

Medienbildung in der frühen Kindheit

* **Zurück zur Übersicht über den Themenschwerpunkt**

Ausgabe 11 / 2008

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2008

Frühe Bildung zwischen Medienkontakt und Medienkonflikt

EDELTRAUD RÖBE

„Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen“ – Mit dieser Metapher beschreibt Günther Bittner (1996) Erziehung und Bildung als eine doppelendige Aufgabe. Doch das von ihm verwendete Bild will gar nicht mehr so recht in die gegenwärtige Rhetorik von kindlichen Selbstbildungspotenzialen und eigenständig gesteuerten Lernprozessen passen, da es die Kinder geradezu in ihrer Angewiesenheit auf, ihrer Abhängigkeit von, ihrem Ausgeliefertsein an die Erwachsenen fokussiert und ins Bewusstsein ruft, dass Kinder unentrinnbar in die Lebensräume, kulturellen Praktiken und Lebensentwürfe der Erwachsenen eingebunden sind. Kinder teilen mit den Erwachsenen die Welt. Aus ihr beziehen sie den Stoff, aus dem sie dann selbst ihre Welt konstruieren, ja geradezu neu erfinden. Die gegenwärtige Bildungsdebatte mahnt eindringlich, dass die Jahre vor der Schule für die Aneignung solchen Weltwissens die ideale und entscheidende Zeit seien (vgl. Elschenbroich 2001).

Gilt dies auch für die Medien? Gehören auch sie in den Kanon der unverzichtbaren Bildungsgelegenheiten? Müssen Vorschulkinder bereits erfahren, dass Medien für ihre Lebensorientierung, -gestaltung und -bewältigung einen hohen Stellenwert haben? Sollen die Kinder den Umgang mit den neuen Kommunikationstechnologien so früh und selbstverständlich wie das Schwimmen lernen? Und wird es, nachgeholt im mittleren Lebensalter, viel zu lange dauern und zu hohe Überwindung kosten? Dabei sind es gerade die neuen Medien, die das Generationenverhältnis umzukehren scheinen und die ältere Generation zur lernenden machen.

Medienalltag von Vorschulkindern – Momentaufnahmen

Wer die Kinderperspektive einnimmt, staunt über die Allgegenwart der Medien im Aufwachen junger Kinder und darüber, wie selbstverständlich diese in ihre Tagesaktivitäten integriert sind. Beobachtungen an einem vierjährigen Mädchen, verdichtet im Zeitrafferblick, mögen dies ein wenig illust-

rieren und Verstehenszusammenhänge aufschließen.

„Und ich habe Deine Blumen gedrückt ...“

ruft Anna ihrer Tante zu, als sie zu deren nachträglich stattfindender Geburtstagsparty eintrifft. Ein ‚medienabstinenter‘ Zuhörer könnte etwas irritiert annehmen, dass vielleicht das Kind einen mitgebrachten Blumenstrauß beim Transport versehentlich ‚zusammengedrückt‘ oder etwa mit Hilfe einer Blumenpresse die schönen „Exemplare“ gepresst bzw. ‚gedrückt‘ und dann zu einem Blumenbild arrangiert habe. Falsch. Die ‚gedrückten‘ Blumen sind Ergebnis einer Fleurop-Bestellung, die von Anna mit mütterlicher Assistenz nach intensiver Recherche und wohl überlegter Entscheidung angesichts eines reichen Auswahlangebots durch den Tastendruck am PC getätigt wurde. Mit sichtlichem Stolz inspiziert Anna nun den gelieferten Blumenstrauß, der samt ihrer selbst gemalten, postalisch zugeschickten Karte auf dem Geschenktisch der Tante steht.

Dabei ist das Internet als Einkaufs- und Verkaufsmöglichkeit Anna vertraut. Schon des Öfteren war sie an der Suche nach Raritäten oder dem Verkauf von Kleidung usw. beteiligt. Und sie weiß auch aus Erfahrung, dass die Auslieferung über den Paketdienst erfolgt, den sie dann sehnsüchtig erwartet.

„Erste E-Mail aus dem Kindergarten“

Der Eingewöhnung der Neuankommlinge wird heute in Kindertageseinrichtungen glücklicherweise viel Aufmerksamkeit geschenkt. Man weiß um die Chancen, aber auch um die Risiken, die die Aufnahme in eine pädagogische Institution und damit die Trennung von vertrauten Bezugspersonen beinhaltet.

In Annas Kindergarten werden für jedes Kind die wichtigen Bezugspersonen über Fotos präsent gehalten. Um das Foto eines jeden Neuankömmlings gruppieren sich die nächsten Angehörigen. Das Familienportrait oder die Fotomontage arrangieren die „neuen“ Eltern beim ersten Elternabend. Falls keine Fotos zur Verfügung stehen, kann auf eine Sofortbild- oder Digitalkamera des Kindergartens zurückgegriffen werden. Die fertigen Fotos sind im Ruheraum auf Augenhöhe der Kinder angebracht.

Gleichsam im Gegenzug stellt der Kindergarten Fotos mit „Innenansichten“ den Eltern zur Verfügung. Von jedem neuen Kind erhält die Familie im Laufe der ersten 14 Tage drei Fotos, die den Start ins Kindergartenleben dokumentieren: Die Fotos werden mit einem Kommentar des fotografierten Kindes ergänzt. Die kleine Reportage (die Teil eines Portfolios für jedes Kind ist) wurde in dieser Einrichtung von einer Praktikantin (mit Medienkompetenz) übernommen. An den Großteil der Eltern wurden die Fotos per E-Mail versandt, wenigen wurde ein Papierausdruck ausgehändigt.

Anna nutzt die sehnlich erwartete Post aus ihrem Kindergarten zu Hause als Erzählanlass. Die ausgedruckten Fotos finden Platz in ihrer Fotogalerie. Sie besteht aus kleinen gerahmten Portraitaufnahmen ihrer Lieblingsverwandten. Viele von ihnen kann sie nur selten sehen. Fotos, Telefongespräche, Briefe, auch E-Mails halten bei Eltern und Anna die Erinnerung an sie bis zur nächsten Begegnung wach.

