

Eggert, Susanne; Wagner, Ulrike

Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Studie. Expertise

2016, 43 S. - (MoFam – Mobile Medien in der Familie I)



Quellenangabe/ Reference:

Eggert, Susanne; Wagner, Ulrike: Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Studie. Expertise. 2016, 43 S. - (MoFam – Mobile Medien in der Familie I) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-165609 - DOI: 10.25656/01:16560

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165609>

<https://doi.org/10.25656/01:16560>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

A complex network of blue dots and lines, resembling a social or digital network, is positioned at the top of the page. The dots vary in size and are connected by thin lines, creating a web-like structure.

MoFam – Mobile Medien in der Familie



JFF – Institut für
Medienpädagogik

Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie

Expertise
Susanne Eggert / Ulrike Wagner

A large, faint network graphic of blue dots and lines is visible in the background, extending across the bottom and sides of the page. It is less dense than the one at the top.



Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie

Expertise
Susanne Eggert / Ulrike Wagner

EXPERTISE



INHALTSVERZEICHNIS der EXPERTISE

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | EINFÜHRUNG | 01 |
| 2 | ANLAGE und AUFBAU der EXPERTISE | 02 |
| 3 | Das ERSTE LEBENSJAHR | 02 |
| 3.1 | Die ERSTEN WOCHEN | 03 |
| 3.2 | Das ERSTE VIERTELJAHR | 04 |
| 3.3 | Das ZWEITE VIERTELJAHR | 04 |
| 3.4 | Das ZWEITE HALBE JAHR | 05 |
| 4 | Das KRIPPENALTER | 07 |
| 4.1 | Das ZWEITE LEBENSJAHR | 07 |
| 4.2 | Das DRITTE LEBENSJAHR | 09 |
| 5 | Das KINDERGARTENALTER | 11 |
| 6 | Das VORSCHULALTER (5/6 JAHRE) | 13 |
| 7 | Das GRUNDSCHULALTER (7-10 JAHRE) | 16 |
| 8 | Das ENDE der KINDHEIT (11/12 JAHRE) | 20 |
| 9 | Das JUGENDALTER (13-16 JAHRE) | 23 |
| 10 | ZUSAMMENFÜHRUNG | 27 |
| 11 | LITERATUR | 37 |

1 EINFÜHRUNG

In immer mehr Bereichen des Familienalltags spielen Medien inzwischen eine Rolle. Dieser Trend wird durch die technischen Weiterentwicklungen unterstützt. Hier sind insbesondere die mobilen Medien von Bedeutung; Smartphones und Tablets sind mittlerweile in vielen Familien zu Alltagsgegenständen geworden. Ein Smartphone ist in fast allen Familienhaushalten vorhanden, spätestens wenn die Kinder auf eine weiterführende Schule wechseln, bekommt der Großteil ein eigenes Handy, in den meisten Fällen ein Smartphone. Ganz so weit verbreitet ist der Tablet-Computer noch nicht: Zurzeit besitzt etwa jede fünfte Familie mit Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren einen Tablet-Computer. Haushalte, in denen Jugendliche leben, sind zur Hälfte mit einem solchen Gerät ausgestattet. Hier ist in den letzten Jahren eine steigende Tendenz zu beobachten. (vgl. mpfs 2014, 2015a, b)

Die mobilen Medien beeinflussen das Familienleben in mehrerlei Hinsicht. Zum einen ermöglicht die Ausstattung von Smartphones und Tablets mit einem Touchscreen schon den Jüngsten eine Bedienung dieser Geräte. Durch tippen oder Wischen erzielen sie zumindest einen Effekt. Dies wird von Eltern genutzt, die den Ein- und Zweijährigen in bestimmten Situationen einen Zugang zu diesen Medien ermöglichen, bspw. um den Kindern Wartezeiten zu verkürzen oder sie zu beschäftigen und dadurch selbst Zeit zu gewinnen. (vgl. Chaudron 2015, S. 8) In diesem Fall fungieren die mobilen Medien als ‚elektronischer Babysitter‘. Zum anderen zieht deren Omnipräsenz und ständige Verfügbarkeit unabhängig von Ort und Zeit ein verändertes Kommunikationsverhalten in Familien nach sich. Da Eltern wie auch Kinder, die ein eigenes Mobilte-

lefon besitzen, dieses in der Regel immer bei sich haben, sind sie gegenseitig potenziell jederzeit erreichbar. Dies vermittelt einerseits ein Gefühl von Sicherheit auf beiden Seiten, andererseits fördert es bei Eltern aber auch die Erwartungshaltung, dass sie ihre Kinder immer und überall erreichen können. Die mobilen Geräte, genauer das mobil verfügbare Internet, bieten den älteren Kindern und Jugendlichen auch die Möglichkeit, sich der unmittelbaren Kontrolle durch ihre Eltern oder andere Erziehende zu entziehen. Hier können sie über die Angebote des Social Web unbeobachtet mit anderen in Kontakt treten, sich austauschen, Freundschaften pflegen etc. Damit sind jedoch gleichzeitig neue Risiken verbunden.

Für Eltern und Familien stellen sich dadurch neue Fragen für den medienerzieherischen Alltag und es ergibt sich ein hoher Bedarf an medienerzieherischer Information und Beratung, deren Quellen sie sich nur teilweise selbst erschließen können. Auch Fachkräfte in unterschiedlichen Arbeitsfeldern wie z. B. der Kinder- und Jugendhilfe, der Kinderbetreuung, der Erziehungsberatung und der Familienhilfe sind gefordert, sich mit der zunehmenden Mediatisierung des Alltags von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Sowohl bei der pädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen stellen sich derartige Fragen, aber auch die Beratung und Unterstützung von Eltern muss den Medienumgang der Heranwachsenden im Blick haben. Ziel der Expertise ist es, die Rolle der Medien im Entwicklungsverlauf der Heranwachsenden von der Geburt bis zur Jugend im Kontext der Familie zu differenzieren, das vorhandene Wissen zu bündeln und Herausforderungen für die weitere Forschung zu formulieren.

2 ANLAGE und AUFBAU der EXPERTISE

Die Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen hängt eng mit ihrer Entwicklung, den Entwicklungsschritten und -aufgaben, die sie vollziehen bzw. lösen müssen, zusammen. Um die Medien souverän nutzen zu können, müssen sie deren Funktionsweisen verstehen. Sowohl das Medienverständnis als auch die Formen des Medienhandelns, die ein Kind umsetzen kann, entscheiden sich zum einen an seinen Medienerfahrungen sowie daran, wie es „bei der Mediennutzung begleitet [wird] und Erklärungen [bekommt]“, zum anderen aber vor allem an seinem kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsstand. (Theunert/Demmler 2007, S. 95) Entsprechend soll diese Expertise folgende Fragen beantworten:

- Welche Fähigkeiten erlangt ein Kind in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien vom Säuglingsalter bis zum Alter von 16 Jahren?
- Welche Medienaneignungsweisen zeigen Heranwachsende in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien?
- Inwiefern stehen die Medienaneignungsweisen mit den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen in einem Zusammenhang?

3 Das ERSTE LEBENSJAHR

Kinder kommen von Geburt an mit Medien in Berührung. Kaum sind sie auf der Welt, steht der stolze Vater (meist) mit der Kamera oder dem Smartphone bereit, um die ersten Foto- oder Filmaufnahmen von seiner Tochter oder seinem Sohn zu machen und das neue Familienmitglied manchmal auch gleich über die sozialen Netzwerkdienste im Familien- und Freundeskreis vorzustellen. Von Anfang an sind sie dadurch an den sozialen Netzwerken beteiligt, „in Form von überwiegend Fotos, welche von den Eltern online gestellt wurden, und an diese anknüpfende Folgekommunikation.“ (Autenrieth 2014, S. 103). Zwar ist das kindliche Aufwachsen heute von

- Wo konturieren sich Herausforderungen für die pädagogische Begleitung von Familien?
- Welche Herausforderungen birgt die zunehmende Mediatisierung des familiären Alltags?

Die Expertise ist so aufgebaut, dass sie sich an der durchschnittlichen altersgemäßen Entwicklung Heranwachsender orientiert. Sie verbindet entwicklungspsychologische Kenntnisse mit Ergebnissen aus der Mediennutzungs- und Medienaneignungsforschung und will relevante Punkte für die familiäre Medienerziehung herausarbeiten. Da die Bedeutung von Medien im Säuglings- und Kleinkindalter bisher vergleichsweise wenig erforscht ist, diese Zeitspanne aber für sehr viele grundlegende Entwicklungsschritte besonders relevant ist, werden diese Entwicklungsstadien hier in kleineren Schritten betrachtet als die nachfolgenden.

Beginn an von Medien begleitet, trotzdem sind Kinder nicht vom ersten Tag an „digital natives“. „Kinder kommen nicht mit einer Medienkompetenz auf die Welt, die ihnen von Beginn an die Nutzung von Medien erlaubt. Sie entwickeln erst im Verlauf ihrer Entwicklung eine immer ausdifferenziertere Kompetenz zum Verstehen und zur aktiven Nutzung von Medien.“ (Nieding/Ohler 2012, S. 706) Sie eignen sich die Medien nach und nach an und müssen dabei die Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen souveränen und kompetenten Umgang mit den Medien lernen.

3.1 Die ERSTEN WOCHEN

In den ersten Lebenswochen ist der Rhythmus eines Kindes an der Befriedigung basaler Bedürfnisse wie Nahrungsaufnahme und Schlaf orientiert. Gleichzeitig vollzieht es im Zusammenspiel mit seiner Umgebung die ersten Entwicklungsschritte, die die Grundlage für sein weiteres Leben bilden. Dabei handelt es sich um einen aktiven Prozess, den das Kind mitgestaltet und bei dem es insbesondere in der frühen Kindheit eine große interindividuelle Vielfalt an Entwicklungsverläufen gibt. (vgl. Pauen/Frey/Ganser 2014) Einen ersten wichtigen Schritt vollziehen Säuglinge unmittelbar nach der Geburt, wenn sie für eine längere Zeit wach und ansprechbar sind. Diese Phase ist besonders bedeutsam für die Ausbildung einer tiefen gefühlsmäßigen Bindung zwischen Kind und Eltern („Bonding“). (vgl. z. B. Kasten 2005a) Vom ersten Tag an steht dem Kind auch schon ein bestimmtes Sinnes- und Verhaltensrepertoire zur Verfügung. So sind die Nahsinne wie der Geruchs- und Geschmacks- sowie der Haut- bzw. Tastsinn gut ausgebildet. Wichtig für die Rezeption von Medien sind jedoch vor allem die Fernsinne, das Hören und Sehen. Der Säugling verfügt von Anfang an über ein differenziertes Hörvermögen. Er kann auch schon sehen, allerdings ist der Sehsinn noch sehr unreif und Sehschärfe, Farb- und Kontrastwahrnehmung entwickeln sich erst mit der Zeit. (vgl. Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 27 f.) Keller, Trösch und Grob stellen außerdem fest: „Von Geburt an verfügen Kinder nicht nur über ein sehr differenziertes und spezialisiertes Sinnessystem, sondern auch bereits über basale Gedächtnisfähigkeiten, die ihnen von Anfang an erlauben, aus den zahlreichen Erfahrungen zu lernen.“ (Keller/Trösch/Grob 2013, S. 89) Das heißt, was um einen Säugling herum geschieht, wird von diesem wahrgenommen und dient als

Information, die gespeichert wird und wieder abgerufen werden kann. Dabei handelt es sich in der ersten Zeit noch um eine implizite Gedächtnisleistung, die später zu einer expliziten wird. (ebd., S. 90)

Bezüglich verhaltensbezogener Fähigkeiten zeigen Säuglinge unterschiedliche motorische Verhaltensmuster wie angeborene Reflexe und zufällige, ungerichtete Bewegungen (z. B. Strampeln), aber auch spontane Bewegungen, die zielgerichtet zu sein scheinen. Darüber hinaus können sie schon Zuneigung und Widerstand ausdrücken, z. B. durch Schreien. Dies dient ihnen auch dazu, Spannungen und Belastungen abzubauen. (vgl. Kasten 2005a)

Herbert Gudjons fasst zusammen, dass ein Säugling „über eine erstaunliche kognitive Ausstattung und differenzierte Wahrnehmungen [verfügt] (und) aktiv auf die Umgebung [einwirkt]. Der Mensch ist also von Anfang an ein interaktives Wesen, das sich eine bedeutsame Welt konstruiert, »Sinn« für sich schafft.“ (Gudjons 2008, S. 113) Für die Bedeutung von Medien lässt sich daraus schließen, dass diese von Anfang an Reizquellen sind, welche Geräusche, Töne oder Lichteffekte aussenden, die vom Säugling wahrgenommen werden, auf die er jedoch noch nicht bewusst reagieren kann und die er noch nicht seinen Bedürfnissen entsprechend regulieren kann. (Spanhel 2006, S. 117) Von Anfang an aber kann ein Säugling durch Schreien ein Gefühl des Überfordert-Seins, ausgelöst durch Lichtreize oder laute Töne und Geräusche, ausdrücken, auf das Eltern sensibel reagieren sollten.

3.2 Das ERSTE VIERTELJAHR

Während ein Kind in den ersten Wochen vor allem damit beschäftigt ist, sich und seinen Organismus an die Umwelt anzupassen, beginnt es dann allmählich, diese neue Umwelt zu entdecken. Im Alter von zwei bis drei Monaten lernt es, seinen Kopf in verschiedenen Positionen zu halten und frei zu bewegen. Dadurch ergeben sich neue Wahrnehmungsmöglichkeiten. Es gelingt ihm nun auch immer besser, ein bewegtes Objekt mit den Augen zu verfolgen. Damit lassen sich erste Hinweise auf die Entwicklung einer handlungsbezogenen Intelligenz, die sich zunächst noch auf den eigenen Körper bezieht, beobachten: Elementare Handlungen werden zu größeren Verhaltenseinheiten verbunden, wenn der Säugling ein Objekt wahrnimmt und dieses anschließend mit den Augen verfolgt. (Sodian 2008, S. 438) Gegen Ende des zweiten Monats ist das Sehvermögen so weit entwickelt, dass das Baby erste Farben – Rot, Grün und Blau – von Weiß unterscheiden kann. Es beginnt nun auch, Merkmale verschiedener Formen wahrzunehmen. (Kasten 2005a) Das Spielen mit Spielzeug ist in diesem frühen Stadium für Babys zwar noch weitgehend uninteressant, dennoch spielt es. Dafür nutzt es aber keine Objekte, sondern zunächst vor allem seine eigenen Händchen. Dabei macht es wichtige Erfahrungen für das spätere gezielte Greifen. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 26)

Parallel zur motorischen Entwicklung und der Entwicklung der Wahrnehmung zeigen Kinder in diesem Stadium auch ein be-

ginnendes auf ihre Umwelt bezogenes Interesse und Neugier. (Kasten 2005a) Und auch das Interesse für Menschen und Kommunikation erreicht nun eine andere Stufe. Im Rahmen der sozialen Entwicklung ist ab einem Alter von ca. sechs Wochen zu beobachten, dass der Säugling die Fähigkeit des sozialen Lächelns entwickelt und nun bald auch die Gesichter von nahen Bezugspersonen auf Fotos wiedererkennen kann. (Niedig/Ohler 2012, S. 708)

Im ersten Vierteljahr vollziehen Kinder wichtige motorische, sinnesbezogene und soziale Entwicklungsschritte. Diese beziehen sich aber in erster Linie auf die eigene Person bzw. auf den eigenen Körper sowie auf die nächsten Bezugspersonen. Die Aufmerksamkeit für das, was in der näheren Umgebung passiert, befindet sich noch im Anfangsstadium. Hinsichtlich der Wahrnehmung und Einordnung von Medien bedeutet das, dass diese immer noch in erster Linie Reizquellen sind. Töne und Licht bzw. Farben ziehen die Aufmerksamkeit des Babys auf sich und es kann einzelne Formen und Farben grob unterscheiden, hat aber noch keine Möglichkeiten, diese Reize kontextbezogen zu verarbeiten. Das Baby ist damit beschäftigt, seine physische Umgebung zu erfahren, von zusätzlichen medialen Reizen kann es in diesem Alter noch nicht profitieren, deshalb sollten Eltern darauf achten, Säuglinge im ersten Vierteljahr möglichst wenig medialen Reizen auszusetzen.

