiert als Überbegriff für die Handlungsdimensionen „Medienerziehung“ und „Medienaneignung“. Medienerziehung wird „als formaler oder non-formaler Prozess der Medienkompetenzförderung [...] verstanden“ (Wolf, 2019, S. 8). Medienaneignung hingegen verläuft „überwiegend selbstorganisiert außerhalb von Institutionen [...]“ (ebd., S. 8).

Der Begriff „Medienkompetenz“ soll in dieser Arbeit nach Baacke (1996, S. 98ff) als eine Summe der vier Dimensionen Mediennutzung, Medienkritik, Mediengestaltung und Medienkunde verstanden werden.

„Medialer Habitus“ wird in dieser Arbeit im Sinne der ausgewählten Studie von Swertz, Kern und Kovacova (2014, S. 6) verwendet, welche den in Anlehnung an den von Bourdieu (1982, S. 171 ff) entwickelten und Kommer (2010, S. 92) weiterentwickelten Begriff als den „Ausdruck des von Menschen bewusst und unbewusst wahrgenommenen Eindrucks, den Medien im Menschen hinterlassen haben“ (Swertz et al., 2014, S. 6) verstehen. Der Habitus äußert sich nur durch den Geschmack und ist daher durch den persönlichen Eindruck und Ausdruck erkennbar (ebd., S. 6f).

Welche Rolle die Medien in der frühen Kindheit spielen, soll im nächsten Kapitel dargelegt werden.

1.2 Medien in der frühen Kindheit

Baacke (1996, S. 98ff) stellte fest, dass sich der Medienumgang im Laufe der Sozialisation entwickelt und von verschiedenen Gegebenheiten beeinflusst wird. So setzt sich für ihn die Medienkompetenz aus den Dimensionen der Medienkritik-

fähigkeit, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkultur zusammen und soll dazu befähigen, sich aktiv in der Medienwelt zurechtzufinden (Baacke, 1996, S. 119). Die Mediatisierung ist auch vor Kleinkindern nicht aufzuhalten, so ist deren Lebenswelt umgeben von Medien. Die ersten Medienerfahrungen werden oft noch unbewusst erlebt. So registrieren und imitieren Kinder im ersten bzw. zweiten Lebensjahr Mediennutzungen von anderen Personen. Danach kommt die Phase der Entdeckung von Medien und deren Funktionen, die Nutzung im Alltag wird gefolgt vom eigenen Besitz der Medien (Theunert, 2015, S. 138ff). Wenn man die Anwendungsformen von Medien im Alter von Kindern zwischen zwei und sechs Jahren betrachtet, so ist bei den Zweijährigen die visuelle Wahrnehmung vorrangig, und erst bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren kommt der auditive und audiovisuelle Umgang hinzu. Eine interaktive Nutzung von Medien ist laut Forschung erst ab einem Lebensalter von fünf bis sechs Jahren möglich (ebd., S. 157ff).

Medienerziehung passiert zu Hause, durch Gleichaltrige, und in pädagogischen Institutionen (Theunert & Demmler, 2007, S. 94). Wie diese Medien auf die Kinder wirken, ist vom Entwicklungsstand dieser und den Themen, mit denen sich das Kind aktuell auseinandersetzt, abhängig. Auch die Häufigkeit der Medienverwendung im sozialen Umfeld und die Verfügbarkeit von Medien, die das Kind selbst anwenden darf, spielen eine Rolle bei der Medienaneignung (ebd., S. 98f).

Der Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Hartmann et al., 2009, S. 15) sieht eine Förderung der kindlichen Medienkompetenz im Sinne von kreativer Gestaltung mit Medien als zentrale Aufgabe einer elementaren Bildung. Eder, Brüggemann und Kratzsch (2017, S. 4) sehen einen Medieneinsatz, der „altersgerecht“, „geschützt“, „kompetent begleitet“, „selbstbestimmt“, „kritisch“ sowie „kreativ und aktiv“ durchgeführt wird, als anzustrebendes Ziel für eine wertvolle Medienbildung von Kindern in KITAs (Eder et al., 2017, S. 4). Fthenakis (2014, S. 17f) filtert aus den deutschen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen vier Kategorien heraus, über die ein medienkompetentes Kind verfügen sollte. Dies sind „Erfahrungen und praktische Kenntnisse im Umgang mit Medien“, die „Nutzung von Medien für eigene Anliegen, Fragen und zum sozialen Austausch“, die „Verarbeitung und Reflexion des eigenen Umgangs und eigener Erfahrungen mit Medien“ und die „Kenntnisse und Reflexion der Macht und Funktion von Medien“ (Fthenakis, 2014, S. 17). In welchem Umfang die Förderung von Medienkompetenz in der KITA möglich ist, hängt von den äußeren Rahmenbedingungen der Einrichtungen und den Spezifika dieser, der Zusammensetzung der Kinder in der Gruppe, der Qualifikation, dem Engagement und der persönlichen Einstellung der Personen ab (Six & Gimmler, 2007, S. 30ff).

Maria Montessori befürwortete als Pädagogin jegliche Hilfsmittel, welche das Lernen der Kinder unterstützen, jedoch nicht ersetzen (Lepold & Ullmann, 2017, S. 46). Kindgerechte Angebote sollen den Kindern offenstehen, um deren eigene Bedürfnisse zu stillen, sie für ihre zukünftige Lebenswelt vorzubereiten und neue

innovative Fertigkeiten zu entwickeln (Lepold & Ullmann, 2017, S. 50; Peukert Ursula, 2010, S. 295). Das Umfeld der Kinder aufzugreifen und jene Dinge zu thematisieren, die sie beim Aufwachsen beeinflussen, ist Aufgabe der KITAs (Behr, 2019, S. 139). Somit zählt auch die Auseinandersetzung mit der kindlichen Medienwelt in der aktiven Arbeit in der KITA mit Kindern zu deren Aufgabe. Reichert-Garschhammer (2018, S. 30) sieht den Beginn der Auseinandersetzung mit Medien der Kinder, „sobald sie selbst Erwartungen an Medien richten“ (Reichert-Garschhammer, 2018, S. 30) und geht davon aus, dass die Gefahren der Medien minimiert werden können, „je früher sie sich in einem begleiteten, kindgerechten und zeitlich dosierten Rahmen mit Medien aktiv, kreativ und kritisch auseinandersetzen und so Medienkompetenz entwickeln“ (Reichert-Garschhammer, 2018, S. 28). Es bedarf gemeinsamer Anstrengungen des gesamten Umfeldes, um die Kinder zu digital mündigen Personen reifen zu lassen, die mit Medien bewusst und selbstbestimmt sowie reflektiert agieren.