„Über Handy stets erreichbar ...“

Handys in Handtaschen, in Schultüten, in Autos ... Sie ermöglichen eine schnelle Kontaktaufnahme. Manche Kinder werden von den Erwachsenen wie über eine verlängerte Nabelschnur durch den Tag geleitet. Die Allgegenwart von Handys erleben viele Kinder bereits mit wenigen Lebensmonaten. Sie beobachten, im Kinderwagen sitzend, die telefonierende oder „simsende“ Mutter. Und inzwischen ist es bereits Anna, die gar den fünf Monate alten, quengelnden Bruder damit beruhigt, indem sie den Musikspeicher betätigt und das Handy als Klangquelle an sein Ohr drückt. Oder sie bittet beim Wintermantelkauf die Mutter um Probefotos der favorisierten Modelle, damit der berufstätige Vater und die Oma in die Kaufentscheidung rasch einbezogen werden können. Auch das Beantworten des häuslichen Telefons ist für sie selbstverständlich. Geschickt beherrscht sie die Technik und weiß bereits um verschiedene Funktionen der Tastatur.

„Der Spielwarenmarkt – ein Event an Farben, Licht, Geräuschen“

Das war einmal, dass Spielzeugwünsche vor allem mit einem sehnsüchtigen Blick durch die Schaufensterscheibe geweckt und befriedigt wurden! Egal, ob im Supermarkt, Fachgeschäft, Spielzeuggroßmarkt, Kiosk oder in Automaten – Spielzeug lockt überall. Da wird jedes Kind, auch Anna, fündig. Sie wandert die Spielzeugregale entlang. Die meisten Exponate sind frei zugänglich und in Kinderhöhe greifbar. Mit erstaunlicher Großzügigkeit darf ausprobiert werden. Verschiedene Funktionen starten auf Knopfdruck. In kurzer Zeit

beginnt ein mediales Spektakel. Da leuchten und wackeln bunte Figuren, dort bellt ein Hund, der durch den Druck auf den Buchstaben H „geweckt“ wurde, daneben wartet ein Clown auf das ‚Kommando‘, mit der Vorführung beginnen zu können. ‚Interaktives Spielzeug‘ ist in Aktion gesetzt; das eigene Zutun kostet einen minimalen Aufwand und erzielt eine große Wirkung. Der medialen Inszenierung gelingt die Kombination von „eye and ear catch“ - Spielzeug ohne mediale Qualitäten hat es dagegen schwerer. Da ist zum Beispiel eine mechanisch funktionierende Holzkasse für den Kaufladen. Sie wird schnell als unspektakuläres „Babyzeug“ abgewertet zugunsten eines automatisch funktionierenden Exemplars mit integriertem Förderband und Scanner, was eben als ‚cool‘ begeistert und lautstark begehrt wird.

„Und wenn mir langweilig ist ...“

Der Sorge, dass es bereits jungen Kindern langweilig werden könnte, begegnen heute viele Erwachsene mit gesteigerter Reizzuwendung. Schon im frühen Babyalter werden optische, akustische, motorische und taktile Herausforderungen als besonders wichtig erachtet. Die alte Babyrassel hat dabei weitgehend ausgedient. Babys liegen zum Beispiel auf einer „Event“-Decke mit „Aktionsfeldern“: Hier können sie über Greifen, Sich-Drehen, Strampeln und Sich-Strecken selbst unterschiedliche akustische, optische und taktile Wahrnehmungen auslösen und sich von der unmittelbaren „Umgebung“ herausfordern lassen. Da rauscht die Kunststofffüllung im Wolkenkissen, das mit einem Klettverschluss befestigt aufliegt; es quietschen die Sonne und die Stoffente, die ebenfalls bewegt werden können und es lassen sich sogar Blumen von der Wiese pflücken. Die „Liegefläche“ füllt sich mit Leben, sobald das Kind sich bewegt. Was anfänglich durch Zufall ausgelöst wird, kann mit der Zeit immer gezielter vom Kind herbeigeführt werden.

Im Vorschulalter ist dann die Aufmerksamkeit zunehmend auf den CD-Player und Kassettenrecorder gerichtet, die heute mit buntem Design in vielen Kinderzimmern zu finden sind: Hier sind sie weitgehend der kindlichen Eigenregie überantwortet. Auch für Anna sind die Hörkassetten- und CD-Serien eine beliebig abrufbare Unterhaltungsquelle, insbesondere beim Rückzugsbedürfnis nach dem Kindergarten tag, beim Zubettgehen, ehe das elterliche Vorlesen den Tag beendet, aber vor allem beim Aufwachen – dann mit Zuhilfenahme des Kopfhörers, wenn der kleine Bruder, mit dem sie das Zimmer teilt, noch schläft.

Der attraktivste Unterhalter jedoch ist auch für Anna der Fernseher. Seiner magischen

Anziehungskraft versuchen auch die Eltern mit einem (eigenen) weit reichenden Fernsehverzicht tagsüber zu widerstehen. Dennoch ist Fernsehen-Dürfen als permanenter Wunsch da. Inzwischen darf Anna regelmäßig eine Kindersendung am Sonntagvormittag sehen. Diese wird von ihr merklich herbeigesehnt und eingefordert. Dann sitzt Anna in angespannter Sitzhaltung aufrecht vor dem Gerät und verfolgt konzentriert den Bildschirm. Auch wenn sie weder Geräusche noch Ablenkung um sich duldet, freut sie sich über Anteil nehmende Erwachsene in ihrer Nähe, die gelegentliche Fragen kommentieren, mitlachen und so in riskanten Momenten ihre Anspannung lockern. Dabei fallen manchmal Äußerungen wie „Die Sarah war jetzt ganz aufgeregt“ oder „Die Sarah findet das lustig“. Gemeint ist die Puppe, die dem Event „Fernsehen“ beiwohnen darf und die für sie offensichtlich Projektionsfläche für eigene Gefühle und Empfindungen ist. Dennoch bleibt das Drücken des Off-Knopfes, unabhängig von der empfundenen Qualität einer Sendung, eine unerfreuliche, aber dennoch am Ende immer wieder akzeptierte Handlung.

„Mit Medien täglich unterwegs und in Kontakt ...“

Der zivilisatorische Fortschritt zeigt sich uns besonders im medialen Bereich. So soll das neue Auto nicht nur umweltfreundlich und energiesparend, sondern zugleich mit einer hochwertigen Audio- und Navigationsanlage ausgestattet sein. Die Hinweisschilder an der Ampelkreuzung sollen nicht nur den Weg zum nächsten Parkhaus weisen, sondern die Zahl der freien Parkplätze zeigen. Die Werbeflächen, die die Hauptstraßen säumen, sollen nicht nur großformatige, bunte Werbung zeigen, sondern als sich abwechselnde Screens ‚fließen‘ ...