3.3 Das ZWEITE VIERTELJAHR

In den nun kommenden Monaten beginnt das Baby zunehmend, sich für seine Umgebung und externe Objekte zu interessieren. (Sodian 2008, S. 438 f.) Der Sehsinn von drei Monate alten Kindern ist nun so weit entwickelt, dass es keine Schwierigkeiten mehr hat, ein bewegtes Objekt über längere

Zeit mit den Augen zu verfolgen. (Kasten 2005a) Jetzt können auch erste bewusste Greifbewegungen beobachtet werden. Die Kinder strecken ihre Arme in Richtung von Objekten aus, die sich in ihrer Reichweite befinden und versuchen diese gezielt zu greifen. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 25 f.) Dies

gelingt ihnen mit der Zeit immer besser. Im Alter von vier bis fünf Monaten werden Gegenstände zunehmend interessanter. Die Kinder nehmen sie in die Hand und betrachten sie von allen Seiten ausgiebig. Unterschiedliche Formen werden nun immer besser wahrgenommen und können wiedererkannt werden. Die Verknüpfung der motorischen und kognitiven Entwicklung wird hier besonders deutlich. Pauen, Frey und Ganser weisen darauf hin, dass „Greifen und Begreifen eng verzahnt [sind]“. (ebd., S. 25)

Mit einem knappen halben Jahr wird auch der Wahrnehmungsradius eines Kindes größer. Während es in den ersten Monaten die meiste Zeit liegt – entweder auf dem Boden, in seinem Bettchen oder Kinderwagen –, wird es nun zunehmend neugierig auf seine Umwelt und macht erste Versuche, sich rollend oder robbend fort- bzw. auf etwas zuzubewegen. Außerdem ist die Muskulatur nun schon so weit ausgebildet, dass das Kind mit Unterstützung auch schon für kurze Zeit sitzen kann. (Kasten 2005a) Damit kann es nun auch seine Umgebung aus einer anderen Perspektive wahrnehmen.

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt ist in der sozialen und kommunikativen Entwicklung zu beobachten. Das Kind versucht nun immer öfter, Personen in seiner Umgebung nachzuahmen und deren Körpergesten zu imitieren. Und es fängt an, Laute nachzuahmen. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 31) Allmählich gelingt es ihm auch, seine Emotionen zu kont-

rollieren und Freude auszudrücken, z. B. durch volles Lachen, ebenso Enttäuschung und Wut bei Misserfolgserlebnissen. (Kasten 2005a, S. 120-127)

Während ein Kind in den ersten Lebensmonaten vor allem mit sich selbst und seinen nächsten Bezugspersonen beschäftigt ist, nimmt es seine Umwelt am Ende des ersten halben Lebensjahres nun auch in ihrer Gegenständlichkeit wahr und versucht diese zu begreifen. Dabei macht es Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen, auf die es emotional reagiert. Es nimmt nun Medien als Objekte wahr, die es in ihrer Gegenständlichkeit entdeckt und wiedererkennt. Ein Mobiltelefon wird zwar noch nicht als Medium wahrgenommen, aber doch als Objekt wie ein Ball oder ein Bauklötzchen. Das Kind beobachtet auch den Umgang mit den Medien, z. B. wenn die Eltern telefonieren oder fotografieren, und macht erste Versuche, ihnen dies gleichzutun, indem es sich einen Gegenstand an den Kopf oder vors Gesicht hält. Um die Freude am Nachahmen von Lauten zu unterstützen, können nun auch schon Medien eingesetzt werden, z. B. wenn Eltern gemeinsam mit ihrem Kind Audiokassetten oder CDs mit einfachen Liedern oder Geräuschen aus dem Alltag z. B. Tierstimmen oder Musikinstrumenten etc. anhören. Da die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder noch sehr gering ist, müssen Eltern hierbei aber darauf achten, das Kind nicht zu überfordern.

3.4 Das ZWEITE HALBE JAHR

Im zweiten halben Jahr wird das Kind immer mobiler. Die meisten Kinder fangen jetzt an zu krabbeln und erweitern dadurch ihren Aktionsradius. Die Rumpfkontrolle entwickelt sich zunehmend, wodurch das freie Sitzen ermöglicht wird. Gegen Ende des ersten Lebensjahres kann das Kind immer sicherer und schneller krabbeln und zieht sich immer öfter hoch. Es macht seine ersten Schritte mit Unterstützung oder auch selbständig, wenn es sich an einem Gegenstand festhalten kann. (Kasten 2005a, S. 97) Auch die Entwicklung der

Feinmotorik wird immer besser und das Kind kann nun einen Gegenstand von einer Hand in die andere wechseln. Wenn es nach Gegenständen greift, nutzt es dafür zwar noch in vielen Situationen die ganze Hand, wechselt aber auch immer wieder zum Pinzettengriff und kann nun Gegenstände mit den Fingerspitzen ergreifen. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 24 f.) Es erkennt seine gegenständliche Umwelt in Form von Spielzeug und Dingen des täglichen Gebrauchs immer mehr.

Ab einem Alter von ca. sechs Monaten sind erste explizite Gedächtnisleistungen nachgewiesen (Keller/Trösch/Grob 2014, S. 90). Von besonderer Bedeutung ist die Entwicklung der einfachen Objektpermanenz. „Für Piaget (1975) ist der Erwerb der Objekt- und Personpermanenz grundlegend für die gesamte weitere geistige Entwicklung des Kindes.“ (Kasten 2005a, S. 107) Unter Objektpermanenz wird das Verständnis dafür gefasst, dass ein Objekt unverändert bestehen bleibt, auch wenn es (zeitweise) nicht sichtbar ist. Das Kind erreicht nun die einfache Objektpermanenz, die dann nachgewiesen ist, wenn es erfolgreich nach einem Objekt sucht, das vor seinen Augen versteckt wurde. Wird das Objekt danach wieder versteckt, aber an einem anderen Ort, sucht das Kind zunächst am ersten Fundort. (ebd.) Ein weiterer wichtiger, ebenfalls kognitiver Entwicklungsschritt gegen Ende des ersten Lebensjahres besteht im Erwerb der Fähigkeit der „geteilten Aufmerksamkeit“ (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 31). Damit ist gemeint, dass ein Kind auf einen Gegenstand schauen kann, der ihm gezeigt wird, und sich dabei bewusst ist, dass der Interaktionspartner oder die Interaktionspartnerin genau diesen Gegenstand meint.

Dies wirkt sich auch auf das Kommunikations- und Spielverhalten des Kindes aus. Es nutzt nicht nur die Objekte in seiner Reichweite zum Spielen, auch die gemeinsame Beschäftigung von Eltern und Kind mit Spielzeug wird wichtiger (Kasten 2005a, S. 111 ff.) Im Spiel nimmt das Kind zunehmend wahr, wie es den Zustand von Gegenständen selbst beeinflussen kann und entwickelt dabei eine „Funktionslust“, wenn es bspw. durch eine zufällige Bewegung ein Mobile in Schwung bringt und anschließend diese Bewegung wiederholt. Dieses Spiel wird zunehmend komplexer. Das Kind verknüpft immer häufiger zufällig erworbene Verhaltensweisen miteinander und setzt diese immer zielgerichteter ein. (ebd., S. 119) Auch soziale und auf Gegenstände bezogene Mittel-Zweck-Interaktionen mit der Umwelt nehmen jetzt zu. Dabei erlebt das Kind auch neue Emotionen wie Vergnügen und Ärger. (Kasten 2005a, S. 120 ff.) Schließlich sprechen die meisten Kinder

gegen Ende des ersten Lebensjahres ihr erstes Wort und erwerben dadurch eine neue Form sich zu äußern und mit anderen zu kommunizieren. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 30) Während die Kommunikation des Kindes davor auf indexikalischen Zeichen, insbesondere Gestik und Mimik, basierte, kann es nun auch sprachliche Symbole einsetzen. Damit hat es grundlegende Fähigkeiten für das soziale Zusammenleben in der Familie wie auch in anderen sozialen Gruppen erworben. (Spanhel 2006, S. 114 ff.)

Mit dem steigenden Interesse an der gegenständlichen Umwelt wird auch das Interesse des Kindes für Medien größer. Diese benutzt es immer noch als Spielzeug, nimmt sie in die Hand, lässt sie wieder fallen etc. und testet ihre Eigenschaften, indem es bspw. auf die Tastatur des Laptops patscht und wartet, was passiert, oder über den Bildschirm des Tablet-Computers wischt und beobachtet, dass sich dadurch das Bild ändert. Erklärungsmöglichkeiten für diese Vorgänge hat es noch nicht. Zunächst versteht es auch die „doppelte Natur“ von Bildern noch nicht und versucht Objekte, die es auf einem Bildschirm sieht, herauszuholen (Nieding/Ohler 2012, S. 708). Die Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit ist für das Interesse an Medien ein wichtiger Faktor: Dem Kind gelingt es jetzt immer besser, seinen Blick auf Objekte bspw. Bilder zu richten, die ihm von seiner Interaktionspartnerin oder seinem Interaktionspartner gezeigt werden. Dies können Bilder in einem Buch sein, oder aber auch auf einem Bildschirm. Auch die Entwicklung zielgerichteten Verhaltens spielt für die Beschäftigung mit Medien eine wichtige Rolle, denn nun hat das Kind die Möglichkeit zu zeigen, ob es sich mit einem Medium beschäftigen möchte, indem es bspw. den Tablet-Computer bringt oder wegschiebt oder versucht ein Gerät anzuschalten, indem es auf einen Knopf drückt. Ein eigenständiger Umgang mit Medien ist dem Kind jedoch noch nicht möglich, dafür fehlen ihm noch grundlegende motorische Fertigkeiten, vor allem aber Verarbeitungsfähigkeiten.

4 Das KRIPPENALTER

4.1 Das ZWEITE LEBENSJAHR

Erste selbständige Schritte

Im ersten Lebensjahr erwerben Kinder in allen Entwicklungsbereichen basale Kompetenzen, auf denen sie im zweiten Jahr aufbauen. Ein wichtiger Meilenstein ist für viele Kinder zu Beginn des zweiten Lebensjahres das Laufen lernen. (Kasten 2005a, S. 130) Während das Kind sich davor noch hauptsächlich auf allen Vieren fortbewegt hat oder auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen war, steht es nun immer sicherer auf seinen eigenen Füßen und braucht bald keine Hilfe mehr beim selbständigen Laufen. Mit ca. 18 Monaten verbessern Kinder ihr gesamtes motorisches Repertoire. Sie können nun schneller laufen, geschickter mit einem Ball umgehen usw. (ebd., S. 130 ff.; auch Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 25)

Im Bereich der kognitiven Entwicklung eignet sich das Kind immer mehr funktionelles Wissen an und lernt den Umgang mit Alltagsgegenständen. Um ein Ziel zu erreichen, benutzt es nun nicht mehr nur bekannte Mittel, sondern probiert auch neue aus. Es entwickelt jetzt eigene Vorstellungen und kann zwischen inneren Vorstellungen und äußeren Vorgängen und Dingen differenzieren. Noch sind die Vorstellungen bildhaft, konkret, anschaulich und symbolisch und beziehen sich auf wesentliche Merkmale. So ist eine Kirsche vor allem klein, rund und rot. (Kasten 2005a, S. 134 ff.) Ebenso wie es versteht, dass ein Objekt trotzdem noch da ist, obwohl es dieses nicht mehr sieht, versteht das Kind jetzt umgekehrt auch, dass eine andere Person ein Objekt hinter einer Wand nicht sehen kann, obwohl es selbst dieses sieht (Level-1-Perspektivenübernahme). (Bischof-Köhler 2011, S. 336)

In enger Verbindung mit der Entwicklung von inneren Vorstellungen steht auch die sprachliche Entwicklung. Sprache kommt immer mehr zum Einsatz und die Kinder finden zunehmend Begriffe für Dinge, die sie davor noch nicht benennen konnten. Während der ersten Phase des Sprachgebrauchs, in der Sprache als kommunikatives Mittel Bedeutung erhält, gebraucht das Kind Laute, um emotionale Zustände auszudrücken. In der etwa Mitte des zweiten Lebensjahres einsetzenden zweiten Phase ist bei vielen Kindern eine deutliche Zunahme der Wortproduktion zu beobachten. (Kasten 2005a, S. 134 ff.) Diese Wortschatzexplosion endet mit ca. zwei Jahren. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 30) Die zunehmende Verwendung von Sprache und die steigende Sprachproduktion sind erste Hinweise auf den Gebrauch von Symbolen und markieren damit einen Übergang zum symbolisch-repräsentationalen Denken. Ein Indiz für die Bildung von dauerhaften mentalen Repräsentationen ist die Fähigkeit zu zeitlich verzögerter Nachahmung. (Sodian 2008, S. 439)

Auch im Bereich der sozialen Entwicklung lassen sich deutliche Fortschritte nachzeichnen. So fangen Kinder ab einem Alter von ca. 15 Monaten an, intendierte Handlungen zu imitieren. (Sodian 2008, S. 473) Etwa ab Mitte des zweiten Lebensjahres können sie sich im Spiegel selbst erkennen und nehmen sich somit als Individuum wahr. Keller, Trösch und Grob (2013) stellen dazu fest: „Sobald das Kind eine Vorstellung von sich als Person aufgebaut hat, beginnt es Wissen über sich selbst anzueignen und dieses zu bewerten.“ (S. 92) Es beginnt nun auch, „andere Menschen mentalistisch zu interpretieren und zwischen eigenem und fremdem mentalen Zustand zu unterscheiden.“ (Sodian, 2008, S. 473) Das