Diese Arbeit setzt sich mit Studien zum sinnvollen Einsatz von Medien im Kleinkindalter auseinander, mit dem Ziel, eine Antwort darauf zu finden, mit welchen Möglichkeiten die Medienbildung bei dieser Zielgruppe gefördert werden kann.

2. Forschungsstand

Die Auswahl der Studien erfolgte einerseits nach dem Gesichtspunkt der befragten Zielgruppe, also der Kinder, andererseits nach der inhaltlichen Ausrichtung, um eine Antwort auf die Forschungsfrage zu erhalten. So sollte zuerst mit der Studie von Swertz et al. (2014) und Marci-Boehncke, Rath und Müller (2012) der mediale Habitus und die Kapitalausstattung bei Kleinkindern in den Fokus genommen werden, anschließend wird die Studie von Bastian, Aufenanger und Daumann (2018) herangezogen, die mit Hilfe von Tablets versucht, die Medienbildung im Kindergarten bei den Kindern zu fördern (Bastian et al., 2018). In der vierten Studie lokalisieren Kutscher und Bischof (2020) Gelingensbedingungen für Medienbildung in der KITA.

Weitere Studien sollen die Breite und die verschiedenen Forschungsdimensionen des Forschungsfeldes aufzeigen und gleichzeitig darauf hinweisen, dass es zwar oft Anwendungsbeispiele gibt, aber keine wissenschaftlichen Untersuchungen über die Wirkungen des Einsatzes von Medien in der KITA.

2.1 Medialer Habitus in der frühen Kindheit (Swertz et al., 2014)

Als erste Studie wird das von Swertz, Kern und Kovacova (2014) konzipierte zweijährige Projekt *Mediengarten* des Wiener Bildungsservers betrachtet, welches sich mit dem medialen Habitus in der frühen Kindheit auseinandersetzt und zwischen 2009 und 2011 durchgeführt wurde. Im durch das österreichische Bundesministe-

rium für Wissenschaft und Forschung geförderten Projekt wurden drei- bis sechsjährige Kinder zu ihrer medienkulturellen Selbstwahrnehmung empirisch untersucht (Kováčová & Swertz, 2012, S. 9ff; Swertz et al., 2014, S. 7).

Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, die Lebenswelt der Kinder und die Bedeutung der Medien im Kindergarten und in der Familie transparent zu machen und gleichzeitig die Datenerhebungsmethoden für den Kleinkindbereich zu erforschen. Neben der Zielgruppe der Kinder hatte die Studie auch die Intention, Kindergartenpädagog*innen als Forscher*innen einzusetzen und die Entwicklung von Medienbildung im Kindergarten zu unterstützen (Swertz, 2010, S. 2).

Besonders hervorzuheben ist das methodische Setting dieser Studie (Swertz et al., 2014, S. 7ff). So wurde für die qualitative Datenerhebung mit sechs Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik zusammengearbeitet und wurden 151 Interviewer*innen des letzten oder vorletzten Ausbildungsjahres generiert, welche schließlich die Datenerhebung in den KITAs durchführten, in denen diese bereits ihr Praktikum absolvierten und mit den drei- bis sechsjährigen Kindern bereits vertraut waren (ebd., S. 9). Um eine qualitätsvolle und einheitliche Datenerhebung zu gewährleisten, wurden drei Tagesworkshops zur methodischen und theoretischen Vorgehensweise durchgeführt. Neben der Erhebung und Auswertung von Daten wurden auch Verfahren der Datenerhebung erprobt. Besonders berücksichtigt wurde die Rolle der Schüler*innen, die in diesem Fall zu Forscher*innen wurden und erstmalig ihr eigenes Medienverhalten reflektieren mussten, um sich auf das Medienhandeln der Zielgruppe einlassen zu können.

Insgesamt wurden in dieser Studie vier Methoden der Datenerhebung herangezogen: Als erste Datenerhebungsmethode wurden Forschungstagebücher der Schüler*innen erstellt. Daneben wurden im Anschluss an Medieninterventionen mit den Kindern jeweils Interviews mit den Zielpersonen durchgeführt. Als dritte Methode wurden Bilddaten herangezogen, wie zum Beispiel Kinderzeichnungen, die einerseits Anreiz für ein Gespräch mit den Kindern darstellten, andererseits auch zur Interpretation der Medienwirklichkeit der Kinder dienten. Abschließend wurden die Schüler*innen angehalten, ihre Vorschläge zu Methoden einer guten Datenerhebung bei dieser Zielgruppe zu erarbeiten und in einem Text festzuhalten (Swertz et al., S. 8f).

Die Datenauswertung erfolgte auf verschiedenen Ebenen und durch mehrere Personen. Die Textdokumente wurden in einem sechsstufigen Verfahren ausgewertet. Die Transkription und die formulierende Interpretation der Texte sowie die formulierende Interpretation der Kinderzeichnungen (sequenzielle Bildanalysen und in toto Bildanalysen) erfolgten durch die Schüler*innen. Darauf aufbauend konnten die formulierenden Interpretationen miteinander in Verbindung gesetzt und eine abschließende Interpretation der Daten durchgeführt werden, welche schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurde (ebd., S. 9).

Als Reflexion zur Datenerhebung und Datenauswertung nimmt das Autorenteam kritisch Stellung. So ist es von den 151 Schüler*innen nur 101 gelungen, auch diesen Ablauf zufriedenstellend durchzuführen, was lt. Swertz et al. (2014, S. 9) vor allem an der mangelnden Technik- und Medienkompetenz der Schüler*innen lag. Die Summe der für die Studie heranziehbaren und auswertbaren Proband*innen lag daher lediglich bei 50 Mädchen und Jungen.