Die Autofahrt in den Kindergarten ist somit für Anna stets medial bewegt und bewegend zugleich. Kaum angefahren, hört der Vater seinen Radiosender, bis Anna eine Hörkassette einfordert, was beim Passieren eines bestimmten Werbe-Screens regelmäßig erfolgt. Da der Weg zum Kindergarten über den Bahnhof genommen wird, hilft sie, einen Parkschein am Automaten zu lösen und die Mutter in der Haupthalle zu verabschieden. Die Zugverspätung wird wiederum medial überbrückt. In der Wartehalle ist ein großer Screen installiert; bebilderte Nachrichten, Reklameszenen, ein Zeichentrickfilm und Linienspiele lassen keine Langeweile aufkommen. Mit gebanntem Blick auf die „Scheibe“ lehnt sie sich an den Vater, eine Brezel verzehrend, ehe sie dann beginnt, um eine Säule zu laufen, zu hüpfen, freilich ohne den Screen völlig aus den Augen zu verlieren.

Etwas unwillig tritt Anna mit dem Vater den Weg zur Bargeldabhebung an; doch das in Aussicht gestellte Mitwirken beim Einschieben der Karte und beim Ziehen des Geldes stimmt sie wieder versöhnlich.

In welche Zusammenhänge verweisen die Alltagsszenen?

- *Kinder sind „Medienkinder von Geburt an“.*

Sie leben in einer vielfältigen und vielschichtigen Welt, in der sie von Medien nicht abgeschirmt werden können. Medien sind fester Bestandteil des organisierten Familienalltags. Sie haben ihren Ort „in vielen kleinen Inszenierungen, Ritualen und Routinen“ (Lange 2007, S. 41) und sind verlässlich in die Tagesaktivitäten der Familie integriert. „Doing family“ and „doing media“ scheinen eng miteinander verbunden. Die Alltagsbedingungen von Beruf und Arbeit, von Erwerbstätigkeit, von Kinderbetreuung, von Wohnumfeld und Entfernung zu Kinderbetreuungsorten prägen den Medienkontakt und das Medienhandeln von jungen Familien. Hierin gewinnen die Medien für die Kinder bereits spezifische Funktionen: Sie sind unverzichtbar für Entspannung, Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie, für Entscheidungsfindung, Unterhaltung und Organisation im Alltag. Der Umgang mit Medien prägt und überlagert die sozialen Beziehungen in einer Familie.

- *Die „Medienkinder“ erwerben in ihrer Familie die entscheidende mediale Grundbildung, die Basics.*

Nun hat die PISA-Debatte nicht nur die Bildungsbedeutsamkeit der Familie ins Bewusstsein gehoben, sondern auch einen veränderten Bildungsbegriff und einen hohen Anspruch an die genuinen Bildungsleistungen von Familien formuliert. Dies führt zugleich in vielfältige Spannungsfelder moderner Elternschaft und Grundfragen der Kleinkindpädagogik. „All dies ... greift auch in das Medienhandeln ein. Was am Medienkonsum und an der aktiven Mediengestaltung kleiner Kinder wird von Eltern als Ausdruck eines aktuell gelingenden Lebens unterstützt, wo sind Förderungsmotive im Hinblick auf die spätere Wettbewerbsfähigkeit leitend und schließlich: Wie greift die Empörung- und Alarmierungsrhetorik ... in den medialen Familienalltag ein?“ (Lange 2007, S. 45). Obige Momentaufnahmen sind ja nun einem Kinderalltag entnommen. Eingelagert in die Alltagsrealität wirken sie zufällig, inzidentell, von regelmäßiger Wiederkehr. Zugleich lassen sie die nachhaltige Präge-

wirkung der Familie erahnen, die sie für die Ausbildung grundlegender medialer Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen hat.

Lernentwicklungspsychologische Einsichten² betonen geradezu das hohe Potenzial der Vier- bis Sechsjährigen für implizite, inzidentielle, ungeplante, spontane Lernprozesse, die in beschützende und zugleich freigebende Beziehungen eingebunden sind. Dies gilt für die Familie wie für den Kindergarten in gleicher Weise; explizites und intentionales Lernen, verbunden mit einem hohen Anleitungsgrad, haben dagegen nur einen zweifelhaften Erfolg.

- *Die lebensweltliche Einbettung des Mediengebrauchs und die erlebte Präsenz der Erwachsenen sind zentrale Bedingungen frühkindlicher Medienbildung.*

Das Erwachsenenbeispiel an routinierter Umgangsweise mit den Medien, an Dosierung des Gebrauchs, an Verwendungsabsicht und an Verständigung öffnet dem Kind ein Fenster in die Medienwelt. Die Bezugspersonen lassen sich gleichsam beim „doing media“ beobachten und zuschauen. In der körperlichen Nähe mit ihnen, im Hören ihrer Erklärungen, im Austausch über gemeinsame Medienerlebnisse, im Miterleben besonderer Verwendungssituationen erfahren die Kinder en passant, wie Medien das Leben mitgestalten, wie sie das Handeln mitbestimmen, wie sie aber auch immer wieder zurückgedrängt und in Schranken verwiesen werden müssen und können. Dieser kommunikative, die Kinder schützende Grundakkord des Mediengebrauchs ist Ausdruck familialer Bildungspraktiken. Sie spiegeln gleichsam das kulturelle Kapital der Familie. In ihm gründen auch Gelegenheiten, die ein Kind für die Aneignung seines Weltwissens vorfindet.

In die Liste der unverzichtbaren Bildungsgelegenheiten für Weltwissen hat Donata Elschenbroich (2001) auch den Medienkontakt in obigem Anspruch für das Vorschulalter aufgenommen. Nach ihrer „Umrundung“ des Weltwissens in Expertengesprächen zählt sie zum Beispiel dazu:

- „Geräte *anschießen* und umstecken können (Recorder“ (ebd., S. 30);
- „Notfalltelefonnummer kennen, Hilfssysteme, Wächtersysteme. Es gibt ein Kindernotruftelefon“ (S. 30);
- „eine Botschaft geschrieben haben, von einer schriftlichen Botschaft getröstet, erwartungsvoll geworden sein.