Kind kann sich zu anderen in Beziehung setzen und versucht bspw., gezielt anderen zu helfen. Es ist sich also bewusst, dass es in einem sozialen Gefüge lebt. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 31) Gegen Ende des zweiten Lebensjahres verwendet es schließlich erstmals das Personalpronomen „Ich“. (Kasten 2005a, S. 141)

Für die Entwicklung eines Kindes ist das Spiel von großer Bedeutung und bestimmte Spielformen sind eng mit den Entwicklungsphasen, in denen das Kind sich befindet, verknüpft. Durch Spielen lernen Kinder alltagsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach Piaget erreicht ein Kind mit 13 bis 18 Monaten die fünfte Stufe des Spiels, das sensumotorische Spiel, in dem es bereits erworbene Handlungsschemata neu kombiniert und aktiv mit ihnen experimentiert und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten, bezogen auf vertraute und neue Gegenstände, entwickelt. (Kasten 2005a, S. 163) In der sich daran anschließenden sechsten Stufe wird es zunehmend leichter für Kinder, äußeres Herumprobieren und Versuch- und Irrtum-Handeln nach innen zu verlagern, da sie lernen, Zeichen und Symbole zu verwenden, die Objekte und Vorgänge der Umwelt in ihrer Vorstellung in vereinfachter Form abbilden. Einsiedler (1994) weist auf weitere Formen des Spielens im zweiten Lebensjahr hin: Das relationale Spiel, in dem das Kind Objekte miteinander in Verbindung bringt, das funktionale Spiel, in dem Objekte funktionsgerecht verwendet werden, und das symbolische Spiel, das dazu dient, in spielerischen Aktionen so zu tun, als ob. (Kasten 2005a, S. 167)

Für die Förderung eines Kindes leitet Kasten daraus ab, dass diese durch „dosierte Diskrepanzen“ am besten gelingen kann: „Das heißt, Eltern und ErzieherInnen sollten in ihren spielbezogenen Handlungen nicht nur beständig vertraute Verhaltensweisen wiederholen, sondern auch hin und wieder überraschende Variationen oder sogar neue Aktionen einstreuen.“ (ebd.)

Verständnis für basale Zusammenhänge

Im Alter von einem Jahr verändert sich die Bedeutung von Medien im Alltag eines Kindes. Während das Kind davor eher passiv und unbewusst mit Medien in Berührung gekommen ist, oder diese vor allem als interessante Gegenstände wahrgenommen hat, finden sich in vereinzelt Untersuchungen auch Daten zum Mediengebrauch von Einjährigen. So geben in einer aktuellen Studie von Grobbin und Feil zwei Prozent der untersuchten Eltern von einjährigen Kindern an, diesen zu „erlauben, das Internet zu nutzen“. Dieser Prozentsatz steigt allmählich im Laufe des zweiten Lebensjahres und liegt bei den Zweijährigen bei neun Prozent. (Grobbin/Feil 2014, S. 3) Offen bleibt hier jedoch, was die Eltern unter einer Nutzung des Internets verstehen.

Etwa mit eineinhalb Jahren verstehen Kinder die doppelte Natur von Bildern. Während sie davor noch versuchen, Objekte, die sie auf einem Bild sehen, herauszuholen, wissen sie nun, dass „[e]in Bild einerseits ein materielles (zweidimensionales) Objekt [ist], andererseits zeigt es etwas anderes als sich selbst. [...] Sie verstehen jetzt auch, dass eine auditive Benennung eines Bildes (z. B. durch die Mutter) sich sowohl auf das Bild als auch den Referenten bezieht.“ (Nieding/Ohler 2012, S. 708) Das Verständnis der doppelten Natur von Bildern sowie die Fähigkeit Vorstellungen zu entwickeln und allmählich Zusammenhänge und Abfolgen zu verstehen, lässt das Kind nun auch einfache Bildergeschichten verstehen (Kasten 2005a, S. 167). Es kann gemeinsam mit den Eltern ein Bilderbuch mit einfachen Bildern und kurzen Geschichten oder auch eine Bilderbuchapp auf dem Tablet-Computer rezipieren. Wichtig ist jedoch, dass die Bilder und Geschichten eine Nähe zum kindlichen Alltag aufweisen, denn nur was Kinder „aus ihrem Alltag bzw. aus ihrer Gefühlswelt wiedererkennen und das für sie individuell einen Sinn hat“, hat auch eine Bedeutung für sie. Sie müssen also Medien oder Medieninhalte „an ihre Lebenswelt anschließen können.“ (Fleischer 2014, S. 306) Dies gelingt z. B. dann, wenn die Mutter oder der Vater die Aufmerksamkeit des Kindes lenkt, erklärt und Bezüge zu Erfah-

rungen des Kindes herstellt. Damit kann sich das Kind einen Zugang zur symbolischen Welt der Abbildungen erarbeiten. (vgl. ebd., S. 307)

Einen Tablet-Computer oder einen anderen Touchscreen zielgerichtet zu nutzen, gelingt Kindern im Alter von einem Jahr noch nicht. Zwar erlernen Kinder schon im ersten Lebensjahr Bewegungsabläufe wie horizontales und vertikales Wischen, die auch die Grundlage für die Bedienung von Smartphones

und Tablets sind. (Peez 2014, S. 70) Wenn ein Kleinkind sich nun einem Touchscreen zuwendet, versucht es, mit seinen bereits gelernten Greifbewegungen wie dem Pinzettengriff Einfluss auf die Situation zu nehmen und löst damit zufällig eine Änderung aus. Ein bewusstes Verwenden der Bewegung als Touch-Geste findet aber zunächst nicht statt. (Michaelis 2015, S. 29) Es kann davon ausgegangen werden, dass dies vielen Eltern nicht bewusst ist. Sie erleben die Bedienung des Touchscreens als intuitiv erlernbar. (ebd.)

4.2 Das DRITTE LEBENSJAHR

Sprache als wichtigstes Mittel zur Verständigung

Das dritte Lebensjahr kann „als Phase der Konsolidierung, des Ausbaus und der Verfeinerung bereits erworbener emotionaler, kognitiver und sozialer Kompetenzen betrachtet werden.“ (Kasten 2005a, S. 188) Hinsichtlich der motorischen Entwicklung bedeutet das bspw., dass Kinder nun, da sie sicher laufen, auch hüpfen (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 25) oder feinmotorische Fertigkeiten wie das Schneiden mit einer Kinderschere oder Auffädeln von großen Holzperlen lernen. (Kasten 2005a, S. 189)

Auch im Bereich des Spielens sind Veränderungen zu beobachten. Das Als-ob-Spiel wird immer noch gern gespielt, aber weiter ausdifferenziert. Die Phantasie bekommt einen immer größeren Stellenwert. Zunächst spielt das Kind noch meist allein, kaum mit anderen Kindern zusammen. (ebd., S. 192) Es findet nun aber zunehmend gemeinsames Spielen statt und gegen Ende des dritten Lebensjahres wenden sich Kinder dann ersten Regelspielen zu. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 31) Eine Voraussetzung dafür, nach Regeln spielen zu können, besteht darin, die Regeln im Gedächtnis zu behalten. Die Behaltensspanne von Gedächtnisinhalten ist im dritten Lebensjahr noch relativ bescheiden, sie erweitert sich bis ins Jugendalter beständig. (Keller/Trösch/Grob 2013, S. 91)

Einhergehend mit Fortschritten in unterschiedlichen Funktionsbereichen, nimmt auch die Bedeutung von Sprache zu. Sprache wird zum wichtigsten Mittel der Verständigung. Hier sind Wechselwirkungsprozesse, z. B. mit der Entwicklung der Phantasie und des Vorstellungsvermögens zu verzeichnen. Aber auch vielfältigere Interaktionen mit Eltern und anderen Bezugspersonen wirken sich auf die Sprachentwicklung aus. (ebd., S. 193 ff.)

Eine weitere wichtige Weiterentwicklung im sozialen Bereich ist mit den kindlichen Konzepten vom Selbst und von Besitz und Eigentum verbunden. Das Kind beginnt, sich als Individuum zu sehen, es kennt seinen Namen, es weiß, ob es ein Mädchen oder ein Junge ist. Hier sind insbesondere regelmäßige Kontakte mit Peers nützlich, von und mit denen die Kinder lernen, die Grenzen ihres Selbst genauer zu bestimmen und bewusst zwischen sich selbst und anderen zu unterscheiden sowie die sichere Anwendung von ‚ich‘ und ‚du‘ zu lernen. (Pauen/Frey/Ganser 2014, S. 30) Sie können sich nun zunehmend in die Rolle von anderen versetzen, Empathie empfinden und empathisch handeln. Allerdings dauert es noch bis ins späte Grundschulalter, bis Kinder sich in ihr Gegenüber angemessen einfühlen und hineindenken können. (Kasten 2005a, S. 200) Mit dieser Entwicklung entsteht auch

ein verändertes Interesse an anderen Menschen. Während das Kind bisher vor allem auf sich selbst konzentriert war und vor allem mit seinen direkten Bezugspersonen kommuniziert hat, werden ab dem Alter von zwei Jahren erste Freundschaften geschlossen. (Keller/Trösch/Grob 2013, S. 89)

Fernsehen, Fotos, Videos und erste einfache Spiele

Mit dem steigenden Interesse an anderen Menschen, der Entwicklung der Phantasie aber auch dem veränderten Umgang mit Sprache, ändert sich auch die Bedeutung der Medien. Um ihr Kind zu beschäftigen ziehen Eltern nun zunehmend auch das Fernsehen in Betracht. Nieding und Ohler stellen fest: „Die Amerikanische Akademie für Pädiatrie fordert einen gänzlichen Verzicht auf Bildschirmmedien in den ersten beiden Lebensjahren, vor allem weil dadurch die Quantität und Qualität der Eltern-Kind-Interaktion beeinträchtigt werde. Die Realität in den USA sieht jedoch anders aus: Bereits über 90 % der 2-Jährigen konsumieren täglich Fernsehen.“ (Nieding/Ohler 2012, S. 706) So ausgeprägt lässt sich das für Deutschland nicht bestätigen. Aber auch hierzulande gewinnt das Fernsehen für Kinder in diesem Alter langsam Bedeutung. Im Durchschnitt machen Kinder mit 2,1 Jahren ihre ersten Fernseherfahrungen. (mpfs 2015b, S. 13) Demmler und Struckmeyer stellen fest: „Ab dem dritten Lebensjahr beginnen die meisten Kinder mediale Botschaften zu entschlüsseln. Im Fernsehen können sie nun beispielsweise einfache Figurenkonstellationen und ihr Handeln verfolgen, erfassen linear aufgebaute Episoden und einfach erzählte Geschichten und orientieren sich an eindeutigen formalen Gestaltungsmitteln.“ (Demmler/Struckmeyer 2015, S. 226) Einen positiven Effekt des Fernsehens in diesem jungen Alter machen Nieding und Ohler aus entwicklungspsychologischer Perspektive hinsichtlich der Sprachentwicklung aus. Sie erläutern, dass „Fernsehkonsum mit 2 bis 3 Jahren für den Wortschatzerwerb bedeutender [ist] als zu jedem späteren Zeitpunkt.“ Dies lässt sich dadurch erklären, dass „Referent und neues Wort simultan gezeigt [werden] und filmische Mittel dienen einer zusätzli-

chen Akzentuierung.“ Einschränkend weisen sie aber darauf hin, dass das dann besser gelingt, wenn sich zwei Personen explizit über Eigenschaften eines neuen Objektes austauschen, wie das bspw. in Lernsendungen wie *Sesamstraße* der Fall ist, und dies nicht nebenbei geschieht. (Nieding/Ohler 2012, S. 712)

Im Vergleich zum Fernsehen spielen laut miniKIM 2014 mobile Medien aber noch kaum eine Rolle für die Jüngsten. Lediglich zwölf Prozent der Zwei- und Dreijährigen nutzen einen Tablet-Computer-PC zumindest selten alleine. (ebd., S. 24) Eine aktuelle Untersuchung des Hans-Bredow-Instituts in Familien mit Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren, die schon Erfahrungen mit mobilen Medien gemacht haben, zeigt jedoch, dass Kinder, die Zugang zu mobilen Medien haben, „[e]twa ab dem Alter von zwei Jahren [...] Tablets (häufiger/auch alleine) und/oder Smartphones (selten/zumeist in Begleitung) ihrer Eltern [nutzen].“ (Kühn/Lampert 2015, S. 5) Die ersten Funktionen, mit denen die Kinder in Berührung kommen, sind Wiedergabefunktionen, um Fotos oder Videos anzuschauen. Die Kinder schauen sich von den Eltern aufgenommene Fotos oder Videos an, aber auch kurze Filme auf *YouTube*. Außerdem spielen sie einfache Spiele, bspw. Zuordnungsspiele wie Tiere füttern (ebd., S. 20 ff.), die den entwicklungsbedingten Verstehensfähigkeiten der Kinder entgegen kommen.

Neben der rezeptiven Mediennutzung zeigen sich Kinder nun auch zunehmend interessiert, Medien in spielerischer oder kreativer Weise in Gebrauch zu nehmen, bspw. um Bilder oder Filme aufzunehmen. Die Kinder wenden sich den Medien nun mehr und mehr bewusst und zielgerichtet zu. Mediale Erfahrungen machen sie noch in erster Linie im Elternhaus. Sie bringen diese Erfahrungen aber auch mit in die Betreuungseinrichtungen. Daraus ziehen Demmler und Struckmeyer die Schlussfolgerung, dass Medienerziehung nun nicht mehr allein im Elternhaus, sondern auch im Kindergarten stattfinden sollte. (vgl. ebd.)

5 Das KINDERGARTENALTER

Erweiterter Aktionsradius und Entwicklung einer Theory of Mind

Für den größten Teil der Kinder, die in Deutschland leben, beginnt im Alter von drei Jahren die Kindergartenzeit. Hier treffen sie auf andere Kinder verschiedener Herkunft, aus unterschiedlichen sozialen Milieus etc. und verbringen die Zeit oft in altersgemischten Gruppen. Im Austausch und im Spiel mit anderen Mädchen und Jungen erhalten sie viele neue Anregungen und treffen auf unterschiedliche Erwartungen. In den folgenden Jahren bis zum Schuleintritt werden sie zudem in verschiedenen Bereichen gezielt gefördert. Mit der Erweiterung ihres Aktionsradius werden auch Kinder, die bisher von Medien ferngehalten wurden, nun zunehmend mit Medien bzw. Medieninhalten konfrontiert.