Bei der Ergebnispräsentation werden vorweg die Methoden in den Blick genommen. So haben sich Handpuppeninterviews, Plastilin oder Puppenhäuser zur Datengenerierung als nicht geeignet herausgestellt (ebd., S. 10). Interviews mit den Kindern zu ihren Kinderzeichnungen und Collagen boten hingegen einen guten Einblick in den medialen Habitus der Kinder. Die Ergebnisse zeigten, dass in dieser Altersgruppe nicht das ökonomische Kapital von Bedeutung ist, da den Kindern in der Familie großteils bereits alle Medien zur Verfügung stehen. Die Medienausstattung beeinflusst also nicht die Nutzung, sondern eher die Restriktionen der Eltern und daher das inkorporierte kulturelle Kapital des Elternhauses (ebd., S. 11). Besonders erkennbar war dies im Geschmack. Teilweise bevorzugten Eltern audiovisuelle Medien wie Fernsehen, da diese eine eigenständige Nutzung durch das Kind ermöglichen, wohingegen die buch- und audioorientierten Eltern diese Medien eher negativ bewerten. Der mediale Habitus der Kinder unterscheidet sich hier je nach Elternhaus, so schätzen Kinder von buchorientierten Familien eher den Umgang mit Fotos und verfügen daher über einen statisch-visuellen Geschmack, Kinder aus buchfernen Familien präferieren Videos und weisen daher einen dynamisch-visuellen Geschmack auf (ebd., S. 12).

Die Studie ergab auch Unterschiede der Kinder im objektivierten Kulturkapital, was sich durch den wahrgenommenen Nutzen ausdrückt, welcher sehr vom Elternhaus, weniger vom Freundeskreis, fremdgesteuert beeinflusst wird. Für die Kinder ist der Inhalt eher nebensächlich, so zählen nur die Quantität der verfügbaren Geräte (z. B. viele Bücher, Menge der CDs) und die Ästhetik (z. B. cooles Design, Größe des Fernsehers). Ein weiterer Punkt zur Fremdsteuerung und Eigenverantwortung der Kinder ist das Ergebnis, dass viele Kinder in diesem Alter selbst bestimmen können, wann sie ein Buch lesen, aber oft die Erlaubnis einholen müssen, wenn sie fernsehen oder am Computer spielen möchten. Die Unterschiede bei den Kindern konnten hier anhand der Ausprägung des Wunsches auf Inszenierungen durch Fotos und mediale Darstellung festgehalten werden (Swertz et al., 2014, S. 12f).

Kinder weisen einen starken Drang zur Individualisierung auf, dies äußert sich im Verlangen nach dem Besitz von z. B. eigenen Geräten, um diese für die persönlichen Interessen zu verwenden. Einige Medien sind für Kinder zentral, obwohl diese von ihnen noch nicht verwendet werden, da sie in der Familie aber stark präsent sind (z. B. das Smartphone). Da auf der einen Seite ein großer Drang der Kinder zum Besitz besteht und auf der anderen Seite Medien verfügbar sind, die ihnen nicht anvertraut werden können, empfinden dies Kinder als eine Einschränkung (ebd., S. 13).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Datenerhebung nicht optimal verlaufen ist und daher die Datenbasis eher gering ausgefallen ist, was auch von den Autoren kritisch reflektiert wird. Die Studie erforscht den medialen Habitus der Kinder, thematisiert jedoch nicht verschiedene Szenarien, wie Medien sinnvoll im Kindergarten verwendet werden können. Für die Forschungsfrage dieser Arbeit kann von dieser Studie mitgenommen werden, dass die Kinder durch das Elternhaus maßgeblich im Umgang mit Medien beeinflusst werden, einerseits durch die Verfügbarkeit an Medien (ökonomisches Kulturkapital) und noch viel mehr durch das inkorporierte Kulturkapital.

2.2 Medienkompetenz zum Schulanfang (Marci-Boehncke et al., 2012)

Auch Marci-Boehncke et al. (2012) ziehen in ihrer qualitativen Studie des *KidSmart-Projekts* (2010 bis 2014) in Dortmund die Habitus-Theorie von Bourdieu und seine Kapitalsorten heran und betrachten das Mediennutzungsverhalten von vierjährigen Kindern in KITAs und jenes der Pädagog*innen. Die Forschungsmethodik sieht ein mehrphasiges Vorgehen vor, welches die Eltern (n = 269) mittels halbstandardisierter Fragebögen befragt, die Daten bei den Pädagog*innen (n = 175 in der ersten Phase) mit schriftlichen Fragebögen erhebt und zusätzlich vier bis acht qualitative leitfadengestützte Interviews in jeder der 21 Kitas führt. Die Kinder (über ein Drittel der 307 Kinder) werden mündlich mit Hilfe einer Handpuppe in einer Spielsituation zu den Medienvorlieben von alten und neuen Medien, dem Sozialverhalten und der Entwicklung von Kompetenzen befragt und mit einer teilnehmenden Beobachtung begleitet (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f).

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass seitens der Pädagog*innen die institutionellen Rahmenbedingungen wie Personalmangel (z. B. Schlüssel der Pädagog*in-Kind-Relation), die Ressourcenausstattung sowie die eigene Medienkompetenz für den Einsatz von Medien in der Kita ausschlaggebend sind (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 5). Vonseiten der Kinderbefragung und Beobachtung konnte festgestellt werden, dass nach dem Projekt 66,7% der Kinder selbstständiger im Umgang mit Computer waren, 55,2% im Umgang mit Digitalkamera und 34,8% mit Büchern (ebd., S. 14f). Die Kinder gingen sorgsamer mit digitalen Medien um und konnten ihr Wissen in diesem Bereich erweitern. 80% der Pädagog*innen sahen einen Vorteil für die Kinder durch dieses Projekt und fanden es auch pädagogisch bedeutsam (50%). Auch die Eltern begrüßten das Projekt, und 64% gaben an, dass ihre Kinder einen Wissenszuwachs in Bezug auf Medien gewannen und damit selbstständiger (53,2%) und teilweise auch bewusster und sensibler damit umgehen können (ebd., S. 16). Dennoch spielen Medien im familiären Gebrauch und als Freizeitbeschäftigung eine untergeordnete Rolle, viel wichtiger ist die soziale Interaktion mit Freunden und Familie (ebd., S. 11). Auch die Annahme, Medien bringen Gewalt und haben einen negativen Einfluss auf die Kinder, konnte nicht bestätigt werden. Bei einem geringen

Teil wurde ein ängstliches und aggressives Verhalten beobachtet (ebd., S. 13f). Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Arbeit mit Medien und den technischen, kognitiven und auch den sozialen Kompetenzen der Kinder, ebenso wurden eine integrative Funktion und eine Stärkung der personalen Kompetenz festgestellt (ebd., S. 15). Mit dem Anstieg des Interesses an digitalen Medien ist auch das Interesse an analogen Medien wie Printmedien angestiegen, so kam es zu keinem Konkurrenzverhältnis, sondern zu einer Ergänzung von Buch und digitalen Medien (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 18).