Eine E-Mail empfangen oder gesendet haben“ (ebd.);

- „eine Nachricht am Telefon aufnehmen, behalten und ausrichten können“ (ebd., S. 31);
- „Reflexion: was kann ich, was kann der Computer? Erste Konzepte von Intelligenz, menschliche, künstliche Intelligenzen“ (ebd., S. 32);
- „Wunderkammer Museum: Die Botschaft der Dinge. Ihre Aura, ihr Altern, ihr Fortbestehen nach unserem Tod. Eine Burg kennen. Ein Gefühl dafür haben, dass sich die Welt verändert. Dass die Großmutter anders aufgewachsen ist ...“ (ebd., S. 29).
- *Wie sich die frühen Medienkontakte von Kindern gestalten und welche Konfliktpotenziale sie in sich bergen, ist ein Desiderat frühkindlicher Forschung.*

So wie der Blick auf die Kinder und ihre Familie lange Zeit defizitorientiert und verengt auf den Fernsehkonsum war, vermag die Einnahme der Akteurperspektive den Blick in das familiäre Gefüge, das kindliche „Startkapital“ (Charlton 2007) sowie die Medien und ihre Rezeption zu differenzieren. Das Thema ist zu zukunftsbedeutsam, als dass sich die Debatte nicht mit einer Polarisierung und den daraus resultierenden typischen Konfliktbearbeitungsweisen zufrieden geben kann: Hier die Euphorie des „guten, kreativen Kindes“ und dort die verderbten jungen „Vielseher“, die nun im Kindergarten mit kritischer Medienkompetenz ausgestattet werden sollen.

Gerade weil die Medienthematik in der Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen bis heute viel zu sehr im Gestus der moralisierenden Belehrung geführt oder auch tabuiert wird, bedarf es dringend der Grundlagenforschung, die diesen Perspektivenwechsel aufnimmt und Themenkomplexe wie etwa die folgenden aufgeführten bearbeitet:

Mediengeübte Kinder

Welche Bildungsausgangslage haben sie? Welche Mediensprache haben sie sich bereits angeeignet? Wie dechiffrieren sie die Sprache der Bilder? Wie gehen sie mit Bildverfremdungen und schnellen Schnitten um? Welche Folgen zeitigt die Gewöhnung an opulente Bild-Toninszenierungen? (vgl. bes. Blank-*Mathieu* 2001)

Der intensive Medienkontakt beeinflusst nicht nur die Kommunikation von Kindern. Vielmehr muss bewusst sein, dass diese Kinder einen gemeinsamen Erfahrungshinter-

grund haben. Fernsehsendungen und auditive Medien sind in verschiedene Sprachen übersetzt, in verschiedene Kulturen hinein adaptiert und haben eine weit reichende, gleichmachende, globalisierende Funktion erreicht. Welche globalen, kulturübergreifenden Kindheitsmuster werden dadurch generiert?

Das Medienangebot

Die Medienangebote der Kleinst- und Kleinkinder haben sich in den letzten Jahren zwar vervielfacht, aber ihr Schwerpunkt liegt nach M. Friedrichsen (2003) durchweg auf unverbindlicher Kurzweil, Belustigung, kommerzieller Vermarktung im Medienverbund. Dabei ist Fernsehen nach wie vor das wichtigste Medium für Kinder in Deutschland, gefolgt von auditiven Medien, die besonders für junge Kinder attraktiv sind. Zugleich gilt, dass Angebote mit einem Bildungs- und Erziehungsanspruch, mit sozialerzieherischen Intentionen und elementarem Weltwissen im Vergleich zu anderen Ländern eine eher untergeordnete Rolle spielen und subtil Gewalt verherrlichende Kindersendungen „unentdeckt“ einen festen Ort im Programm haben.

Zugleich zeichnet sich eine zunehmende Entgrenzung der Systeme ab. Filmische Mittel wandern in das Bilderbuch und „erinnern bereits an die Oberfläche einer CD“ (Blank-Mathieu 2001) oder die interaktive und zugleich virtuelle Dimension mancher PC-Kinderprogramme eröffnet Gestaltungsräume für neuartige Figurenkonstellationen.

Hierher gehören auch Fragen wie diese: Welche Medien sind im Kindergarten vertreten? Nach welchen Kriterien sind sie ausgewählt? Wie ergänzen sich die Medien zu einer Thematik (z.B. Bilderbuch, CD, Hörkassette, PC-Programm, Spielzeug, Werkzeug, Poster)?

Die Integration von Medien in den Kindergartenalltag

Erzieherinnen tun sich oft schwer mit der Hereinnahme neuer Medien in den Kindergarten. Sie sehen in den Medienspielen der Kinder keine eigenständigen Inhalte, sondern nur Nachahmung. Auch sollte ihnen bewusst sein, dass ein Kind, das häufig über Medien-erlebnisse berichtet, nicht zwangsläufig viel fernsehen muss und ein anderes, das scheinbar uninteressiert an den Medienspielen ist, nicht unbedingt in einem medienfreien Raum aufwächst (vgl. Blank-Mathieu 2001).

Ein reflexiver pädagogischer Ansatz kann nicht einfach Medien-erlebnisse tabuieren und ignorieren, weil dies dem Bildungsanspruch der Kinder nicht gerecht wird und zentralen Fragen wie diesen ausweicht, z.B.: Welche Rolle nehmen sie im Kindergartenalltag ein? Gibt es einen Austausch zwischen Familie

und Kindergarten? Wie ist der Zugang der Kinder zu den Medien? Kennen die Erzieherinnen/die Eltern die nachgespielten Kinderserien?

Unterschiede im kindlichen Medienhandeln als Ausdruck sozialer und kultureller Ressourcenunterschiede

Die Ungleichheitsdebatte erreichte erst spät das Medienhandeln. Man beschränkte sich lange auf die Seh- und Verweildauer der Kinder und stellte fest: „Bei den 3-5-Jährigen hat die Sehdauer im Vergleich zu den Vorjahren (2000 und 2001 jeweils 76 Min./Tag) deutlich abgenommen (2002: 70 Min./Tag). Auch bei der Verweildauer (2000: 128 Min./Tag, 2000/1: 127 Min./Tag) liegen die Werte 2002 mit 117 Min./Tag unter den Vorjahreswerten. Jedoch ist bei Kindern mit eigenem Fernseher ein weiterer Anstieg der Sehdauer festzustellen“ (Friedrichsen 2008). Bei den Drei- bis Fünfjährigen findet eine überdurchschnittliche Zuwendung zum Fernsehen in der Zeit von 7.00 bis 9.00 Uhr statt, bis 18.00 Uhr ist dagegen eine unterdurchschnittliche Nutzung zu verzeichnen“ (ebd.). Dies bedeutet, dass eine Anzahl von Kindern sich eben von einem Fernsehkontakt trennend in den Kindergarten begibt oder überhaupt dem Kindergarten fernbleibt.