Entwicklungspsychologisch findet im 4. Lebensjahr eine beträchtliche Zunahme der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten statt, deren Ausbildung auch im Kindergarten unterstützt wird. Die Kinder können z. B. auf einem Bein stehen, hüpfen, sie lernen Fahrrad fahren und werden dabei immer souveräner, und einige lernen im Alter von vier bis fünf Jahren auch schon Schwimmen. Im feinmotorischen Bereich gelingt es ihnen nun immer besser, mit Löffel und Gabel zu essen, ihre Kompetenzen beim Basteln, Werkeln, Zeichnen, Malen werden immer ausgeprägter und sie beherrschen die Fingermotorik so weit, dass sie nun auch ein geeignetes Musikinstrument erlernen können. (Kasten 2005b, S. 33 ff.)

Mit Blick auf die kognitiven Fähigkeiten der Kindergartenkinder besteht eine wichtige Entwicklung darin, dass Kinder immer häufiger symbolisch denken. Während die Informationsumwandlung in eine innere Vorstellung im Kleinkindalter noch bildhaft und anschauungsnah ist, wird sie im Kindergartenalter zunehmend „symbolisch“, d. h. es werden immer häufiger Zeichen wie Buchstaben, Zahlen und Wörter verwendet, um

sich eine Information darzustellen und weiterzuverarbeiten. Dabei kommt es dann zu einer begrifflichen Verortung: „[D]ie Kinder ordnen den Vorgang auf der Grundlage vorhandenen Erfahrungswissens einer Oberkategorie zu.“ (Kasten 2005b, S. 86) Solche Oberkategorien können bestimmte Begriffe sein oder auch Skripts. Es zeigt sich, dass Drei- bis Vierjährige Geschichten mit „Skript-Charakter“, also solche, die an einem bekannten/vertrauten Handlungsablauf orientiert sind, viel besser reproduzieren können als Geschichten, für die sie noch kein Skript abgespeichert haben. Es gelingt ihnen nun auch, sich Wissen zu einem subjektiv interessanten Gegenstand anzueignen und dieses zu erweitern. Dies hat zur Folge, dass bereits Vierjährige Expertinnen oder Experten für Fußball, Autos, Puppen etc. sein können. Darüber hinaus ist auch das implizite metakognitive Wissen, das „Gefühl, etwas richtig zu wissen“, bereits im Kindergarten- und Vorschulalter relativ umfangreich. (ebd., S. 68 ff.)

Die Entwicklung des symbolischen Denkens steht in engem Zusammenhang mit der Theory of Mind. Bischof-Köhler stellt fest: „Unter Berücksichtigung des im vierten Lebensjahr stattfindenden Entwicklungsschritts können wir eine präzise Definition der Fähigkeit formulieren, die eine Theory of Mind kennzeichnet: T. o. M. = Fähigkeit, Bewusstseinsinhalte als Ergebnis mentaler Akte und somit als subjektiv zu erkennen (Metarepräsentation).“ (Bischof-Köhler 2011, S. 331) Mit der Umstrukturierung des Wahrnehmungsaktes gelingt es Kindern nun auch, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und sich zu vergegenwärtigen, wie diese ein Objekt oder einen Vorgang sieht, auch wenn diese Sichtweise sich von der eigenen unterscheidet. (ebd., S. 337) Diese Form der Reflexion wirkt sich in der sozialen Interaktion als affektive Perspektivenübernahme aus, „zu der Kinder ebenfalls fähig werden, wenn sie das Alter der Theory of Mind erreicht haben.“ (Bischof-Köhler 2011, S. 341) Die affektive Perspektivenübernahme beruht auf der rationalen Vergegenwärtigung

des motivationalen bzw. emotionalen Zustands einer anderen Person. Dies bedeutet, dass die Kinder wahrnehmen, dass die Wünsche, Emotionen oder Intentionen anderer sich von den eigenen in einer vergleichbaren Situation unterscheiden können. (ebd., S. 342) Dies lässt sich schon bei Dreijährigen beobachten. Sie scheinen zu verstehen, dass Handlungsentscheidungen von Zielen und Absichten der handelnden Person abhängen. „Damit verfügen sie über ein wesentliches Element unserer naiven Alltagspsychologie: Sie erklären sich die Handlungen von Personen, indem sie sie auf deren Wünsche und Absichten zurückführen, und sie können aus Informationen über Absichten und Ziele Handlungen vorhersagen.“ (Sodian 2008, S. 473) Tomasello stellt dazu fest, dass bei Kindern die eigene egozentrische Perspektive durch das Wissen um die individuellen und gemeinsamen Wahrnehmungen, Ziele und Wissensbestände anderer übertrumpft wird (Tomasello 2008, S. 76). Die Perspektive anderer einzunehmen, üben Kinder auch in den im Kindergartenalter zunehmend beliebten Rollenspielen. Bader stellt fest: „Kooperative Rollenspiele treten bei Dreijährigen noch selten auf, bei allen Vierjährigen sind sie hingegen schon zu beobachten.“ (Bader 2015, S. 216) Allerdings können Dreijährige sich noch nicht vorstellen, dass Menschen bewusst etwas Falsches vorgeben, also lügen oder täuschen. Es gelingt ihnen in diesem Alter auch noch nicht, Aussehen und Funktion eines Gegenstandes gleichzeitig zu repräsentieren – Bader nennt als Beispiel eine Kerze, die wie ein Apfel aussieht – und zu „verstehen, dass ein Gegenstand aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet unterschiedlich aussieht.“ (ebd., S. 219) Im Alter von vier Jahren ist diese Fähigkeit bei den meisten Kindern dann vorhanden.

Gezielte Touch-Gesten und Verstehen kurzer Filmsequenzen

Für den Umgang mit Medien sind die entwicklungspsychologischen Fortschritte im frühen Kindergartenalter von großer Bedeutung. So lässt sich mit Blick auf die Entwicklung der Feinmotorik feststellen, dass Kinder nun kaum mehr Schwie-

rigkeiten haben, gezielte Wisch- und Tippbewegungen, wie sie für die Bedienung eines Tablets oder Smartphones notwendig sind, durchzuführen. Da die Auge-Hand-Koordination aber noch schwierig ist, fällt ihnen dies leichter als das Klicken mit der Maus oder der Umgang mit einer Fernbedienung, was die Attraktivität von Touchscreens erhöht. Hinsichtlich der kognitiven Erfassung von Medien und Medieninhalten ist zunächst die Entwicklung des symbolischen Denkens ein wichtiger Schritt. Auch Medien sind Symbolsysteme und repräsentieren etwas anderes als das Vorgestellte, so verweist z. B. ein Foto aus dem Urlaub auf ebendieses. Dies zu verstehen, ist sowohl für die Rezeption von Medieninhalten als auch für die Erstellung von eigenen Medienprodukten eine wichtige Voraussetzung. Mithilfe der Entwicklung von Skripten, mit denen sie Handlungsabläufe abgleichen können und dem mit der Entwicklung einer Theory of Mind verbundenen Verständnis dafür, dass andere Personen eine andere als die eigene Perspektive einnehmen können, gelingt es Kindern nun auch, kurze filmische Szenen zu verstehen. Sie erkennen, dass Medien und Medieninhalte eine Bedeutung haben, als Bedeutungsträger können die Medien wiederum in die kindliche Auseinandersetzung und Umwelt eingebunden werden. (Wegener 2010, S. 129)

Im Hinblick auf den rezeptiven Umgang mit Medien weist Fleischer darauf hin, dass „[i]nsbesondere das Fernsehen im Kindergartenalter von großer Relevanz [ist], denn Kinder sehen und erfahren etwas über die Welt und das Land, in dem sie leben. [...] Daneben beobachten sie Figuren und suchen nach Orientierungen hinsichtlich gesellschaftlich akzeptierten Verhaltens [...] Im Alter ab ca. drei Jahren ist zum Beispiel die Erarbeitung der eigenen Geschlechtsidentität eine Entwicklungsaufgabe für Kinder.“ (Fleischer 2014, S. 307) Die Aufmerksamkeitsspanne ist in diesem Alter jedoch noch nicht allzu groß, sie kann aber durch bestimmte Faktoren unterstützt werden. Nieding und Ohler stellen fest, dass „[v]erständlichere Filme [...] spätestens ab 3 Jahren zu einer insgesamt höheren Gesamtdauer und einem selektiven Verlauf der Aufmerksamkeit [führen]. [...] Weitere Faktoren, die

die Aufmerksamkeit beeinflussen, sind das Interesse für den Inhalt und das inhaltsbezogene Vorwissen.“ (Nieding/Ohler 2012, S. 711)

Neben der Rezeption von Medien gewinnen diese nun auch aus einer gestalterisch-produktiven Perspektive an Bedeutung. Ebenso wie die Kinder aufmerksam für Medieninhal-

te sind, lassen sie sich auch dafür begeistern, ihre eigenen Vorstellungen und Geschichten in einem medialen Produkt umzusetzen. Dabei lernen sie nicht nur, wie Medienprodukte entstehen, auch die Verfestigung und Weiterentwicklung der kognitiven Fähigkeiten kann dadurch unterstützt werden.

6 Das VORSCHULALTER (5/6 JAHRE)

Festigung des Selbstkonzepts und zunehmend schnellere Informationsverarbeitung

Das letzte Kindergartenjahr ist für die Mädchen und Jungen etwas ganz Besonderes: Sie sind jetzt Vorschulkinder und bereiten sich in spielerischer Art und Weise gezielt auf die bevorstehende Schulzeit vor. Dort sollen sie die wichtigen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, ohne die sie auf ihrem weiteren Lebensweg nur schwer weiterkommen können. Genauso müssen sie sich aber auch immer stärker mit Medien auseinandersetzen, die in vielen Lebensbereichen eine wichtige Rolle spielen. Wie schon einleitend erwähnt wurde, ist ein souveräner Umgang nicht möglich, wenn die Funktionsweisen von Medien nicht verstanden werden. Eine spielerische Vorbereitung darauf sollte deshalb ein wichtiges Ziel sein. Bader formuliert das folgendermaßen: „Wer Kindern den Zugang zu Medien verwehrt, sollte dafür ebenso schlüssige Argumente anführen können wie für einen Verzicht auf Buntstifte, Lego, Knete, Verkleidungsspielzeug oder Barbiepuppen.“ (Bader 2015, S. 220)

Im Bereich der Grob- und Feinmotorik verfeinern und verfestigen sich die Basisfähigkeiten und -fertigkeiten immer mehr. Im sechsten und vor allem im siebten Lebensjahr verändert sich auch die körperliche Gestalt der Kinder. Der Körper wird länger und schlanker und auch muskulöser. Mit der Zunahme der Muskulatur geht eine Steigerung der Leistung in verschie-

denen Betätigungsfeldern wie Springen, Hüpfen, Rennen, Klettern einher. Feinmotorisch machen die Kinder deutliche Fortschritte beim Basteln, Malen, Modellieren, aber auch beim Tanzen und Turnen. Aufgrund ihrer früheren biologischen Reife weisen Mädchen einen mehr oder weniger deutlichen Vorsprung in der Grob- und Feinmotorik auf. (Kasten 2005b, S. 38 ff.)

Der Übergang vom Kleinkind zum Schulkind ist auch in den anderen Entwicklungsbereichen zu beobachten. Die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung nimmt mit dem Alter deutlich zu. Zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr erhöht sie sich durchschnittlich um 35 Prozent. Damit einher geht ein stärker bedarfsorientierter Umgang mit Gedächtnisstrategien. Sechsjährige gehen flexibler mit erworbenen Gedächtnisstrategien um als Vierjährige. (Kasten 2005b, S. 61 ff.) Es fällt den Mädchen und Jungen nun auch leichter, sprachliche Informationen zu behalten. Dies hängt damit zusammen, dass Kinder im Alter von etwa fünf Jahren den „inneren Rehearsalprozess“, also die innerliche Wiederholung von neuen Informationen, automatisieren und diese dadurch verfestigen. (Keller/Trösch/Grob 2013, S. 91) Im Vorschulalter verändert sich auch die Begriffsbildung der Kinder. Während Vierjährige Begriffe vorwiegend „thematisch“ bilden (die Katze schläft im Auto, der Hund fährt im Auto mit), ist die Begriffsbildung Sechsjähriger zunehmend „taxonomisch“, d. h. sie ordnen Begriffe übergeordneten Kategorien (Tiere, Fahrzeuge ...) zu. (Kasten 2005b, S. 87 f.)



Eine bedeutsame Phase erreichen Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren hinsichtlich der Theory of Mind. Indem sie sich vergegenwärtigen, wie ein Anderer das Denken eines Dritten nachvollzieht, zeigen sie, dass sie zu rekursivem Denken fähig sind und Überzeugungen zweiter Ordnung anstellen können. Ein erstes Indiz hierfür ist das Verständnis für Ironie, das bei Fünf- bis Sechsjährigen beginnt. Sie verstehen, dass jemand die Unwahrheit sagt bzw. nehmen dies für sich selbst in Anspruch, setzen aber voraus, dass die Adressatin oder der Adressat weiß, dass es sich um eine Unwahrheit handelt. (Bischof-Köhler 2011, S. 344 f.)