Eine zentrale Rolle nahmen auch die „Anschlusshandlungen des Kindes auf Medienrezeption, wie z. B. Nachspielen einer Szene, Malen oder Nachbauen, Weiterfantasieren“ (ebd., S. 13) beim Umgang mit Medien ein. Marci-Boehncke et al. (2012, S. 14) empfehlen daher, besonders an den Anschlusshandlungen nach dem Medieneinsatz zu arbeiten und die Medien zu thematisieren. Eine Herausforderung stellen die Konsumwünsche der Kinder dar. Hier empfehlen die Autoren eine bewusste ökonomische Aufarbeitung.

2.3 KiTab.rlp – Tablets in KITAs (Bastian et al., 2018)

In der dritten Studie geht es um den konkreten Einsatz von Tablets, um Medienbildung in KITAs zu forcieren. Das einjährige *KiTab.rlp-Projekt* aus Rheinland-Pfalz (Bastian et al., 2018, S. 21f) wurde 2015 in drei heterogenen Kindertageseinrichtungen gestartet. Ziel war neben der Stärkung des pädagogischen Fachpersonals auch die Implementierung von Tablets in der direkten Anwendung durch Kinder, besonders der Vorschulkinder. Wesentlicher Erfolgsfaktor bei der Durchführung des Projektes war die frühestmögliche Einbindung der Eltern, bei welcher offene Fragen und Bedenken thematisiert wurden. Das Projekt wurde von drei Organisationen durchgeführt, welche die Schulung und Betreuung der Pädagog*innen übernahmen, sich um die entsprechende Ausstattung kümmerten, Support lieferten und das Projekt wissenschaftlich begleiteten (Bastian et al., 2018, S. 21ff.).

Als Datenerhebungsmethoden wurden neben mündlichen qualitativen und schriftlichen quantitativen Befragungen bei Eltern und Pädagog*innen auch Videobeobachtungen bei Kleinkindern durchgeführt. Eine quantitative und qualitative Befragung bei den Erzieher*innen (n = 14) und eine schriftliche Befragung bei den Eltern (n = 76) am Beginn des Projektes zielten auf einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf Einstellungen, Meinungen und Erwartungen in Zusammenhang mit dem Tablet-Einsatz in der KITA ab. Zum Projektabschluss fand erneut eine Befragung der Eltern (n = 25) und der Erzieher*innen (n = 14) statt, die auf der einen Seite mögliche Veränderungen in der Einstellung aufzeigen und auf der anderen Seite ein generelles Feedback zum Projekt geben sollte. Diese Veränderungen wurden zusammengeführt mit den Daten der Videoanalysen der Kinderbeobachtungen im KITA-Alltag (ebd., S. 24).

Von den Autoren Bastian et al. (2018, S. 24) wird auf die geringe Datenmenge hingewiesen, wodurch die Ergebnisse nur Anhaltspunkte darstellen könnten. Die Ergebnisse der beiden Befragungen bei den Eltern ergaben, dass im Laufe des Projektjahres der Tablet-Besitz in den Elternhäusern von 76 % auf 80 % leicht angestiegen ist (ebd., S. 26). Die Tablets wurden in der Familie einerseits zum Spielen (58 %), Film ansehen (48 %) oder bei mehr als einem Drittel auch aktiv zur Produktion von Fotos oder zum Zeichnen eingesetzt. Die Intention der Nutzung in der Familie war es nicht, Langeweile (13 %) oder schwierige Situationen (10 %) zu umgehen, sondern eher zwischendurch zum Musikhören oder Film schauen. Bei der Befragung der Erzieher*innen gab es zwischen der ersten und zweiten Befragung einen großen Zugewinn von 14 % auf 47 % im wahrgenommenen sicheren Umgang mit Tablets. Erstaunlich war, dass die am Projektbeginn vorgenommene Nutzungshäufigkeit in der KITA kaum erreicht wurde, so lag die tatsächliche Nutzung mit den Kindern weit darunter (ebd., S. 26). Nicht nur in der Häufigkeit, sondern auch in der Beschäftigungsform gab es Differenzen zur ursprünglich intendierten Form, so gab es häufiger Großgruppen- und Partneraktivitäten und keine Einzelarbeiten. Diese Ergebnisse werden nochmals untermauert durch die Abschlussuntersuchung, wo es nicht nur positives Feedback, sondern auch negative Erfahrungen zu berichten gab (ebd., S. 26). Die Erzieher*innen waren einerseits positiv überrascht, dass die Tablets nicht wie erwartet zu einem ständigen Begleiter wurden, der die Kinder in ihren Bann zieht, andererseits waren sie über die Gruppendynamik erstaunt, und so kam es zu gemeinsamen Gesprächen über die Medien und ein aufeinander Eingehen, auch die Kreativität wurde unterstützt (ebd., S. 26). Negativ empfanden die Erzieher*innen den zeitlichen Rahmen, die Tablets in den Alltag zu integrieren, da dieser in KITAs sehr kleinteilig strukturiert ist und für Projektarbeit eine andere Struktur notwendig wäre. Auch die Struktur innerhalb der KITAs benötigt Zeit, sich zu entwickeln. Die Technik wurde vielerorts zum Problem, so wurden u. a. die Werbeeinschaltungen in Apps als störend empfunden oder der Schulungsinput als zu gering wahrgenommen (Bastian et al., 2018, S. 26f).

Zusammenfassend ziehen die Autoren (ebd., S. 27) ein positives Resümee des *kitab.rlp*-Projektes und leiten eine Empfehlung für einen „kontrollierten und reflektierten Einsatz von Tablets“ (ebd., S. 27) in Kindertageseinrichtungen ab.

2.4 Medienbildung in der Kita (Kutscher & Bischof, 2020)

Nadia Kutscher und Jacqueline Bischof (2020) begleiteten das zweijährige Projekt *Medienbildung in der Kita*, welches von der nordrhein-westfälischen Landesregierung in Auftrag gegeben wurde und im März 2017 startete.