Jüngere Forschungsarbeiten nehmen inhaltliche Aspekte mit dazu und fragen nach den Intentionen des Medieneinsatzes in der Familie (z.B. Rideout/Hamel 2006) oder setzen die gesehnen Programme in Beziehung zu den Milieus, aus denen die Kinder stammen (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2005). Letztere Untersuchung konnte zeigen, dass sich der Fernsehkonsum je nach sozialer Lage und nach der Grundorientierung, der Werte und der Lebensziele der Familie deutlich unterscheiden. So weisen z.B. die Milieus mit einer konservativen oder materiellen Grundorientierung eine höhere Sehdauer auf als die mit hedonistischen, postmaterialistischen oder postmodernen Orientierungsmustern. Letztere gestalten ihr Leben aktiver und nehmen mit ihren Kindern mehr Freizeitangebote außer Haus wahr.

Dieser Forschungsstrang, der zugleich Anschlussfähigkeit an Milieustudien mit anderen bildungsrelevanten Aufmerksamkeitsrichtungen (z.B. Sprache) erlaubt, gilt als besonders Erfolg versprechend.

Kompetentes Medienhandeln gründet in einer reichen kindlichen Erfahrungswelt aus „erster Hand“

Oben formulierte Fragen haben zweifelsohne für die Medienproblematik in der frühen Kindheit eine kritisch-konstruktive Funktion. Und doch laufen sie Gefahr, die Diskussion zu verkürzen, weil sie die zentrale Frage, „Können Medien die kindlichen Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten erweitern und differenzieren?“³, lediglich umkreisen. Mit Einsichten

und Überlegungen aus pädagogisch-anthropologischer Sicht soll nun für das Konfliktpotenzial frühen Medienkontakts weiter sensibilisiert werden.

Frühkindliche Bildung beginnt mit sinnlicher Wahrnehmung. „Ästhetische Erfahrungen sind der Stoff, aus dem unsere ersten Welterfahrungen gemacht sind. Menschen sind zu keiner Zeit mehr auf Ästhetik angewiesen, als zur Zeit der frühen Kindheit, wenn sie die Welt ausschließlich mit den Sinnen erfassen, weil ihnen noch niemand die Welt mit Wörtern, also unabhängig von einer konkreten Erfahrung, erklären kann“ (Schäfer 2007, S. 60). Dieses Erfahrungswissen hat seinen Ursprung in der Erfahrung von Alltagszusammenhängen. Über das Erfassen der Kontexte, wie Dinge zusammenhängen, wie und wozu sie gebraucht werden, entsteht eine sinnliche Ordnung der Wirklichkeit, bevor Kinder sprechen. „Diese Erfahrungen durchlaufen Umwandlungen, bis sie schließlich symbolisch gefasst und sprachlich gedacht werden können“ (ebd.). Die Fangarme des Erfahrungswissens sind also die Sinnes- und Bewegungserfahrungen; sie beeinflussen die Grundstrukturen des Gehirns und erfahren in den ersten Lebensjahren eine enorme Differenzierung. Sie richten sich in den ersten Lebensjahren auf die Materialität der Welt, auf Masse, Trägheit, Gewicht, Beschleunigung. Diese Erfahrungen sind der Stoff des konkreten Denkens und Grundlage der Ordnung kindlichen Wissens.

Die so bedeutsamen körperlich-sinnlichen Erfahrungen gründen in den Nahsinnen (Tastsinn, Empfindungen für Wärme, Kälte, Feuchtigkeit, Geruch usw.) und in den Fernsinnen des Hörens und Sehens. Diese Erfahrungen haben ihren Sitz in Alltagszusammenhängen und werden als „szenische Ereignisrepräsentationen“ (Schäfer) gespeichert. Als solche sind sie eng verbunden mit einer Bedeutungserfahrung, z. B.: Gewickeltwerden ist ein angenehmes Ereignis, in dem sich meine Mutter mir zuwendet, freundlich mit mir spricht, spielt, meine Beine bewegt. In der Wiederholung bilden sich Erinnerungen in Form von Handlungsmustern heraus. „Aus diesen ergeben sich Vorstellungen von einer Wirklichkeit, die man erfahren und sich vertraut gemacht hat“ (Schäfer 2007, S. 63). Daraus entsteht eine Vorstellungswelt im Kopf; sie ist ästhetisch „geerdet“ und über sinnliche Erfahrung geordnet.

Beispiel: Die Schnecke – eine Bild wird generiert.

U. Stenger (2007) beschreibt in einem plastischen Fallbericht am Beispiel „Schnecke“ diese Bildwerdung. Fünf Kinder im Alter von 14–20 Monaten sammeln bei einem Spaziergang Schneckenhäuser, leere und bewohnte, und bringen diese in