Haug-Schnabel und Bensele bezeichnen den Übergang vom Kindergarten in die Schule als den Beginn einer fruchtbaren Entwicklungsphase, in der grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit sich selbst und der Welt erworben werden. Die Sprache wird zum wichtigsten Informationsträger, die verbale Kommunikation der Kinder perfektioniert sich zusehends. Ihr Interesse an der sie umgebenden Welt wird immer größer, Wissens-, Verständnis- und Sinnfragen nehmen enorm zu. Auch die Selbstwahrnehmung der Kinder verändert sich beispielsweise dahingehend, dass sie nun immer mehr Geschlechtsbewusstsein entwickeln. (Haug-Schnabel/Bensele 1999) Insgesamt haben Kinder im Vorschulalter grundsätzlich ein positives Selbstkonzept, interindividuelle Unterschiede zeigen sich besonders im Neugier- und Explorationsverhalten. Die kindliche Selbstwahrnehmung und -bewertung sind sehr wichtig, da sie in Verbindung mit der Freude am Lernen stehen. Eine positive Selbstwahrnehmung unterstützt die Lust, Neues zu lernen. Sie starten mit einem „kindlichen Überoptimismus“, der sich im Laufe der Schulzeit reduziert. (Keller/Trösch/Grob 2013, S. 93)

Orientierung, Spiele und steigende Bedeutung von Online-Angeboten

Das zunehmende Interesse an ihrer Umwelt und der steigende Wissensdrang der Kinder schlagen sich auch in der Medienzuwendung der Vorschulkinder nieder. Ihr Interesse an den Medien steigt. Hier halten sie nach Orientierungen für ihren Alltag und ihre Entwicklungsaufgaben Ausschau. „Im Kindergarten- und Vorschulalter suchen Kinder nach Hinweisen zur Gestaltung von Freundschaften und zur Bearbeitung ihrer Position in der Familie sowie in der Gleichaltrigengruppe.“ (Fleischer 2014, S. 307) Sie forschen nach Anhaltspunkten, was es äußerlich aber auch hinsichtlich des Verhaltens bedeutet, ein Mädchen oder ein Junge zu sein. (Fthenakis u. a. 2009) Eine wichtige Rolle übernehmen die Medien in diesem Alter als Spielgeräte. Die miniKIM 2014 weist darauf hin, dass Spielen im Vorschulalter die Haupttätigkeit am Computer ist. Drei Viertel der Vier- und Fünfjährigen spielen ein- bis mehrmals pro Woche Computer-, Konsolen- oder Onlinespiele, 21 Prozent sogar täglich oder fast täglich. (miniKIM 2014, S. 19) Kühn und Lampert gehen davon aus, dass die Nutzung von Spiele-Apps auch den größten Anteil an der mobilen Mediennutzung von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren ausmacht. (Kühn/Lampert 2015, S. 21) Dies wird von den Eltern offensichtlich unterstützt, denn „interaktive und ‚pädagogisch wertvolle‘ Anwendungen (Lernspiele) vermitteln ihnen zudem ein besseres Gefühl, als wenn sie ihre Kinder beispielsweise fernsehen lassen.“ (Kühn/Lampert 2015, S. 25)

Mit steigendem Interesse an verschiedenen Medieninhalten rückt auch das Internet stärker ins Blickfeld der Kinder. Grobbin und Feil stellen fest, dass ein Viertel der Fünf- bis Sechsjährigen nach Aussage ihrer Eltern das Internet nutzt. (Grobbin/Feil 2014, S. 3) Wie häufig das Internet genutzt wird, dazu gehen die Einschätzungen von Müttern und Vätern auseinander. 46 Prozent der Väter von Klein- und Vorschulkindern sind der Meinung, dass ihre Töchter und Söhne mindestens mehrmals pro Woche das Internet nutzen, ihre Partnerinnen schreiben

36 Prozent ihrer Kinder eine solche Frequenz der Internetnutzung zu (ebd., S. 4). Im Vorschulalter werden für einen Besuch im Netz hauptsächlich der Tablet-Computer oder das Smartphone herangezogen. (ebd., S. 3 f.) Obwohl Online-Angebote noch eine relativ geringe Rolle spielen, fangen die Kinder an, mit Unterstützung der Eltern Angebote wie *YouTube* zu nutzen, einige von ihnen lernen Dienste wie Spotify für Musik oder Google Maps kennen. (Kühn/Lampert 2015, S. 22) Die Kinder schätzen das Internet als unerschöpflichen Speicher für Filme, Spiele etc. Es ist ihnen aber noch nicht möglich, die Verlinkungsstrukturen des Internets zu verstehen. Da Kinder in diesem Alter auch noch nicht lesen und schreiben können, sind sie bei der Nutzung des Internets auf die Hilfe der Eltern angewiesen. Im Vorschulalter beginnen die Kinder jedoch, sich den mobilen Medien auch allein zuzuwenden. 25 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen, die in einem Haushalt leben, in dem es einen Tablet-Computer gibt, nutzen diesen zumindest selten alleine. (miniKIM 2014, S. 24)

Im Familienalltag der Vorschulkinder sind die Medien fest verankert. Marci-Boehncke, Müller und Strehlow fordern, dass sich die Kindertagesstätten dieser Entwicklung nicht verschließen dürfen und stellen fest, „[d]ie Kita als früheste Bildungsinstitution hat [...] die Aufgabe, den Medienalltag konstruktiv aufzugreifen.“ (Marci-Boehncke/Müller/Strehlow 2013, S. 15) In Kitas sind digitale Medien jedoch nur spärlich vorhanden. Laut miniKIM 2014 verfügen lediglich vier Prozent der Einrichtungen über Tablets, 13 Prozent haben einen Computer, in sieben Prozent der Fälle gibt es einen Internetzugang für die Kinder. Etwas besser ist die Ausstattung mit Digitalkameras, die in 23 Prozent der Kitas vorhanden sind. (miniKIM 2014, S. 29) Offensichtlich steht die sparsame Ausstattung mit digitalen Medien in Zusammenhang mit der Einstellung der pädagogischen Fachkräfte. Marci-Boehncke, Müller und Strehlow stellen fest, dass viele Erzieherinnen und Erzieher der kindlichen Medienpraxis skeptisch gegenüber stehen. Außerdem wird Medienbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen wie zum Beispiel Sprachförderung als eher

unwichtig betrachtet. Sie ziehen daraus die Schlussfolgerung: „Inwiefern Medienerziehung in den Kitas praktiziert wird, hängt stark von den Einstellungen und Haltungen [...] ab.“ (Marci-Boehncke/Müller/Strehlow 2013, S. 18) In ihrer Zurückhaltung hinsichtlich eines Einsatzes von digitalen Medien in der Kita werden die Erzieherinnen und Erzieher von vielen Eltern gestützt, die die Medienerziehung offensichtlich als elterliche Erziehungsaufgabe betrachten, wie die Untersuchung von Grobbin und Feil belegt: „Am deutlichsten lehnen die Eltern von Klein- und Vorschulkindern den Einbezug digitaler Medien in die pädagogische Arbeit während der außerfamiliären Betreuung ab: Dies betrifft den Umgang mit den neuen digitalen Medien (z. B. Tablets) ebenso wie mit dem Internet.“ (Grobbin/Feil 2014, S. 6)

Bader bezeichnet es als „problematisch“, wenn der Kindergarten als Schutzraum betrachtet wird, „der aufgrund angenommener Bedrohungen, die von Medien ausgehen könnten, zur medienfreien Zone erklärt wird.“ (Bader 2015, S. 220) Da Medien Kindern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, sich symbolisch auszudrücken, sieht er in der Beschäftigung mit Medien ein Potenzial für die Entwicklung eines „Symbolverständnisses, eine der vordringlichsten Entwicklungsaufgaben dieses Alters“ (ebd.). Um Kinder bei der Entwicklung eines souveränen Umgangs mit Medien zu unterstützen, muss ihr Interesse an und ihr Umgang mit Medien von Anfang an erzieherisch begleitet werden. Wie bei anderen erzieherischen Aufgaben sollte es auch hier eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und außerfamiliärer Betreuung geben. Konkrete Ziele, die dabei verfolgt werden sollten, sehen Demmler und Struckmeyer beispielsweise darin, Kindern die Intention von Werbung zu vermitteln, ihnen außerdem die Möglichkeit zu geben, „Medien als Informationsquelle zu entdecken, Kriterien für die Auswahl von Medienangeboten kennenzulernen, aber auch eigene Erlebnisse fotografisch festzuhalten oder erste Geschichten mit einem Audio- oder Videorekorder aufzunehmen.“ (Demmler, Struckmeyer 2015, S. 226)

7 Das GRUNDSCHULALTER (7-10 JAHRE)

Kognitive Entwicklung: Erfassung formaler Inhalte und Verständnis für Regelstrukturen

Mit dem Schuleintritt verändert sich für Kinder vieles. Sie sollen nun gezielt bestimmte Fertigkeiten lernen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und sich Wissen aneignen, z. B. im Heimat- und Sachunterricht. Darüber hinaus sind die Mädchen und Jungen jetzt auch in verschiedenen Situationen auf sich allein gestellt und müssen beispielsweise den Schulweg ohne Begleitung von Erwachsenen bewältigen. Eltern und andere Erwachsene trauen ihnen mehr zu und erwarten zunehmend mehr Selbständigkeit von ihnen. Sie übertragen ihnen jetzt auch in bestimmten Situationen Verantwortung. Für Kinder sind damit große Herausforderungen verbunden, es erfüllt sie aber auch mit Stolz und Zufriedenheit, immer mehr zu den ‚Großen‘ zu gehören. Nach Erikson wollen Kinder in dieser Entwicklungsphase „das Gefühl haben, auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen“. Er nennt dies „den Werksinn“ (Erikson nach Gudjons 2008, S. 117 f.) Dies wird durch die Anforderungen in der Schule unterstützt. In den ersten Schuljahren lernen sie, „sich Anerkennung zu verschaffen, indem sie etwas produzieren und Fleiß aufwenden“. (Gudjons 2008, S. 118) Die Kinder werden zunehmend mit Leistung konfrontiert und es macht ihnen Spaß, sich zu messen, solange sie dabei positive Erfahrungen machen. „Wer mit der Altersgruppe arbeitet, weiß, wie wettbewerbsorientiert die Kinder sind. Sie vergleichen, eifern anfangs zum Spaß gegenseitig um die Wette, geraten dann aber ganz schnell in Konkurrenzsituationen, die oft von Erwachsenen unbedacht angezettelt worden sind.“ (Haug-Schnabel/Bensel 1999) Bei Misserfolgserlebnissen besteht jedoch die Gefahr, dass die Kinder „ein Gefühl von Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit“ entwickeln. (Gudjons 2008, S. 118)

Auch hinsichtlich der kognitiven Entwicklung erreichen die Kinder im Grundschulalter eine Stufe, in der es ihnen möglich ist, formale Lerninhalte zu erfassen. So steigern sich die Effektivität von Merken, das Abrufen von Gedächtnisinhalten und das laute Denken zunehmend. (Haug-Schnabel/Bensel 1999) Nach Piaget befinden sich Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren in der Phase der konkreten Operationen. In dieser Phase lernen sie den Begriff der Umkehrbarkeit oder Reversibilität, den Zahlenbegriff und entwickeln nun nach und nach Konzeptionen von Raum und Zeit. Und sie erweitern ihre Sprachkompetenz. Die damit verbundene Logik kann das Kind in dieser Phase jedoch nur auf konkrete Ereignisse, Wahrnehmungen und Vorstellungen von konkreten Ereignissen anwenden. „Hypothetische Fragen und abstrakte Begriffe sind ihm noch fremd.“ (Gudjons 2008, S. 122) Die Bewältigung der kognitiven Herausforderungen wird durch die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützt. Kinder im Grundschulalter befinden sich in ihren motorischen Entwicklungsfähigkeiten auf dem Höhepunkt. Bewegung ist nicht nur „ein Primärbedürfnis“, durch Bewegung wird auch die Wahrnehmungsfähigkeit trainiert und das Lernen geistiger Inhalte wird unterstützt. (Haug-Schnabel/Bensel 1999)

Im sozialen Bereich lernen die Kinder nun das Prinzip der Gleichheit und es gelingt ihnen immer besser, Regelstrukturen zu verstehen und umzusetzen. Die Auseinandersetzung mit Regeln finden sich auch im kindlichen Spielverhalten wieder. Während im Kleinkindalter Als-ob-Spiele oder Rollenspiele von großer Bedeutung waren, ist in der mittleren Kindheit das Regelspiel besonders wichtig. (Bischof-Köhler 2011, S. 314) Darüber hinaus dienen den Kindern Spielsituationen aber auch dazu, um mit Gefühlen umgehen zu lernen, z. B. mit Angst: „Der selbstgewählte, spielerische Umgang mit der Angst ist sicher eine der spannendsten Komponenten unserer menschlichen Verarbeitung von Eindrücken. Im Alter zwischen

sechs und acht Jahren beginnt die bewusste Suche nach Grundsituationen, um diese in abgeschwächter Form zu erleben, dabei die Bewältigung angstbesetzter Situationen einzuüben und die kontrollierte Erregung zu genießen.“ (Haug-Schnabel/Bensel 1999)

Wie weiter oben dargelegt wurde, haben Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren die Theory of Mind so weit entwickelt, dass es ihnen nun immer öfters gelingt, Ironie zu verstehen. Voraussetzung dafür ist, dass sie sich vorstellen können, was eine andere Person denkt. Allerdings sind sie erst im Alter von sieben bis zwölf Jahren so weit, dass sie die Perspektive anderer Menschen einnehmen können. (Piaget nach Bischof-Köhler 2011, S. 316) Mit der Entwicklung der Perspektivenübernahme geht auch das Verständnis von referenzieller Kommunikation einher. Kinder versuchen, auf den Zustand der Informiertheit eines Zuhörers Rücksicht zu nehmen. Stellen sie fest, dass ein Zuhörer etwas nicht verstanden hat, schlagen Kinder im Vorschul- und im Grundschulalter unterschiedliche Wege ein, dies zu ändern. In einem Versuch wiederholten Vorschulkinder das Gesagte im gleichen Wortlaut, während Sechs- bis Siebenjährige versuchten, das Gesagte zu modifizieren oder es mit anderen Worten auszudrücken. (Bischof-Köhler 2011, S. 338)

Unterhaltung, Information und Orientierung – Selbständigerer Umgang mit den mobilen Medien und dem Internet

Während der Umgang jüngerer Kinder mit den Medien in erster Linie unter der Aufsicht der Eltern stattfindet und die inhaltliche Auswahl weitgehend von diesen getroffen wird, ändert sich dies mit dem Eintritt in die Schule langsam. Die Kinder werden in ihrer Mediennutzung selbständiger, auch was den Umgang mit mobilen Medien und dem Internet betrifft. „In der ersten Klasse ist die schulische Internetnutzung bei einer Zugangsquote von 7 % zwar noch wenig verbreitet, doch in der 2. Klasse gehen bereits 31 % und in der 3. Klasse 42 %

der Kinder online.“ (Grobbin/Feil 2014, S. 4) Mit der zunehmenden Bedeutung des Internets in schulischen Zusammenhängen wie auch der Anerkennung der Tatsache durch die Eltern, dass Kinder im Netz ihre Erfahrungen machen müssen, um einen kompetenten Umgang mit diesem zu erwerben (Siller 2015, S. 24), verändert sich auch deren Einstellung zur außerfamiliären Medienerziehung. Während Eltern von Kindergartenkindern einem Einbezug von digitalen Medien und dem Internet in die pädagogische Arbeit noch sehr skeptisch gegenüberstehen bzw. einen solchen zu großen Teilen ablehnen, sind die Eltern von Schulkindern eher der Meinung, dass es auch Aufgabe der Schule ist, Kindern zumindest den Umgang mit dem Internet beizubringen. Dem Einbezug der neueren Medien (z. B. Tablets) stimmen sie jedoch eher nicht zu. (Grobbin/Feil 2014, S. 6)