Die Fragestellung lautete, inwieweit die Entwicklung einer digitalisierten Gesellschaft im Bereich der frühkindlichen Bildung (KITAs) fachlich fundiert begleitet werden kann. Übergeordnetes Ziel der Studie war es, „Gelingensbedingungen

für die Verankerung von digitaler Medienbildung in der Kita zu rekonstruieren“ (Kutscher & Bischof, 2020, S. 12). Die einzelnen Erhebungen beinhalteten jeweils detaillierte Fragestellungen mit Teilfragen. Wichtig war der Vergleich, wie sich die Situation in den Kitas vor Beginn und am Ende des Modellprojekts darstellte. Die ethnografischen Beobachtungen gingen der Frage nach, „welche Thematisierung und Verwendung digitaler Medien durch die verschiedenen AkteurlInnen im Kita-Alltag sich zeigt und wie diese im pädagogischen Alltag eingebettet und reflektiert werden“ (ebd., S. 13).

In einem Mixed-Method-Design wurden Eltern und Pädagog*innen befragt sowie Kinder in KITAs beobachtet. Die quantitativen Fragebogenerhebungen wurden in zwölf KITAs bei den 139 pädagogischen Fachkräften (davon 97 teilgenommen; Rücklauf 75 %) und Eltern (n = 271; Rücklauf 38,3 %) jeweils am Beginn und Ende des Projektes durchgeführt (ebd., S. 14f). Die qualitativen Erhebungen wurden in vier sich klar unterscheidenden KITAs (z. B. Größe, Trägerschaft usw.) gegen Ende des Projekts durchgeführt und mittels ethnographischer Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit Pädagog*innen und Eltern Fallprofile für diese vier KITAs erstellt (ebd., S. 24). Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Zusätzlich wurden Reflexionsprotokolle von den handelnden Personen in den KITAs geführt und auch wieder nach Mayring inhaltsanalytisch ausgewertet (ebd., S. 31).

Die Ergebnisse der Vorher- und Nachher-Befragungen zeigen auf, dass Erzieher*innen und Eltern Medienbildung als ein wichtiges Themenfeld ansehen, dieses jedoch im gesamten Aufgabenspektrum der KITA einen eher geringen Stellenwert einnimmt (ebd., S. 32). Dies steht auch im direkten Zusammenhang mit der Qualifikation der Fachkräfte und deren Medienkompetenz. Je höher die eigene Medienaffinität, umso wahrscheinlicher auch die Nutzung in anderen Feldern. 25 % Prozent der Erzieher*innen geben an, diese Medienerziehung eher anderen Personen in der KITA zu überlassen und dies nicht selbst zu forcieren (Kutscher & Bischof, 2020, S. 34).

Die zweite Umfrage bei Erzieher*innen und Eltern brachte die Erkenntnis, dass beide Zielgruppen die Eltern als erste Anlaufstelle für Medienerziehung ihrer Kinder sehen. Die Pädagog*innen sehen das Buch mit 94,5 % als besten Wissensvermittler, gefolgt vom Laptop (63,6 %) und von Tablets (61,5 %). Bedenken kommen bei der Verwendung von sozialen Netzwerken (Facebook 77,1 % und YouTube 76,1 %) auf, da hier lt. Wahrnehmung oft ungeeignete Inhalte verfügbar sind. Die Pädagog*innen sehen grundsätzlich im Portfolio der Bildungsbereiche von KITAs die Medienerziehung als einen der unbedeutendsten Bereiche (31 % wichtig, 48 % unwichtig). Dies stellt einen Widerspruch zur Einschätzung am Beginn der Studie dar (ebd., S. 38), welchen die Studienautoren auf eine soziale Erwünschtheit der Aussage zurückführen, um am Modellprojekt teilnehmen zu können. 73,4 % der Pädagog*innen beurteilen die Beteiligung der Kinder bei der Nutzung digita-

ler Medien in der KITA als sehr wichtig (ebd., S. 41). Eltern sehen die KITA in der Verantwortung, dass ihre Kinder dort digitale Medienerfahrungen sammeln (ebd., S. 42). Diese sollten beim Ersteinsatz bei Kindern zwischen zwei und sechs Jahren sein, wobei ein Viertel eher für ein Alter ab drei Jahren stimmte. Die Einschätzung steht im Zusammenhang mit dem Alter der Eltern, je jünger, desto früher würden sie auch den ersten Kontakt ihres Kindes mit Medien sehen (ebd., S. 43).

Die Studie erhebt auch die Verfügbarkeit von Medien in den KITAs, und hier ist es erstaunlich, dass von einzelnen Fachkräften private digitale Medien für die KITA mitgebracht und zur Arbeit zur Verfügung gestellt werden (ebd., S. 49). Erst durch die Teilnahme am Projekt wurden digitale Medien (Mikrophone, Aufnahmegeräte, iPads, Laptops, GreenScreen, Stative, Fotodrucker, Beamer, ...) für die Arbeit in der KITA angeschafft. Zahlreiche digitale Geräte dürfen direkt von den Kindern, in Abhängigkeit deren Alters, eigenständig nach Bedarf verwendet werden, dazu zählen Tablet, Kinder-Mikrofon, CD-Player, Kamera. Andere Geräte sind dem pädagogischen Personal vorbehalten (Handy, digitaler Bilderrahmen, Beamer, ...) (ebd., S. 50).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Medienbildung in der Wahrnehmung der Pädagog*innen und der Eltern wichtig ist für die Kinder im Alter zwischen zwei bis sechs Jahren. Als Gelingensbedingungen sehen Kutscher und Bischof (2020, S. 124ff) eine gute „Teamkultur“ in der KITA und eine „pädagogische Professionalität“ im Handeln, Offenheit gegenüber dem „Medienbildungsbegriff“ und dem „Bezug zum pädagogischen Selbstverständnis“, die „Einrichtungsleitung“ und die „Einrichtungsträger“, die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ mit den Eltern, eine „konzeptionelle Verankerung von Medienbildung“ und die „technische Ausstattung der Einrichtung“ (Kutscher & Bischof, 2020, S. 124ff).