die Krippe mit. Dort werden sie intensiv betrachtet. Besonders faszinieren sie die lebendigen Schnecken. Auf den nackten Arm gesetzt, erregen sie die gespannte Aufmerksamkeit. Lange und eingehend beobachten die Kinder, wie die Tiere auf der Haut kriechen und ihre Fühler ausstrecken. Die Schnecken werden dann in einem begrünten Einmachglas präsent gehalten. Die noch so jungen Kinder erinnern sich am nächsten Morgen beim Ankommen gleich der Schnecken. Ein Kind begehrt, eine Schnecke in die Hand nehmen zu dürfen, andere folgen seinem Beispiel. Dabei wird sie anders in die Hand genommen als ein Feuerwehrauto. Gewohnte Bewegungsformen werden nun abgeändert; vorsichtig, zart, behutsam nähern sie sich den Schnecken. Am Beispiel eines Kindes zeigt U. Stenger besonders sensitiv und eindrucksvoll, mit welcher Intensität es das Tier erkundet. Es beobachtet die Schnecke in ihrer Bewegungen, zugleich bewegt es den Schneckenkörper. Kind und Schnecke scheinen in einem Zwiegespräch ohne Worte versunken und „ineinander verhakt“. In dieser konzentrierten Hingabe an einen Gegenstand (oder an eine Handlung) geschieht es: das „Sich-Öffnen“ des Subjekts für seine Bildlichkeit und zugleich das „Sich-ihm-Überlassen“ (Wulf in Stenger 2007, S. 284). „Das Bild beansprucht den Sehenden ganz, sonst vermag er es nicht zu sehen“ (ebd.). Das Bild wird zum Erlebnisskript, berührt Tiefendimensionen des Menschseins, eröffnet Entwicklungsbahnen in die Kultur, in der die „Schnecke“ vielschichtig verankert ist (vgl. Sinnbild der Geduld, in der Bau- und Gartenkunst, als Organ des menschlichen Ohrs). Dieser Miniatur ist deutlich das dialektische Moment des Bildungsverständnisses eingeschrieben: Das Kind braucht die Weltbegegnung und Weltaneignung, begleitet von aufmerksamen, Impuls gebenden Erwachsenen um der Entfaltung seiner Kräfte willen. Und die Welt bedarf der Kinder und ihres Handelns, um kulturelle und gesellschaftliche Welt zu sein.

Die inneren Bilder werden von den Kindern in verschiedenster Weise wiederum veräußert. Im Spiel, im Malen, im Formen, im Wiederentdecken halten sie ihre Vorstellungen präsent, setzen sie in neue Zusammenhänge und verändern diese in zwei Richtungen: Sie können die rationalen Anteile verstärken und an die erlebte und durchdrungene Wirklichkeit weiter anähneln, oder sie können die Imagination und Phantasie einsetzen und Um- bzw. Neuformungen vornehmen. Gerd Schäfer (2007) sieht darin eine Konstruktion der Kinder von Welt und Zusammenhängen, deren Finder und Erfinder sie sind. Dabei wird das Erdachte und Arrangierte erzählend in Sprache gehoben; es entste-

hen Geschichten und wir erfahren von den Kindern, was sie beschäftigt. Die Sprache „repräsentiert, was diese wahrgenommen, empfunden und in erinnerbaren Erlebnissen zusammengefasst haben“ (S. 64). In dem narrativen Denken und Erzählen in und von Geschichten stellen sich die Kinder ihre Erfahrungen und Vorstellungen vor Augen. Dadurch werden diese für sie explizit und anschaulich. So „vergegenständlicht“ lassen sie sich jedoch auch drehen und unter neuen Perspektiven zusammensetzen. Sie bekommen für die Kinder eine „Außenansicht“.

In dieser Argumentation gehören die Medien zu den Wissensbeschaffern aus zweiter Hand: „Was man von den anderen gehört hat, ist noch keine eigene Erfahrung. Es muss erst mit eigenen Erfahrungen verbunden werden, bevor es als bedeutsamer Teil der eigenen Welt erlebt und in kreatives Handeln einbezogen werden kann ... Alles, was über mediale Vermittlungen aufgenommen wird, braucht als Kontext ein Können und Wissen aus ähnlichen oder vergleichbaren, konkreten und selbst gemachten Erfahrungen ... Ohne einen Erfahrungskontext bleibt dieses Können und Wissen Fiktion. Das mag angehen, solange die Fiktion die Wirklichkeit ist, um die es geht“ (Schäfer 2007, S. 67).

Ein dynamisches Handlungskonzept der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen

Der Verbindlichkeitscharakter in der Verschiedenheit der Forderungen

Der Ausgangspunkt pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen ist die Lebenswirklichkeit der Kinder, weil es Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen soll. Wird diese Orientierung für das pädagogische Angebot leitend, dann sind auch konsequenterweise medienpädagogische Aufgaben und Überlegungen damit verbunden. Dies entspricht dem Willen der Jugendministerkonferenz, die in ihrem Grundsatzbeschluss vom 13./14. Juni 1996 in Hamburg festgelegt hat:

„Auf der Grundlage der Situationsanalyse sieht die JMK die Notwendigkeit medienpädagogischen Handelns vor allem in Bezug auf elektronische Medien (Fernsehen, Video, Computer), da dies die Leitmedien von Kindern und Jugendlichen sind.

- Da heute bereits Vorschulkinder mit diesen Medien Umgang pflegen und präventives Handeln schon frühzeitig ansetzen muss, soll im Kindergarten auf einen kompetenten Medienumgang hingewirkt und einer negativen Beeinflussung durch Medien durch für diese Altersgruppe geeignete medienpädagogische Maßnahmen

entgegengewirkt werden. Präventives Handeln zeichnet sich bei dieser Altersgruppe nicht primär durch das Erlernen von Mediennutzung, sondern durch vielfältige Möglichkeiten zu nicht medial vermittelten Erfahrungen und ein spannendes Lebensumfeld aus.

- (...) Um den großen Informations- und Orientierungsbedarf von Eltern im Hinblick auf den medienerzieherischen Umgang mit ihren Kindern Rechnung zu tragen, bedarf es in verstärktem Maße Angebote medienpädagogischer Elternbildung durch Jugendhilfe und Schule“ (Beschluss der JMK in Reichert-Garschhammer 2007, S. 80).

Die Frage, wie die medienpädagogische Aufgabenstellung interpretiert, in die Erzieherinnenausbildung transformiert und in den Einrichtungen implementiert wird, beantworten die 16 Länder unterschiedlich.

Dies betrifft auch die Verankerung in den Bildungsplänen für frühe Bildung⁴; folgende Ansätze wurden gewählt:

- „Medien“ sind als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen (vgl. Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz);
- „Medien“ werden in andere Bildungsbereiche integriert (z. B. „Kommunikation“ umfasst Medien, Sprache und Schriftkultur (Berlin, Hamburg, Sachsen); „Spielen und Gestalten, Medien“ werden gemeinsam aufgeführt (NRW);
- „Medien“ werden als eine alle Bildungsbereiche durchziehende, querliegende Dimension verstanden (Bremen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen);
- „Medien“ werden nicht erwähnt (Saarland); lediglich der Umgang mit technischen Geräten wird als Bildungsziel benannt;
- „Medien“ werden eher negativ thematisiert, indem der Kindergarten eher als kompensatorisches Gegenprogramm zum häuslichen Medienkonsum ins Spiel gebracht wird (Erprobungsfassung Orientierungsplan Baden-Württemberg).