Mit dem Wechsel vom Kindergarten in die Schule vergrößert sich der Aktionsradius der Kinder, durch die neuen Lerninhalte werden neue inhaltliche Interessen geweckt. Diese sind oft mit Medien bzw. Medieninhalten verbunden. Fuhs stellt fest, dass in der heutigen Kindheit „Onground-Tätigkeiten mit Medienkultur verschränkt“ sind. Als Beispiel nennt er Sport: Fast 70 Prozent aller Kinder treiben regelmäßig Sport. Ihre Begeisterung für Sport schlägt sich auch in ihrer Mediennutzung nieder. „Die Kinder bilden oft auch ein Sportprofil aus: Sie interessieren sich für ihren Sport auf allen Ebenen und setzen ihr Sportinteresse auch medial um: Sie schauen etwa im Fernsehen Fußball, Reiten, Tennis ...“ (Fuhs 2014, S. 316) Sie verfolgen ihr Interesse aber auch mit anderen Medien, spielen bspw. auf der Konsole *FIFA*, recherchieren im Internet zu ihren Sportstars oder aber überprüfen dort Ergebnisse auf der Homepage des eigenen Vereins. Aber auch die Themen, die im Schulunterricht angestoßen werden, finden sich in der Mediennutzung der Grundschul Kinder wieder. Wenn sie hierzu Informationen suchen, führt ein Weg oft ins Internet, wo ihnen ein riesiger Fundus an Wissen zur Verfügung steht, um ihre eigenen Kenntnisse zu erweitern. Spätestens ab Mitte der Grundschule wird dies auch von den Lehrkräften angeregt. Daneben dienen die Medien den Mädchen und Jungen aber

auch zur Entspannung und als Freizeitbeschäftigung und insbesondere zur Orientierung hinsichtlich ihres eigenen Alltags. Hier spielt in diesem Alter insbesondere das Fernsehen nach wie vor eine wichtige Rolle. Nieding und Ohler konstatieren in diesem Zusammenhang einen bedeutenden Anstieg hinsichtlich der Verarbeitungsfähigkeiten in Bezug auf mediale Angebote bei Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren in zwei Dimensionen. Zum einen handelt es sich hier um das Verständnis von Fiktion, also „ob die im Film dargestellten Ereignisse in der Welt außerhalb ebenso wahr, d. h. faktisch sind oder nur für das Fernsehen/Kino so inszeniert wurden.“ Zum anderen nennen sie den „sogenannte[n] „soziale[n] Realismus“, d. h. das Ausmaß, in dem die im Film/Fernsehen dargestellten Ereignisse den Ereignissen in der realen Welt ähneln.“ (Nieding/Ohler 2012, S. 709) Sie bestätigen aber auch einen Einfluss der Medien auf das Verhalten und die Einstellung von Kindern und weisen dabei auf Studien hin, die „einen schwachen bis mittleren positiven Effekt prosozialer Fernsehinhalte auf Kinder [belegen], vor allem bezogen auf reduzierte Aggressivität, Altruismus (teilen, spenden, Hilfe anbieten, trösten etc.) und der Reduktion von Stereotypen.“ Diese Effekte fanden Nieding und Ohler hinsichtlich der Rezeption von Bildungsprogrammen, prosozialen Cartoons und prosozialen Sitcoms wie z. B. in der im Untersuchungszeitraum populären *Cosby Show*. (Nieding/Ohler 2012, S. 713) Einen positiven Einfluss sehen Nieding und Ohler auch in Bezug auf bestimmte Computerspiele. Sie weisen darauf hin, dass z. B. „Computerspiele, die virtuelle Bewegungen durch virtuelle Umgebungen erlauben“, den Erwerb räumlicher Kognitionen fördern können. Wenn Computerspiele „die Simulation und insofern das Training von Denk- und Problemlöseprozessen“ erlauben, dann „wird das Computerspielen zu einem Verhaltenssystem, das dazu in der Lage ist, Kreativität zu fördern.“ (ebd., S. 715) Dies ist deshalb möglich, weil in virtuellen Welten, in denen Möglichkeiten zum Handeln, Denken und zur Übernahme von Rollen zur Verfügung stehen, abstrakte Konzepte realisiert oder simuliert werden können. Die Spielenden haben die Möglichkeit, für bestimmte Anforderungen in unter-

schiedlichen Lebensbereichen eigene Interaktionsformen zu entwickeln – mit eigenen Kulturen, Ökonomien, sozialen und politischen Systemen – und diese zu testen. (Nieding/Ohler 2012, S. 715)

In welchem Ausmaß Kinder im Grundschulalter die mobilen Medien und das Internet nutzen, zeigen verschiedene aktuelle Untersuchungen. Dass das Internet auch schon für die jüngeren Grundschulkinder von Bedeutung ist, machen die Zahlen von Grobbin und Feil deutlich. Laut der Aussagen von Eltern gehen fast die Hälfte der Siebenjährigen (43 %) und nahezu zwei Drittel der Achtjährigen (63 %) online (Grobbin/Feil 2014, S. 3). Die Zahlen der KIM-Studie 2014 zur Internetnutzung in dieser Altersgruppe liegen etwas niedriger (52 % der Acht- bis Neunjährigen; vgl. mpfs 2015, S. 33). Laut KIM-Studie ist ein Großteil von ihnen außerdem bei der Internetnutzung noch auf die Hilfe anderer angewiesen. Demnach haben 13 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen und 33 Prozent der Acht- bis Neunjährigen keine Probleme, das Internet allein aufzurufen (ebd., S. 60). Mit Blick auf die Zugangswege der Kinder zum Internet lässt sich feststellen, dass hier Computer und Laptop (noch) an erster Stelle stehen. Die meisten Kinder wenden sich diesen Medien zu, wenn sie ins Netz gehen.

Aber auch andere Möglichkeiten wie die Spielkonsole oder der Tablet-Computer, insbesondere aber das Handy bzw. Smartphone gewinnen zusehends an Bedeutung. (vgl. ebd., S. 33 f.) Hier nutzt der Großteil der (jüngeren) Grundschulkinder noch das Smartphone der Eltern mit (Kühn/Lampert 2015, S. 34). Aber es verfügen auch einige der Jüngeren über ein eigenes Handy oder Smartphone: Zehn Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen und ein knappes Drittel der Acht- bis Neunjährigen besitzen ein Handy, ein eigenes Smartphone haben zwei Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen und zehn Prozent der Acht- bis Neunjährigen (mpfs 2015, S. 45). Die Nutzungserfahrungen der jüngeren Schulkinder mit mobilen Geräten beziehen sich ähnlich wie die der Vorschulkinder vor

allem darauf, Fotos aufzunehmen, sich Videos anzuschauen und zu spielen. „Die konkreten Nutzungspräferenzen verändern sich jedoch mit dem Alter. So schauen sie z. B. auf *YouTube* keine Kinderserien mehr, sondern eher Musikvideos oder *Let's Plays*.“¹ (Kühn/Lampert 2015, S. 39) Aber auch die Kommunikation über Social Media rückt bei den Kindern nun ins Bewusstsein. So nutzen 13 Prozent der Acht- bis Neunjährigen, die ein Handy oder ein Smartphone besitzen, den Messenger-Dienst *WhatsApp*, bei den Zehn- bis Elfjährigen steigt dieser Wert auf 35 Prozent an. (Kühn/Lampert 2015, S. 50) Es scheint plausibel, dass dies auch mit einer stärkeren Orientierung an den Gleichaltrigen aber auch an älteren Geschwistern zusammenhängt. Die Mädchen und Jungen beobachten den Medienumgang ihrer älteren Geschwister und übernehmen deren Medienvorlieben (Lange/Sander 2010, S. 186). Durch die große Affinität älterer Kinder und Jugendlichen zu mobilen Medien und Social Media-Angeboten spielen diese auch bei den Jüngeren schon früh eine wichtige Rolle. Sie beobachten die älteren Schwestern und Brüder und diese sind für sie auch die ersten Ansprechpersonen bei medienbezogenen Fragen. Untersuchungen zeigen jedoch auch, dass es Eltern von Grundschulkindern für wichtig halten, einen umfassenden Blick auf den Umgang ihrer Töchter und Söhne sowohl mit audiovisuellen Medien wie dem Fernsehen wie auch mit digitalen Medien wie Computer und Internet zu haben. (Gebel 2013, S. 87) Ihre medienerzieherischen Aktivitäten beziehen sich dabei in erster Linie auf zeitliche Regulierungen. In Bezug auf die mobilen Medien wird bei jüngeren Schulkindern auch noch auf inhaltliche Aspekte geachtet, z. B. welche Apps sie runterladen wollen. (Kühn/Lampert 2015, S. 61)

Im Grundschulalter werden Kinder zunehmend selbständiger in ihrem Medienumgang. Sie nehmen das gesamte Medienensemble in Gebrauch und nutzen es zur Unterhaltung, zur Information – sowohl für persönliche Interessen als auch für schulische Aufgaben – und zur Orientierung. Das Internet wird für die Kinder zunehmend attraktiv. Hier finden sie zu jedem Thema Informationen, darüber hinaus hält das Netz zahlreiche Spiele, Filme etc. bereit. Wenn die Kinder anfangen, das Internet selbständig zu nutzen, sind sie jedoch auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, die ihnen dabei helfen, die richtigen Informationen auszuwählen und nicht auf Seiten zu geraten, die nicht altersgerechte Inhalte enthalten. Ein wichtiges Thema ist in diesem Zusammenhang auch Online-Werbung. Werbung ist im Internet an vielen Stellen präsent und findet sich auch auf Seiten, die sich explizit an Kinder richten. Dabei ist Werbung für Kinder nicht immer erkennbar. Um den richtigen Umgang mit Werbung zu lernen, brauchen vor allem jüngere Kinder Unterstützung. (Dreyer/Lampert/Schulze 2014) Ab Mitte der Grundschule steigt das Interesse der Kinder an den kommunikativen Möglichkeiten der Medien. Damit gewinnen auch die mobilen Medien als personalisierte Geräte an Bedeutung. Aus medienerzieherischer Perspektive stehen Eltern damit vor einer neuen Herausforderung. Während es ihnen bisher möglich war, den Medienumgang ihrer Kinder im Blick zu haben und zu kontrollieren, ändert sich dies dann, wenn die Kinder eigene mobile Medien besitzen. Laut Kühn und Lampert scheint es manchen Eltern leichter zu fallen, ein Tablet für ihre Kinder anzuschaffen, da dieses „zumeist nur innerhalb der heimischen vier Wände genutzt wird. Im Hinblick auf Smartphones scheinen sie sich indes durchaus bewusst, dass sich die Mediennutzung ihrer Kinder zunehmend ihres Blickes entzieht und sie weniger Einfluss auf die zeitliche und inhaltliche Nutzung ausüben können.“ (Kühn/Lampert 2015, S. 81)

¹ Let's Plays sind Videos auf YouTube, die die Spielzüge eines Spielers bzw. einer Spielerin zeigen, der oder die diese dabei kommentiert.

8 Das ENDE der KINDHEIT (11/12 JAHRE)

Abstraktes, flexibleres Denken und Hinterfragen von Regeln

Ein bedeutender Entwicklungsschritt in der späten Kindheit besteht nach Piaget darin, dass das Kind nun von der Phase der konkreten Operationen zur Phase der formal-logischen Operationen gelangt. Das Denken wird deutlich flexibler, denn die Kinder beginnen abstrakt und hypothetisch zu denken. Dadurch gewinnen sie zunehmend Sicherheit darin, zwischen Realität und Möglichkeit zu differenzieren. Sie können Prinzipien losgelöst vom konkreten Inhalt und von vorgegebenen Informationen erkennen und verstehen und es gelingt ihnen dabei auch, verschiedene veränderliche Faktoren gleichzeitig zu bedenken und so abstrakte Schlussfolgerungen ziehen. (Gudjons 2008, S. 123; Trautner 1991, S. 184 f.) Durch die Fähigkeit zum hypothetischen Denken werden auch die Möglichkeiten der Selbstreflexion größer. Es gelingt den Heranwachsenden zunehmend besser, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen, wodurch sich wiederum Möglichkeiten der Selbstkritik eröffnen. (Fend 2001, S. 127) Das flexiblere Denken der Mädchen und Jungen zeigt sich auch im Umgang mit sozialen Phänomenen, z. B. in Bezug auf Geschlechterrollen. So verstehen Kinder in diesem Alter bspw., dass neben Unterschieden auch sehr viele Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern bestehen. Bedingt durch dieses Verständnis erkennen sie nun auch, dass Geschlechterrollen vor allem durch soziale Konventionen bestimmt sind und weniger durch biologisch bedingte Unterschiede. (Trautner 1991, S. 403 f.)

Ein weiterer Schritt in der sozialen Entwicklung zeigt sich in der weiter fortschreitenden Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive anderer. Nach Selman sind die Kinder nun so weit, dass sie zur simultanen wechselseitigen Perspektivenübernahme fähig sind. Das heißt, sie können die eigene Perspektive mit der von anderen vergleichen. Ferner ist es ihnen auch möglich, die Perspektive einer dritten Person ein-

zunehmen und aus deren Warte die Ansichten von zwei weiteren Beteiligten zu bewerten. (Bischof-Köhler 2011, S. 346) Sich in andere hineinzuversetzen und Dinge aus deren Sicht zu betrachten hilft den Kindern auch, die nächste Stufe der referenziellen Kommunikation zu erreichen. Während ältere Grundschul Kinder versuchen, einen Sachverhalt mit anderen Worten auszudrücken, wenn dieser von einer Zuhö rerin oder einem Zuhörer nicht verstanden wurde, gehen Kinder im späten Kindes- bzw. frühen Jugendalter dazu über, eine längere Erklärung zur Verdeutlichung des Gesagten abzugeben, ähnlich, wie dies auch Erwachsene tun. (Bischof-Köhler 2011, S. 339)

Eine letzte wichtige Veränderung in der späten Kindheit ist in der Moralentwicklung zu beobachten. Viele Kinder erkennen nun soziale Regeln als Vereinbarungen. Sie akzeptieren Regeln nicht mehr unhinterfragt, sondern setzen sich damit auseinander und wollen sie zunehmend selbst ausgestalten. Sie erkennen die Notwendigkeit sozialer Regeln für das Zusammenleben in der Gemeinschaft an, erwarten jedoch, dass sowohl die Regeln als auch ihre Ausgestaltung sinnvoll begründet sind. (Trautner 1991, S. 432 f.; Beierlein/Pra 2010, S. 14)

Integration des Smartphones in den Alltag und zunehmende Bedeutung medialer Kommunikation