2.5 Weitere Studien

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick mithilfe von zwei weiteren ausgewählten Studien in diesem Bereich geben werden und lediglich die zentralen Gesichtspunkte in Bezug zu meiner Forschungsfrage darlegen.

Anfang und Demmler (2018) betrachteten 2017 in ihrem Modellprojekt *Medienkompetenzförderung in der Kita* die Grundbedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder und legten den Fokus auf die Medienarbeit in der Kita. Sie schulten die Pädagog*innen im Umgang und den Möglichkeiten mit Tablets in der KITA, informierten die Eltern ausführlich und führten verschiedene Settings (mit Bild, Ton und Video) mit den Kinder durch. Dabei stellten sie fest, dass Medienbildung bereits in sehr jungen Jahren möglich ist, es gilt nur darauf zu achten, dass der Medieneinsatz an den Bedürfnissen der Kinder und deren Alter orientiert ist und nicht nach den Interessen der Lobbygruppen gesteuert wird (Anfang & Demmler, 2018, S. 20).

Knauf (2019) befragte in ihrer Studie *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Me-*

dien Fachkräfte von 190 KITAs in Deutschland (Knauf, 2019, S. 6) mit dem Ziel, einen aktuellen Stand der Digitalisierung in den KITAs zu erheben und somit eine Diskussionsgrundlage für weitere Entwicklungen zu schaffen (ebd., S. 4). Als Ergebnis konnte abgeleitet werden, dass die Pädagog*innen sehr aufgeschlossen gegenüber digitalen Medien sind, es aber an der technischen Ausstattung und Infrastruktur mangle. In jenen KITAs mit PCs hat sich die Vermutung der Autorin, dass diese PCs hauptsächlich zum Spielen eingesetzt werden, nicht bestätigt (ebd., S. 21). Sie stellt fest, dass ein medienkompetenter Umgang bereits in frühen Jahren angeeignet werden kann (Knauf, 2019, S. 20).

3. Diskussion des Forschungsstandes

Die Studien befassen sich alle mit der Förderung der Medienbildung bei Kleinkindern in KITAs und basieren auf wissenschaftlichen Grundannahmen, die durch projektorientierte Szenarien umgesetzt sind. Swertz et al. (2014) und Marci-Boehncke et al. (2012) ziehen in ihren Studien die Habitus-Theorie und Kapitalsorten von Bourdieu (1982) als Grundlage für die Untersuchung heran. Sie stellen fest, dass das ökonomische Kapital keine Rolle bei der Medienbildung spielt, da aktuell Medien überall verfügbar sind, vielmehr spielt das inkorporierte und objektivierte Kulturkapital eine zentrale Rolle (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 12; Swertz et al., 2014, S. 11).

Weitere Ähnlichkeiten lassen sich in der Untersuchungsmethodik festmachen, so haben beide Autoren in der Konzeption Interviews der Kinder mit Hilfe von Spielszenarien vorgesehen. Swertz et al. (2014, S. 10) müssen jedoch feststellen, dass sich diese Datenerhebung mit Puppenhäusern und Interviews nur bedingt eignet, um an gewünschte Informationen zu kommen, vielmehr sind die direkten Interaktionen zu Kinderzeichnungen aufschlussreicher. Marci-Boehncke et al. (2012, S. 4f) erwerben ihre Daten mittels Handpuppeninterviews und begleiten diese noch mit einer teilnehmenden Beobachtung.

Die Studie von Swertz et al. (2014) ist die einzige in der vorliegenden Arbeit, die die Daten ausschließlich bei den Kindern erhoben hat. Die Studie von Marci-Boehncke et al. (2012), Bastian et al. (2018) und Kutscher und Bischof (2020) wählte für ihr Studiendesign jeweils Erhebungen bei Kindern, Eltern und den Pädagog*innen.

Da die Datenerhebung bei Kleinkindern wegen den Sprachfertigkeiten eher schwierig ist, erhoffte man sich, durch die Befragung der Bezugspersonen der Kinder tiefere Einblicke zu erlangen. Die Datenerhebung bei den Kindern erfolgte qualitativ entweder durch Beobachtung (Bastian et al., 2018, S. 24; Kutscher & Bischof, 2020, S. 14f; Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f) und/oder mittels Interviews (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f) und/oder Interpretation von Kinderzeichnungen (Swertz et al., 2014, S. 8f). Bei der Datenerhebung in den KITAs wurden von Swertz et al. (2014) Vertrauenspersonen herangezogen, bei allen anderen betrach-

teten Studien (Bastian et al., 2018; Kutscher & Bischof, 2020; Marci-Boehncke et al., 2012) wurden für die Kinder fremde Personen eingesetzt. Die große Anzahl von nur geschulten Vertrauenspersonen, die bei Swertz et al. (2014) zum Einsatz kamen, führte zu großen Verlusten und Fehleranfälligkeiten bei der Datenerhebung und Auswertung, da diese Personen keine wissenschaftlichen Expert*innen waren, sondern lediglich für diese Tätigkeit eingeschult wurden. Von den 151 befragten bzw. beobachteten Kindern konnten daher lediglich die Ergebnisse von 50 Kinder herangezogen werden.

Bei den Eltern wurden oft quantitative Erhebungsmethoden mittels (Online-) Fragebogen gewählt, bei Pädagog*innen wurde auf ein Mixed-Method-Design gesetzt. Schriftliche quantitative Datenerhebungen wurden ergänzt mit qualitativen Interviews in kleineren Gruppen (Bastian et al., 2018, S. 24; Kutscher & Bischof, 2020, S. 14f; Marci-Boehncke et al., 2012, S. 4f).

Die Studien unterscheiden sich sehr in ihrer Proband*innenzahl. So wurde die geringste Datenmenge in der *kitab.rlp*-Studie von Bastian et al. (2018) berücksichtigt (14 Erzieher*innen, 76 Eltern, Kinder wurden nur im Medieneinsatz beobachtet und keine konkrete Proband*innenzahl genannt). Bei Swertz et al. (2014) wurden zwar keine Eltern und Pädagog*innen befragt, dafür 151 Kinder (50 Kinder in der Ergebnisdarstellung). Die Studien von Marci-Boehncke et al. (2012) und Kutscher (2019) bewegen sich in einer anderen Größenordnung, so wurden bei Marci-Boehncke et al. (2012) insgesamt 269 Eltern und 175 Pädagog*innen befragt sowie über 100 Kinder mittels Handpuppen interviewt. Bei Kutscher und Bischof (2020) nahmen 271 Eltern und 97 Pädagog*innen teil. Über die Anzahl der Kinder wird keine Auskunft gegeben, sondern lediglich die Beobachtung an 4 KITAs angegeben.