Zieht man außerdem die ungleichen Voraussetzungen bezüglich der Medienkompetenz der ErzieherInnen, ihre pädagogischen Vorbehalte, den Beschaffungsaufwand und die unzureichende Medienausstattung in die Überlegungen ein, dann ist klar, dass die in den Kindergartenalltag integrierten Medienkontakte und die Gelegenheiten des Medienerlebens nicht selbstverständlich und umfassend im Blick sind.

„Wir reisen in dein Land“ – ein medienintegrierendes Projekt der „ALABASTERNS FÖRSKOLA (Nacka kommun, Schweden)“⁵

Anlass und Projektidee

Die 19 Kinder der Zweieinhalb- bis Fünffährigen-Gruppe stammen aus 11 verschiedenen Ländern (Abb. 1); 8 Kinder sind schwedisch; die anderen haben ihre „Wurzeln“ in Afghanistan, Deutschland, USA, England, Syrien, Brasilien, Panama, Äthiopien, Somalia und auf den Philippinen. Die multikulturell gemischte Kindergruppe hat sich für das Kindergartenjahr einen „Besuch“ in jedem Herkunftsland vorgenommen. Der Erzieher und die Kinderpflegerin haben die Eltern und die Kinder beim ersten Treffen nach den Sommerferien in die Reisepläne eingeweiht; mit den Eltern wurde das „Reisekonzept“ eingehend diskutiert; schließlich war ja das Gelingen von ihrer Mitwirkung abhängig.

Barnen på Månen med föräldrar från olika länder

Johannes	Sverige
Moska	Afghanistan
Idil	Somalia
Filip	Filippinerna
Max	Sverige
Linnea	Sverige
Douglas	Sverige
Daniel & Niklas	Tyskland
Cidiaco & Leroy	USA
Kema	Sverige
Crian	England
Isabell	Sverige
Celina	Syrien
Klayvert	Brasilien
David	Sverige
Sandra	Sverige
Christian	Panama
Sarem	Etiopien
Faisal	Afghanistan

Abb. 1: Kinder der Zweieinhalb- bis Fünffährigen-Gruppe und ihre Herkunftsländer

Reisekonzept

Als *Reiseziel* werden jeweils ein Land und die dem Herkunftsort am nächsten gelegene Großstadt benannt. Der Zielort wird auf einem Globus mit der Landesfahne (in Miniausgabe) markiert.

Die *Auslandsreisen* werden „simuliert“. Jedem Kind wird vom Erzieher ein *Reisepass* (mit Passbild) und allen wichtigen Personaldaten (einschließlich Größe und Gewicht) ausgestellt (Abb. 2). In jedem Besuchsland wird als Beleg für den Besuch ein besonderer Stempelindruck bei der *Passkontrolle* erfolgen. Nach dem Gang durch die *Sicherheitskontrolle* erreichen die Kinder den Flugzeuginnenraum. Sie sitzen in nummerierten Sitzreihen (Abb. 3). Kapitän und Flugbegleitung sind ebenfalls an Bord.

Der Flug

Die Kinder sollen sich auf die „lange“ Flugdauer einstellen. Deshalb können sie beim



Abb. 2: Kinder mit ihren persönlichen Pässen.

Betreten des Flugzeugs in eine Bücherkiste greifen, sich mit „Lesestoff“ versorgen oder einen Spiel einpacken, das die Langeweile vertreibt. Auch ein Wunschkonzert ist eingeplant; hier werden auch Hörkassetten oder eine CD einbezogen. Selbstverständlich ist auch für eine kleine Erfrischung gesorgt.



Abb. 3: Simulierter Flug in die verschiedenen Herkunftsländer

Ankunft und Reiseführer

Die Landung des Flugzeugs wird – ebenso wie der Start – durch entsprechendes Flugmotorengeräusch vom Band simuliert angezeigt. Die Besonderheit besteht jedoch darin, dass mit dem Verlassen der Flughöhe ein Satellitenbild (*Google Earth*) über einen Beamer projiziert wird. Die Kinder sollen gleichsam aus der „Vogel-“ oder „Flugperspektive“ erleben, wie sie sich ihrem Reiseort immer weiter nähern. So wurde zum Beispiel für Deutschland der Kölner Dom angepeilt, der sich schließlich dreidimensional und imposant auf der Leinwand zum Staunen der

Kinder und Erwachsenen „aufbaute“.

Aufenthalt

Angekommen in Köln, wurde die Kinderreisegruppe gleich von ihren Reiseführern (Kind des Besuchslandes und dessen Eltern, Vater oder Mutter) in der Landessprache begrüßt. Bei einer virtuellen „Domführung“ stellten die Kinder Vergleiche mit ihren Kirchen vor Ort an. Sie bewunderten die Höhe der Türme, die Leistung der Bauleute, das Gold des Schreins der Hl. Drei Könige. Dann wurden heimische (d. h. in diesem Falle deutsche) Speisen (z. B. Butterbrezen, Frankfurter Würstchen, Pfannkuchen, Süßigkeiten) angeboten.

Das „Kulturprogramm“ sah die Erzählung der „Heinzelmännchen zu Köln“ vor, jene anrührende Sage von den fleißigen Wichten, die nachts über alle Arbeiten der müden Menschen vollendeten, ohne dass sie jedoch dabei gesehen werden durften. Bis eines Tages die neugierige Frau eines Schneidermeisters sie überrascht und dem nächtlichen Treiben ein Ende setzt. Das war Anlass zu lebhaften Diskussionen über fertig zu stellende Arbeiten und wie schön es doch wäre, solch tatkräftige Heinzelmännchen heute noch im Kindergarten wie in der eigenen Familie zu haben. Da die Reiseführer erklärten, dass sich die Spielplätze in Köln und Nacka sehr ähnlich sind und dies auch über mitgebrachte Fotos dokumentierten, beschloss die Kinder, so zu spielen, als ob sie in Köln wären. Klettergerüste und das besonders waghalsige Erklimmen von Höhen waren besonders beliebt.