Der Wunsch nach einem selbstbestimmten Medienumgang setzt sich bei den älteren Kindern zunehmend fort. Medien spielen in immer mehr Bereichen eine wichtige Rolle. Die meisten Mädchen und Jungen im Alter von elf und zwölf Jahren haben das Internet schon kennengelernt und ungefähr die Hälfte ist täglich online (mpfs 2015, S. 33). Insbesondere Computer und Internet gewinnen nach dem Wechsel auf eine weiterführende Schule immer größere Bedeutung in schuli-

schen Zusammenhängen. Etwa ein Drittel der Mädchen und Jungen nutzt den Computer wenigstens einmal wöchentlich, um Präsentationen für die Schule vorzubereiten, vier von fünf Kindern suchen im Netz nach Informationen (mpfs 2015, S. 41). Die Kinder schätzen das Internet als hilfreiche Informationsquelle. Laut dem Kinderreport Deutschland 2015, für den Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis 17 Jahren interviewt wurden, sind diese überwiegend der Meinung, dass sie sich im Internet „ausgesprochen altersgerecht über Dinge informieren können, die sie auch wirklich interessieren und dass sie dort Sachen finden, die ihnen Spaß machen.“ (Deutsches Kinderhilfswerk 2015, S. 14 f.) Allerdings werden sie dort auch mit Phänomenen konfrontiert, mit denen ihnen der Umgang (noch) schwerfällt. So fühlt sich „nur knapp mehr als die Hälfte der Kinder in der Lage [...], Werbung und aktive Kaufanreize in den Medien zu erkennen.“ Außerdem fühlen sie sich oft nicht sicher im Internet, sondern zeigen „ein auffallend hohes Gefühl der Gefährdung durch Gleichaltrige, durch Erwachsene und allgemein durch problematische Inhalte.“ (ebd., S. 15)

Obwohl 90 Prozent der Eltern hinsichtlich der digitalen Medien die Begleitung der Mediennutzung ihrer Kinder bis zu einem Alter von 14 Jahren für nötig halten (Gebel 2013, S. 87), gelingt dies im medienerzieherischen Alltag nicht in dem Ausmaß. Zum Ende der Kindheit nimmt die Kontrolle des Internetumgangs der Mädchen und Jungen durch die Eltern ab. Während die meisten Mütter (91 %) und Väter (76 %) von Kindern im Alter von sechs Jahren deren Internetnutzung „immer“ oder „häufig“ begleiten, sind es bei den Elfjährigen nur noch 51 Prozent der Mütter und 25 Prozent der Väter, die dies tun (BMFSFJ 2014, S. 4). Ebenso praktizieren die Eltern die zeitliche Begrenzung der Internetnutzung oder die Überprüfung des Browserverlaufs mit dem Eintritt der Kinder in eine weiterführende Schule immer weniger (Kühn/Lampert 2015, S. 106; Bitkom-Studie 2014). Gleichzeitig ist dies aber auch der Zeitpunkt, zu dem viele Kinder ihre ersten eigenen Geräte, z. B. ein eigenes Smartphone, bekommen (Kühn/Lampert, S. 34; mpfs 2015, S. 46 f.). Aber ebenso

wie die Eltern ihre medienerzieherischen Aktivitäten bezüglich der Online-Nutzung reduzieren, sind sie auch im Hinblick auf mobile Medien, insbesondere das Handy, bei älteren Kindern weniger aktiv als bei jüngeren (vgl. Knop/Hefner/Schmitt/Vorderer 2015). Meist werden die ersten eigenen Smartphones auf Wunsch der Kinder von den Eltern angeschafft. Diese geben dem Wunsch nach, damit die Kinder für sie erreichbar sind, aber auch um selbst von den Kindern erreicht werden zu können. (Strotmann 2010, S. 139) Schulz weist darauf hin, dass die Eltern den Kindern mehr Freiraum zur Freizeitgestaltung geben, aber auch wollen, dass sich die Eltern selbst bzw. die Kinder regelmäßig melden und damit eine beiderseitige „permanente Erreichbarkeit“ gewährleistet ist. (Schulz 2012, S. 194) Beide – Eltern und Kinder – halten das vor allem in Notfällen für wichtig (Hellwig 2008, S. 31). Ein weiterer Grund der Eltern ihre Kinder mit einem eigenen Smartphone auszustatten, liegt darin, dass „sie sich einem (wahrgenommenen) sozialen Druck unter den Mitschülern, ein Smartphone besitzen zu müssen“, beugen (Kühn, Lampert 2015, S. 106). So glauben 55 Prozent, Handy und Smartphone sind „für Kinder wichtig, um Kontakt zu anderen zu pflegen“ und 62 Prozent der Eltern sind der Meinung, „ohne Handy/Smartphone wird ein Kind heute zum Außenseiter.“ (mpfs 2015, S. 67) Es scheint plausibel, dass gerade Eltern von Kindern aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien dies vermeiden möchten. Sie versuchen stärker als sozial und ökonomisch besser gestellte Eltern den Kindern den Wunsch nach einem Smartphone zu erfüllen. (Kühn/Lampert 2015, S. 36) Welche Bedeutung das eigene Smartphone und insbesondere das ‚richtige‘ Gerät für die Mädchen und Jungen hat, wird daran deutlich, dass viele Kinder sich an dessen Finanzierung beteiligen, wenn es den Betrag übersteigt, den Eltern bereit sind zu zahlen. (ebd.)

Das Smartphone ersetzt verschiedene andere Geräte. Trägermediengebundene Inhalte wie Musik, Filme, Spiele etc. lassen sich hier auf ein Medium zusammenfassen (Schulz 2014, S. 420) „Folglich handelt es sich mittlerweile weniger um ein mobiles Telefon als vielmehr um einen portablen Kleincom-

puter, der als Kommunikations-, Unterhaltungs- und Informationsmedium vielfältige Formen der Sprach-, Text- und Bildkommunikation ermöglicht.“ (Krotz/Schulz 2006 nach Schulz 2014, S. 420) Die Kinder messen dem Smartphone einen hohen Wert bei. Sie nutzen es zum Spielen, um Fotos oder Videos aufzunehmen, sie gehen damit ins Internet, nutzen Apps und brauchen es, um mit den Eltern aber auch zunehmend mit Freundinnen und Freunden zu kommunizieren. (mpfs 2015, S. 47)

Kommunikation und Kontaktpflege über Medien wird bei den Zehn- bis 13-Jährigen zunehmend wichtiger. Etwa die Hälfte schickt sich täglich Nachrichten über das Handy oder Smartphone oder chattet; etwa vier Fünftel tun das mindestens einmal pro Woche. Auch der Messengerdienst *WhatsApp* spielt jetzt eine immer größere Rolle, von denjenigen, die ein Smartphone besitzen, hat etwa jedes zweite Kind im Alter von elf bis zwölf Jahren die App installiert. (mpfs 2015, S. 50 f.) Aber auch Communitys bekommen zunehmend Zuspruch von den Kindern. Während 36 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen bei einer Community angemeldet sind, trifft dies auf 70 Prozent der Zwölf- bis 13-Jährigen zu. (ebd., S. 37) Eltern wissen um die kommunikative Nutzung des Internets ihrer Kinder, auch wenn sie nicht genau wissen, worüber und mit wem diese kommunizieren. Sie machen sich Gedanken über die Internetnutzung der Mädchen und Jungen und die Daten, die diese dort preisgeben. Laut der BITKOM-Studie 2014 Jung und vernetzt bitten 58 Prozent der Eltern von Kindern im Alter von zehn bis elf Jahren diese, „nicht zu viel Privates im Internet zu schreiben bzw. zu posten“. Gut drei Viertel der Eltern (76 %) richten diese Bitte an ihre zwölf- bis 13-jährigen Töchter und Söhne. „Was im Internet erlaubt ist und was nicht“, erklären ebenfalls etwa drei Viertel der Eltern ihren angehenden Teenagern. (BITKOM-Studie 2014, S. 25)

Neben dem (eigenen) Handy oder Smartphone spielt auch der Tablet-Computer eine – wenn auch geringere – Rolle im Alltag der Kinder. Existiert im Haushalt ein solcher, so wird dieser von ca. 60 Prozent der Mädchen und Jungen täglich oder mindestens wöchentlich genutzt. Am wichtigsten sind dabei Spiele, die hier aufgrund des größeren Bildschirms mehr Spaß machen, an zweiter Stelle steht das Anschauen von Fotos und Videos. (mpfs 2015, S. 43)

Am Ende der Kindheit nutzen die Kinder die Medien weitgehend selbständig und die Begleitung durch die Eltern wird zunehmend weniger. Neben der Freizeitbeschäftigung spielen Medien auch für die Bewältigung des Alltags eine Rolle. Die Kinder sind dabei zunehmend Medieninhalten ausgesetzt (oder suchen nach diesen), die an Jugendliche oder Erwachsene gerichtet sind. (Strotmann 2010, S. 140) Viele Mädchen und Jungen besitzen nun auch ein eigenes Handy bzw. Smartphone. Dieses wird oft mit dem Übertritt in eine weiterführende Schule angeschafft, um die Erreichbarkeit der Kinder wie auch der Eltern zu gewährleisten. Die Begleitung und Kontrolle des Medienumgangs ihrer Kinder wird für die Eltern zunehmend schwieriger. Auch wenn viele Eltern noch die Notwendigkeit sehen, insbesondere die Internetnutzung ihrer Kinder im Blick zu haben, gelingt ihnen dies immer weniger. Wichtig ist nun ein stabiles Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Eltern (vgl. dieses Ergebnis explizit für die Handynutzung: Knop et al. 2015, S. 270). Eltern sollten sich darauf verlassen können, dass ihre Söhne und Töchter sich auch bei Fragen im Zusammenhang mit Medien an sie wenden. Für die Kinder sollten die Eltern die erste Anlaufstelle bei Problemen und Unsicherheiten sein. Auch im schulischen Alltag sollten Medien, insbesondere mobile Medien nicht nur als Arbeitsmittel eine Rolle spielen, sondern auch in ihrer sozialisatorischen Bedeutung thematisiert werden.

9 Das JUGENDALTER (13-16 JAHRE)

Auf dem Weg zum Erwachsenwerden

Wenn Kinder in die Pubertät kommen und langsam erwachsen werden, ist das für die Mädchen und Jungen ein letzter großer Entwicklungsschritt, der viele Veränderungen mit sich bringt, mit denen sie zurechtkommen müssen. Nach außen sichtbar sind insbesondere die körperlichen Veränderungen, die aber auch Auswirkungen auf die emotionale und motivationale Verfassung der Jugendlichen haben können. (Gudjons 2008, S. 129) Die einzelnen Entwicklungsaufgaben in dieser Phase sind nach Havighurst (Gudjons 2008, S. 130):

- „Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und positives Verhältnis zum eigenen Körper (auch den werbewirksamen Schönheitsidealen zum Trotz);
- Erwerb der männlichen bzw. weiblichen Rolle (auch angesichts der Verunsicherungen, was denn nun ein ‚richtiger‘ Mann und eine ‚richtige‘ Frau sei!);
- Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, Zurechtfinden im Gewirr der Peergroups und Cliques (auch beim Risiko von Isolation, Ausgrenzung, Konkurrenz und Intrigen);
- Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, aber mit ihnen verbunden bleiben (ohne zum erwachsenen Nesthocker im Hotel Mama zu werden);
- Vorbereitung auf die berufliche Welt (ohne den Slogan ‚Hauptsache eine Lehrstelle‘);
- Vorbereitung auf Heirat und Familienleben (bei Wahrung der Option ‚Ehe ohne Trauschein‘ und ‚Leben in der WG‘);
- Gewinnung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens (gibt es ein Leben ohne Kohlberg?)²;
- Aufbau eines Wertsystems und eines ethischen Bewusstseins als Richtschnur für eigenes Verhalten (moralische, politische und religiöse Entwicklung).“

Diesen Entwicklungsaufgaben fügt Schwaller – basierend auf einer empirischen Studie mit Schweizer Jugendlichen – zwei weitere hinzu. Dabei handelt es sich zum einen um Sozialkompetenz: „Den Mitmenschen gegenüber tolerant, vorurteilsfrei sein und ihnen wenn nötig helfend zur Seite stehen“ und zum anderen um Sozialengagement: „Sich um aktuelle Probleme wie z. B. Friedenssicherung, Umweltverschmutzung, Drogen, Kriminalität, Arbeitslosigkeit usw. kümmern.“ (Schwaller 1991, S. 82)

Dass die Jugendlichen diese Aufgaben nun erfüllen können, hängt auch mit der Entwicklung des Gedächtnisses zusammen. Sie verfügen jetzt über die Fähigkeit des „Reasoning“, des logisch schlussfolgernden Denkens. Dieses differenziert sich in das „Inductive Reasoning“ aus, die Fähigkeit, aus dem Konkreten allgemeine Prinzipien abzuleiten. Damit nimmt auch die „Verbal Ability“, die sprachliche Wendigkeit zu. Damit haben sie eine wichtige Stufe hinsichtlich der kognitiven Entwicklung erreicht, die es ihnen bspw. ermöglicht, einen kritischen Blick auf Situationen und Entwicklungen zu werfen. Sie entwickeln nun zunehmend ausgeprägte Interessen und bei entsprechender Förderung gelingt es ihnen auch, entsprechende Leistungen zu bringen. (Gudjons 2008, S. 132) Fend fasst zusammen, dass „[d]ie Erweiterung des Denkens in der Adoleszenz in sich [...] neue Chancen [birgt]. In besonderem Maße trifft dies für die neue Fähigkeit zu, auch der Realität gegenüber einen kritischen Standpunkt einzunehmen. Die Jugendzeit ist somit eine günstige Phase für den Aufbau mündigen Urteilens und kritischen Denkens in allen Lebensbereichen.“ (Fend 2001, S. 127)

Die zentrale, übergeordnete Entwicklungsaufgabe, in die die vorgenannten münden, ist die Ausbildung einer eigenen Identität, mit dem Ziel, ein „Gefühl der Kohärenz“ auszubilden, das auf dem Wissen fußt, „ich bin derselbe in verschiede-

²Der US-amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg begründete die Stufentheorie der Moralentwicklung.

nen Handlungssituationen, ‚ich bin mir selbst treu‘ – Einheit und Selbigkeit, statt Zersplittern in der Pluralität von Rollen.“ (Lenzen 2005, S. 802 nach Gudjons 2008, S. 135) Für die Identitätsentwicklung sind die Peergroups von zentraler Bedeutung. Mit der Peergroup verbindet die Jugendlichen eine besondere Beziehung. Innerhalb der Gruppe werden häufig Zeichen und Symbole verwendet, dies schafft ein besonderes Zugehörigkeitsgefühl. Die Gruppenzugehörigkeit bringt aber auch Probleme mit sich, wie bspw. Konformitätszwänge (Rauchen ...). Dennoch „formt die Gleichaltrigengruppe den Lebensstil des einzelnen Jugendlichen mit“ (ebd., S. 131) und dient ihm dazu, eigene Vorstellungen und Meinungen zu diskutieren und zu überprüfen und eine eigene Haltung zu entwickeln. Persönliche Leitbilder, Normen, Werte müssen mit den in der Gesellschaft geltenden vermittelt werden, ein wichtiger Abgleich findet hier im Austausch mit der Peergroup statt. (ebd., S. 135)