Grundsätzlich gab es in den Studien eine große Offenheit gegenüber Medien in der KITA, lediglich bei Kutscher (2019) waren 25 % der Pädagog*innen eher zurückhaltend und würden die Medienbildung gerne jemand anderem überlassen. Dies bestätigt die Annahme von Six und Gimmler (2007, S. 30ff), dass die Qualifikation der Pädagog*innen in Bezug auf Medien in engem Zusammenhang mit dem Einsatz in der KITA steht. Als Gelingensbedingungen konnten Kutscher und Bischof (2020, S. 124ff), Marci-Boehncke et al. (2012, S. 5) und Bastian et al. (2018, S. 26f) die Rahmenbedingungen in der KITA feststellen, so war die Ausstattung und die Schulung der Pädagog*innen von zentraler Bedeutung.

Die Studien von Bastian et al. (2018) und Marci-Boehncke et al. (2012) zeigen auf, dass es einer Nachbetrachtung des Medieneinsatzes für eine gute Medienkompetenzentwicklung bedarf. Die Kinder benötigen eine Aufarbeitung des Medieneinsatzes und Anschlusshandlungen (Marci-Boehncke et al., 2012, S. 14).

Man muss darauf hinweisen, dass zwischen den ersten zwei betrachteten Studien (2009–2011 und 2012) und den letzten beiden Studien (2018 und 2020) einige Jahre liegen und sich gerade bei der Digitalisierung in diesem Bereich auch viel weiterentwickelt hat.

Die Ergebnisse aller ausgewählten Studien zeigen auf, dass ein bewusster Umgang mit Medien schon in der frühen Kindheit unumstritten wichtig ist, um sich in der Lebenswelt zurechtzufinden (Behr, 2019, S. 139). Zahlreiche Einsatzszenarien der Studien nehmen indirekt Bezug auf die von Fthenakis (2014, S. 19) entworfenen Bildungsziele für das medienkompetente Kind.

Die Forschungsfrage nach den Möglichkeiten der Förderung der Medienbildung in dieser Zielgruppe kann mit Hilfe dieser Studien umfassend beantwortet werden. Die Medienbildung in KITAs kann durch förderliche Rahmenbedingungen (z. B. Ausstattung, Schulungen des Personals, Zeitressourcen), medienkompetente Pädagog*innen (Fortbildungsangebote, Integration bereits in die Ausbildung, ...) und eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern, KITA-Leitung, Pädagog*innen sowie dem Träger der KITA unterstützt werden. Diese äußeren Rahmenbedingungen sollten die Basis für ein förderliches Klima darstellen. Darüber hinaus braucht es auf das Alter des Kindes angepasste Einsatzszenarien, die den Selbstbestimmungsdrang des Kindes individuell unterstützen, und pädagogisch gut überlegte Anschlusshandlungen. Medien als selbstverständlicher Teil des Alltags in der KITA (Lepold & Ullmann, 2017, S. 50) führen zu einem selbstständigen, sorgsamem, bewussten, integrativen Umgang mit Medien mit der Konsequenz, dass die persönliche Kompetenz der Kinder gestärkt wird. Medien haben wider Erwarten mancher Vorannahmen kaum negative oder aggressionsförderliche Auswirkungen auf die Kinder.

4. Bilanzierung und Ausblick

Medien als selbstverständlicher Teil des Alltags und ein bewusster und reflektierter Umgang mit diesen unterstützen am Weg zu medienkompetenten Kindern (Fthenakis, 2014, S. 17ff) und bereiten diese auf ihre mediatisierte Lebenswelt vor. Die Entwicklungen im Bereich Medien verändern sich stetig. Durch den frühen Erwerb von digitalen Kompetenzen sind die Kinder befähigt, sich auf diese Reise einzulassen, sich kritisch mit Dingen auseinanderzusetzen und auszuwählen, wohin der für sie richtige Weg führt.

Mit dem Übergang vom Kleinkindalter in der KITA hin zum Schulkind erwarten die Kinder weitere Herausforderungen. Im Grundschulbereich gibt es bereits Zusammenstellungen von digitalen Kompetenzen für die Schüler*innen bis zur vierten Schulstufe (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016). Eine derartige Kompetenzmatrix würde auch für Kinder, Eltern und Pädagog*innen in KITAs eine gute Orientierung bieten, um gezielt Medienbildung in den KITA-Alltag zu integrieren.

Eine konkrete Frage stellt sich daher: Welche Kompetenzen brauchen Kleinkinder in KITAs im Umgang mit Medien, um gut für die Schule vorbereitet zu sein? In der Literatur finden sich zahlreiche Projekte, wie Medientechnologie den Pädagog*innen beigebracht wird, aber keine Studien [Anmerkung: laut Recherchen

der Verfasserin der vorliegenden Arbeit], die sich mit den Medienbedürfnissen von Kleinkindern auseinandersetzen. Es braucht einen anderen Zugang, ähnlich wie den von Maria Montessori (Lepold & Ullmann, 2017, S. 46), nämlich digitale Medien als selbstverständlichen Bestandteil in KITAs anzusehen, um den Effekt des Außergewöhnlichen und der Begierde zu umgehen. Digitale Medien sollen ein alltäglicher Bestandteil sein, wie jedes andere Medium im Kindergarten auch, um so einen bewussten Umgang damit zu fördern. Dies hat auch Einfluss auf den Umgang mit Medien zu Hause und auf die Verhaltensweisen gegenüber Medien in der Lebenswelt der Kinder.