Abschied

Der Erzieher versammelte die Kinderreisegruppe nochmals im Flugzeug, um die Heimreise anzutreten. Als Überraschung gab es nun besondere Reiseerinnerungen zu sehen. Er projizierte Fotos, die zum genauen Betrachten und Raten herausforderten: Jedes mitreisende Kind war von hinten aufgenommen oder es waren Details von ihm fotografiert: z. B. lediglich die Füße einer Person, ein Koffer oder die Kölner Domtürme, eine „Kölnerheinzelmännchenzipfelmütze“ usw. Daraus konnten nun Seiten für das große Fotoalbum gestaltet werden. Auch war es möglich, den Dom nachzubauen, nachzuzeichnen, sich für Details zu interessieren.

Rückblick

Die Reise folgte insgesamt einem narrativen, linearen Aufbau, auch wenn eine logische Ordnung nicht immer durchgehalten wurde. Sie ließ Illusion zu und verlangt zugleich Illusionskontrolle. Wie bei den „Als-ob-Spielhandlungen“ müssen die Kinder immer wieder die eigene Position temporär verlassen, eine andere Perspektive, eine andere Rolle einnehmen. Dabei müssen eigene Sichtweisen und Wünsche bisweilen ignoriert werden.

Durch das Arrangement war jedoch gewährleistet, dass die alltägliche Erfahrungs-, Spiel- und die „Medienwelt“ eng verbunden blieben. Kein Kind störte sich daran, dass der Gruppenraum zum „Flugzeuginnenraum“ wurde, die Erzieherin als „Flugkapitän“ agierte oder die Landung dennoch in Köln-Nacka erfolgte. Das tun Kinder: Bestehende Ordnungen der Dingwelten wahrnehmen, umdefinieren, neu erfinden. Erwachsene und Kinder scheinen durch eine „gemeinsame Reisewelt“ aus Vorstellung, Wunsch, Intention, Denken und Gefühl zu navigieren in bewusst gestalteter Annäherung an Medien.

Frühe Bildung und Medienkontakt und Medienkonflikt ... Die Aufzählung verweist in einen Problembereich, der noch in Befürworter und Gegner spaltet. Beide Seiten trifft der Vorwurf der Trivialisierung dessen, was „Frühe Bildung“ in der Reflexion und Praxis reflexiv herausfordert.

Anmerkungen

1 Vgl. Tagung „Medienkinder von Geburt an“, 01.12.2006, „Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis“ (JFF), dokumentiert in Theunert (2007).

2 Vgl. z. B. Marcus Hasselhorn (2005), der diesen Zusammenhang für „Literacy“ bearbeitet und damit vor überzogenen Erwartungen an formalisierte Fördersituationen gewarnt hat.

3 Diese Frage stellte Gerd E. Schäfer (2007) anlässlich der Tagung „Medienkinder von Geburt an“, 01.12.2006, „Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis“ (JFF).

4 vgl. dazu die äußerst informative Synopse der bundesdeutschen Bildungspläne für den Elementarbereich in: Reichert-Garschhammer 2007, S. 81ff. oder in Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006)

5 Idee und Ausführung verdanke ich dem Kollegium der *Alabasters Förskola*, die das Projekt im Rahmen einer Studienreise des Pestalozzi-Froebel-Verbands (September 2008) vorgestellt hat.

Literatur

Becker-Textor, Ingeborg: Medienwelt. In: Textor, Martin R. (Hrsg.) (2008): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch www.martin-textor.de.

Bertram, Hans (2008): Die vergessene Moderne: Familie heute. In: Diskowski, Detlef/Pesch, Ludger (Hrsg.) (2008): Familien stützen – Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. Weimar – Berlin: das netz, S. 16-34.

Bittner, Günther (1996): ‚Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen‘. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

- Blank-Mathieu, Margaret (2001): Medienerziehung im Kindergarten. In: Textor, Martin (2001): Kinderpädagogik. Online-Handbuch.
- Böhme-Dürr, Karin (2003): Was Kinder an Medien fasziniert. In: frühe Kindheit. Heft 3, S. 1-6, (www.liga-kind.de/pages/zeit4.htm vom 2. 9. 2008).
- Bromberger, Davina / Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (2006): Frühkindliche Medienbildung in Deutschland - Zur Realität vorschulischer Medienwelten und den Grenzen pädagogischer Provinz. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 9/2006; http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Inhalt9.pdf.
- Charlton, Michael (2007): Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. München: kopaed, S. 79-90, S. 25-40.
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.
- Friedrichsen, Mike (2008): Fernsehen nach wie vor am beliebtesten. Eine Übersicht über die aktuelle Mediennutzung von Kindern. frühe Kindheit. Heft 3, S. 1-6, (www.liga-kind.de/pages/zeit4.htm vom 2. 9. 2008).
- Groebel, Jo (2008): Immer noch ein Problem: Medien und Kinder? Jahrzehnte der Forschung. In: frühe Kindheit. Heft 3, S. 1-6, (www.liga-kind.de/pages/zeit4.htm vom 2.9.2008).
- Grüninger, C./Lindemann, F. (2000). Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen: Leske + Budrich.
- Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin. S. 77-88.
- Lange, Andreas (2007): Das Kind in der Familie. Medienhandeln aus der Sicht der Familienforschung. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. München: kopaed, S. 41-58.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2007): Medienbildung als Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung. Rückschau – aktueller Stellenwert – Vorschau. Medienpädagogik im Elementarbereich – Entwicklungen in den letzten 20 Jahren. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. München: kopaed, S. 79-90.
- Rideout, Vanda/Hamel, Ernest/Kaiser Family Foundation (2006): The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents. Menlo Park: Henry J. Kaiser Foundation.
- Schäfer, Gerd (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. München: Juventa.
- Schäfer, Gerd (2007): Das Kind in der Bildungswelt. Medienhandeln in der frühen Kindheit. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. München: kopaed, S. 59-79.
- Stenger, Ursula (2007): Bilder als Medien der Selbstkonstitution von Kindern. In: Riebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäfer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farnington Hills: Barbara Budrich, S. 277-291.
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. München: kopaed.
- Textor, Martin R. (Hrsg.) (2008): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch www.martin-textor.de
- v. Hentig, Hartmut (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- Zeiger, Helga (1990): Fernsehen oder nicht fernsehen? Eigeninitiative in Handlungsentscheidungen. In: Preuss-Lausitz, Ulf u. a. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim und Basel: Beltz, S. 126-145.