Die angeführten Studien sind keine Längsschnittuntersuchungen über mehrere Jahre, daher wäre es interessant zu beobachten, wie sich das System KITA entwickelt, wenn ein grundlegendes langfristiges Konzept eingeführt wird und keine Momentaufnahmen herangezogen werden. Einige gute Beispiele gibt es bereits in diesem Bereich, aber leider noch nicht wissenschaftlich aufbereitet. Dennoch soll an dieser Stelle das Projekt von Martin Mucha der KITA Zauberwind in Rheinland-Pfalz herangezogen werden (Funk & Weghuber, 2019). In dieser Einrichtung werden Tablets verwendet, die den Kindern frei zur Verfügung stehen und vollständig in den Alltag integriert sind. Die Verhaltensweisen der Kinder bestätigen die Ergebnisse von Bastian et al. (2018, S. 26), dass Kinder Medien dann einsetzen, wenn sie diese brauchen und weglassen, wenn diese nicht benötigt werden. Interessant wäre zu erforschen, welche Settings zu dieser selbstständigen Integration führen und dies mit einer Längsschnittstudie zu begleiten, um daraus ableiten zu können, ob es hier einen Zusammenhang zwischen einer frühkindlichen Medienbildung und dem Medienumgang in der Schule, in der Freizeit und insbesondere im Bereich der Computer- und Spielsucht gibt.

Die Digitalisierung verändert unser Leben grundlegend und erfordert ein stetiges Anpassen der Verhaltensweisen, nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits bei den Jüngsten. Eine bewahrpädagogische Haltung im Sinne von die Kinder so lange wie möglich von den Einflüssen der Medien zu bewahren, ist im Angesicht der Entwicklungen in diesem Bereich und auch im Zuge der Ereignisse rund um Corona und Digitalisierung nicht adäquat. Medien sind zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Lebens und somit auch der Kinder geworden. Die Herausforderung ist es, einen guten Weg im Medienumgang zu finden, ohne von der Außenwelt abgeschnitten zu sein oder sich von den Medien vereinnahmen zu lassen.

Literatur

- Anfang, G. & Demmler, K. (2018). Medienkompetenzförderung in der Kita. Grundlagen und Erfahrungen aus dem Modellprojekt. *MERZ medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62(2), 12–21.

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bastian, J., Aufenanger, S. & Daumann, H.-U. (2018). KiTab.rlp - Medienbildung mit Tablets in der Kita. Wissenschaftlich begleitete Tablet-Projekte in Kitas bundesweit. *MERZ medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62(2), 21–27.
- Behr, J. (2019). Ganz alltäglich – Medien gehören auch in die Kita. In S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit (S.xx–yy)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchner, P. (2020). *Kindheits- und Jugendforschung. Kurseinheit 2: Theoretische Perspektiven auf Kindheit als Lebensphase*. Studienbrief. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). *digi.komp. Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0>
- Eder, S., Brüggemann, M. & Kratzsch, J. (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V., Hrsg.). (2017). *Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita*. https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf
- Fthenakis, W. E. (2014). *Frühe Medienbildung. Kinder unter 6 Jahren*. Essen: LOGO Lern-Spiel-Verlag.
- Funk, S. & Weghuber, A. (Moderator), 07.12.2019. *Ein absolutes No-Go? – Digitale Lernhilfen im Vorschulbereich [Audio-Podcast]*. In EduFunk. <https://podcasts.apple.com/us/podcast/ein-absolutes-no-go-digitale-lernhilfen-im-vorschulbereich/id1477004603?i=1000459634216>
- Hartmann, W., Bäck, G., Hajszan, M., Hartel, B., Kneidinger, L. & Stoll, M. (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Charlotte Bühler Institut*. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20of%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>
- Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf_2019_Digitalisierung_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

- Koederitz, M. (2018). Wir leben in einer Datenökonomie – neue Qualifikationen werden gebraucht. In C. Bär, T. Grädler & R. Mayr (Hrsg.), *Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht* (1. Band: Politik und Wirtschaft, S. 193–200). Springer Gabler.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
- Kováčová, E. & Swertz, C. (2012). Das Projekt Mediengarten. In C. Swertz (Hrsg.), *Mit Medien bewusst umgehen* (S. 16–18). Linz: Unsere Kinder.
- Kutscher, N. (2019). *Digitalisierung und Digitale Medien in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Herausforderungen und Perspektiven*. Universität zu Köln. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/hilfen_zur_erziehung/20190410/Digitalisierung_und_digitale_Medien_in_der_stationaeren_Kinder_und_Jugendhilfe.pdf
- Kutscher, N. & Bischof, J. (2020). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Medienbildung in der Kita“*. Abschlussbericht. Köln. https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Downloads/bericht_mkffi_medienbildung_in_der_kita_uzk.pdf
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2017). *Montessori-Pädagogik und digitale Medien. In Krippe und Kita*. Freiburg: Herder.
- Marci-Boehncke, G., Rath, M. & Müller, A. (2012). Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22 (Frühe Medienbildung), 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2012.12.27.X>
- Mpfs. (2014). *miniKIM 2014 Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf
- Peukert Ursula. (2010). Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 295–310. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6898/pdf/ZfPaed_2_2000_Peukert_Neue_Medien.pdf
- Reichert-Garschhammer, E. (2018). Chancen der Digitalisierung im Bildungssystem Kita. Ein Interview mit Eva Reichert-Garschhammer. *MERZ medien + erziehung*, 62(2), 28–33.
- Saferinternet.at. (2020). *Die Allerjüngsten (0–6 Jahre) & digitale Medien*. Institut für empirische Sozialforschung im Auftrag des Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) und der ISPA – Internet Service Providers Austria. https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2020/Safer_Internet_Day_2020_Infografik.pdf

- Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung* (Bd. 57). Berlin: VISTAS. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-57.pdf
- Swertz, C. (2010). *Mediengarten – Bakip trifft Wissenschaft. Qualitative Medienforschung durch angehende KindergartenpädagogInnen*. Forschungsprojekt, Sparkling Science. https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/1db-986cd987d7733b557d4747a4931bbef46cb3b/Mediengarten_Startbericht.pdf
- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, 1–28. https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2014_fruhe_medienbildung/swertz1412.pdf
- Theunert, H. (2015). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In F. v. Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 136–163). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Theunert, H. & Demmler, K. (2007). Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In H. Theunert (Hrsg.), *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren* (Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 2, S. 91–118). kopaed.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Kelthie, E. & Phil, K. (2014). *Children's rights in the digital age. A download from children around the world*. UNICEF, Young and Well CRC. https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UNICEF-bericht-kinderrechte-im-digitalen-zeitalter.pdf
- Wolf, K. D. (2019). *Der Wandel von Kommunikations- und Medienkulturen durch digitale Medien und die Herausforderung für die Bildungswissenschaft*. Studienbrief. Hagen: FernUniversität in Hagen.