Gestaltungsmittel Smartphone – Abgrenzung von den Eltern und Orientierung an Peergroups

Die Phase der Pubertät, so resümieren Flammer und Alasker, durchlaufen alle Jugendlichen. Wie sie sie jedoch erleben, hängt stark „von den Reaktionen der Umwelt und von den herrschenden Schönheitsnormen“ ab (Flammer/Alasker 2002, S. 80). In diesem Zusammenhang spielen auch die Medien eine wichtige Rolle. Zum einen bietet insbesondere das Internet den Jugendlichen wie auch Jugendkulturen einen neuen Raum, „in dem jugendkulturelles Leben und jugendkultureller Austausch ohne Erwachsenenbeaufsichtigung, (fast) ohne Reglementierung und ohne Pädagogisierung praktiziert werden kann.“ (Friedrichs/Sander 2010, S. 34 f.) Zum anderen hat vor allem das Smartphone eine wichtige Bedeutung – im Zusammenspiel mit anderen Medien und der Face-to-Face-Kommunikation –, wenn es um die Gestaltung von Beziehungen geht. (Schulz 2012, S. 272) Moser stellt fest, dass es eine der wichtigsten Aufgaben im Jugendalter ist, „Beziehungen zu gleichaltrigen Freundinnen und Freunden

aufzunehmen und individuelle Beziehungsnetze zu knüpfen [...] Soziale Medien, Handy und Chat unterstützen diese Beziehungsaufnahme auf der technisch-medialen Seite.“ (Moser 2014, S. 330)

Wie die Zahlen der JIM-Studie 2015 zeigen, besitzen fast alle Heranwachsenden im Alter von zwölf bis 19 Jahren ein eigenes Handy (98 %), in 92 Prozent der Fälle handelt es sich dabei um ein Smartphone. Auch mit einem Zugang zum Internet sind die Jugendlichen sehr gut versorgt. In 96 Prozent der Haushalte ist ein Internetzugang vorhanden, neun von zehn Mädchen und Jungen „können vom eigenen Zimmer aus mit einem Tablet, Laptop oder Computer ins Internet gehen.“ (mpfs 2015b, S. 7) Hier ist jedoch auch das Handy bzw. Smartphone von Bedeutung. 88 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen gehen über das Handy/Smartphone ins Internet (ebd., S. 30). Ihr Handy bzw. Smartphone ist für die Jugendlichen ein sehr persönlicher Gegenstand. Einen herausragenden Stellenwert hat es für die Kommunikation und Beziehungspflege im Freundeskreis, aber auch innerhalb der Familie. Schulz stellt fest, dass insbesondere das Alter von 13 bis 16 Jahren eine „besonders kommunikationsintensive Phase“ ist, in der das „Mobiltelefon als Beziehungsmedium“ fungiert (Schulz 2012, S. 274). Für die Kommunikation ist vor allem der Messengerdienst *WhatsApp* wichtig, den neun von zehn Jugendlichen nutzen. An zweiter Stelle sind hier Online-Communitys wie z. B. *Facebook* von Bedeutung, die von etwas mehr als der Hälfte genutzt werden. (mpfs 2015b, S. 32)

Durch die Nutzung mobiler digitaler Medien ändern sich die Beziehungsprozesse. „Praktiken der Selbstpräsentation in sozialen Gefügen sowie innere Vorstellungen von und Reflexionsprozesse über Beziehungen wandeln [sich].“ (ebd., S. 268) Eine Art der Ausdrucksmöglichkeit sind ‚Selfies‘, Selbstdarstellungen, die mit dem Smartphone angefertigt und auf sozialen Netzwerkplattformen verbreitet werden. Tillmann widerspricht der Annahme, dass es sich dabei um spontane Aufnahmen handelt. Sie weist darauf hin, dass Jugendliche sich auf den sozialen Netzwerkplattformen vorteilhaft darstellen wollen, um

Aufmerksamkeit zu bekommen. Daraus lässt sich schließen, dass Selfies keine spontanen Schnappschüsse sind, sondern es sich um wohlüberlegte inszenierte Aufnahmen handelt. (Tillmann 2014, S. 44) Ein weiteres Phänomen, das unter Jugendlichen hier eine Rolle spielt, ist das ‚Sexting‘, also das Verschicken von erotisch inszenierten Fotos über das Handy meist an den festen Freund oder die feste Freundin. Dabei handelt es sich um „ganz normale“ Identitätsarbeit bzw. Selbst- und Körpererkundung, die jedoch Fallstricke beinhaltet (vgl. auch Döring 2014). Tillmann nennt hier insbesondere das enge Zeichenrepertoire, das die Jugendlichen verwenden, mit dem sie klischeehafte Geschlechtsrollen bedienen: Mädchen zeigen sich sexy und schutzbedürftig, wodurch sie sich die Aufmerksamkeit des männlichen Geschlechts erhoffen. Jungen dagegen zeigen durch ihre Körperhaltung Macht und Stärke sowie Dominanz und distanzieren sich dadurch von den Mädchen. (Tillmann 2014, S. 48)

Neben der wichtigen Bedeutung der mobilen Geräte spielt für das Freundschafts- und Beziehungsmanagement im Jugendalter das Internet eine wichtige Rolle und hier insbesondere die sozialen Netzwerkdienste, unabhängig davon, auf welchen Geräten diese genutzt werden. Einer Studie von Ito et al. (2008) zufolge sind die wichtigsten Funktionen der Internetnutzung in dieser Altersspanne zum einen

- *Friendship-driven Practices*. Darunter versteht er vor allem die Kontaktpflege, anhand von Instant Messengern oder über Soziale Netzwerkdienste („Hanging Out“) und zum anderen
- *Interest-driven Practices*. Die Jugendlichen wenden sich dem Internet zu, um an Informationen zu gelangen und ihren Interessen nachzugehen. Dazu nutzen sie insbesondere Suchmaschinen, aber auch Audio- und Videoplattformen. Ito et al. stellen fest, dass auch hier der Austausch mit den Peers immer wichtiger wird („Geeking Out“). (Ito nach Siller 2015, S. 250)

Dabei dürfen Freundschaften und Beziehungen in der Realität nicht losgelöst von solchen im Internet betrachtet werden. Die Intention der jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer von sozialen Netzwerkdiensten ist „vor allem die Abbildung bzw. Artikulation persönlicher Netzwerke und bereits offline bestehender Beziehungsverhältnisse. [...] Grenzen zwischen der Offline- und der Online-Ebene sind kaum von Relevanz, vielmehr werden Beziehungen aus dem Offline-Leben ins Web überführt.“ (Neumann-Braun, Autenrieth 2011, S. 11 ff.) Insbesondere das persönliche Smartphone kann hier für die Jugendlichen einen wichtigen „außerfamilialen“ Raum darstellen, in dem „spielerische Distanzierung, Spiegelung und Reflexivität eingeübt werden.“ (King 2014, S. 35) Darüber hinaus ist das Smartphone für die Jugendlichen aber auch ein Ort, an dem sie persönliche Dinge aufbewahren: Fotos, ihre Lieblingsmusik, die Spiele, die sie gern spielen etc. (Eggert, Brüggem 2014, S. 28) 82 Prozent hören mindestens mehrmals pro Woche über das Smartphone Musik, mehr als zwei Drittel (68 %) schauen sich darüber Videos im Internet an. (mpfs 2015b, S. 48 f.) Die wichtigste Rolle spielt hierbei *YouTube*. Fast alle Jugendlichen nutzen die Videoplattform regelmäßig (94 %), ein großer Teil zieht dafür das Smartphone heran. (mpfs 2015b, S. 35) Simons weist mit Bezug auf eine Studie von Vincent (2006) darauf hin, dass insbesondere Mädchen häufig eine emotionale Beziehung zu ihrem Handy haben, die unter anderem durch die im Gerät gespeicherten Inhalte, die eine hohe subjektive Bedeutung für die Mädchen haben, begründet ist. (Simons 2014, S. 175) Die besondere Bedeutung des Handys bzw. Smartphones für die Einzelnen ist gesellschaftlich zu weiten Teilen akzeptiert. Dies bringt neue Funktionen mit sich, die auch von den Jugendlichen verwendet werden. Simons benennt zum einen die

- *Alibi-Funktion*: Indem sie sich mit dem Handy beschäftigen, können sie unbeliebten oder unangenehmen Situationen kann aus dem Weg gehen. Zum anderen ermöglicht das Handy
- *Privatheit in Gegenwart Anwesender*: Es ist möglich, sich zu unterhalten – z. B. per SMS oder mithilfe eines Messengers wie *WhatsApp* –, ohne dass Außenstehende den Inhalt des Gesprächs mitbekommen. (Simons 2014, S. 179 ff.)

Mobile Medien und Internet haben im Jugendalter eine wichtige Bedeutung und dienen zur Bearbeitung der spezifischen Entwicklungsaufgaben in dieser Altersspanne. Aber wie eignen sich Jugendliche mobile Medien und das Internet an? An welchen Vorbildern orientieren sie sich dabei? Während sich Kinder mit ihren Fragen noch in erster Linie an die Eltern wenden und sich diese auch bezüglich ihres Medienumgangs zu großen Teilen zum Vorbild nehmen, ändert sich dies im Jugendalter und die Bedeutung der Peergroup steigt. „Medienwissen und andere Elemente von Medienkompetenz werden anscheinend nicht mehr nur von Erwachsenen und durch die klassischen Bildungsinstitutionen wie Schule weitergegeben, sondern werden innerhalb von jugendlichen Peergroups kultiviert und transformiert.“ (Friedrichs, Sander 2010, S. 29 f.) Gerade den Umgang mit mobilen Medien lernen die Jugendlichen vor allem von Gleichaltrigen. Dadurch entstehen Richtlinien und Verhaltensweisen, die durch die Peergroup geprägt wurden. Diese Verhaltensweisen, die die Jugendlichen selbst zeigen, erwarten sie auch von anderen. (Seckler 2015, S. 235) Die Regeln der Jugendlichen entsprechen nicht immer denjenigen der Eltern. Folglich äußern sie Kritik an ihren Eltern, die aus ihrer Sicht unsinnige Regeln aufstellen, was sie darin begründet sehen, dass diese sich nicht auskennen. (ebd., S. 243) Trotz ihrer scheinbaren Kompetenz in Bezug auf den Umgang mit mobilen Medien und dem Internet zeigen die Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren aber auch problematische Aneignungspraktiken. Es fehlen ihnen konsumbe-

zogene Fähigkeiten für den Umgang mit dem kommerziellen Warenmarkt sowie „kritisch-reflexive Kompetenzen und ethisches Verantwortungsgefühl in Bezug auf das Verhandeln von sozialen Beziehungen.“ (Schulz 2012, S. 276) Dies ist ihnen zum Teil selbst bewusst. Mit zunehmendem Alter vertrauen sie laut JIM-Studie 2015 den von ihnen viel genutzten Anbietern *WhatsApp* und *Facebook* immer weniger, was die Sicherheit ihrer persönlichen Daten angeht. Während noch etwa zwei Drittel der Zwölf- bis 13-Jährigen der Meinung sind, dass ihre Daten bei *WhatsApp* sicher sind (*Facebook*: 64 %), glauben das nur noch 39 Prozent der 16- bis 17-Jährigen (*Facebook*: 31 %). (mpfs 2015b, S. 41)

Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten belegt die intensive Nutzung digitaler Dienste durch Jugendliche sowie auch damit verbundene Problembereiche wie die Selbststoffbarung gegenüber Interaktionspartnern und Diensteanbietern (u. a. mpfs 2014; Schmidt et al. 2009). Thematisiert wird dabei zum Beispiel, inwiefern jugendliche Nutzerinnen und Nutzer die Einstellungsmöglichkeiten der Zugriffskontrolle auf Inhalte ändern, woraus ihr Verständnis von Privatsphäre abgeleitet und ein „Privacy Paradox“ geschlossen wird (Blank/Bolover/Dubois 2014). Demnach nutzen junge Menschen die Angebote trotz starker Bedenken, da die digitalen Dienste eng mit ihrer Lebensführung verknüpft sind. Die Attraktivität der sozialen Medien, insbesondere der sozialen Netzwerkdienste und Messenger, ist gerade für Heranwachsende damit zu erklären, dass das Streben nach Autonomie, also die Suche nach selbstbestimmten Freiräumen und dem Wunsch sich zur Geltung zu bringen, und gleichzeitig das Streben nach sozialer Einbettung in der eigenen Peergroup wichtige handlungsleitende Themen ab dem beginnenden Jugendalter darstellen und dafür die sozialen Medien ideale Kommunikations- und Interaktionsstrukturen bieten. Dabei nehmen die Jugendlichen Einschränkungen zum Teil bewusst in Kauf, zum Teil fehlt es ihnen aber an Wissen über die medialen Strukturen, in denen sie sich bewegen.

10 ZUSAMMENFÜHRUNG

In der Zusammenführung werden tabellarisch die wichtigsten Entwicklungsschritte von Kindern in Bezug auf ihre kognitiven, sozial-moralischen und motorischen Fähigkeiten sowie ihre Sinneswahrnehmungen dargestellt und die medienbezoge-

nen Fähigkeiten darauf bezogen. Das erste Jahr wird dabei detaillierter dargestellt, ab dem zweiten Lebensjahr werden größere Abschnitte zusammengefasst.

1. LEBENSJAHR (ab S. 4)

| ALTER | KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | SINNESWAHRNEHMUNGEN und MOTORISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|-----------------------|---|---|---|---|
| Erste Wochen | <ul style="list-style-type: none"> Basale Gedächtnisfähigkeiten erlauben dem Kind von Anfang an, aus Erfahrungen zu lernen | <ul style="list-style-type: none"> Ausbildung der Eltern-Kind Bindung Ausdruck von Zuneigung und Widerstand (z. B. durch Schreien, um Spannungen und Belastungen abzubauen) | <ul style="list-style-type: none"> Bereits gut ausgebildete Nahsinne: Geruchs- und Geschmacks- sowie Haut- bzw. Tastsinn Differenziertes Hörvermögen, Sehsinn noch sehr unreif Angeborene Reflexe und zufällige, ungerichtete Bewegungen | <p>Medien werden als Reizquellen wahrgenommen, die Töne, Geräusche oder Lichteffekte aussenden. Ein bewusstes Reagieren und eine den Bedürfnissen entsprechende Regulierung sind noch nicht möglich. Das Kind drückt durch Schreien seine Überforderung bei Lichtreizen, lauten Tönen und Geräuschen aus.</p> <p>► Eltern sollten sensibel auf derartige Formen der Überforderung achten</p> |
| Das erste Vierteljahr | <ul style="list-style-type: none"> Erkennen von engen Bezugspersonen auf Fotos | <ul style="list-style-type: none"> Größtenteils Beschäftigung mit sich selbst und mit Bezugspersonen Entwicklung der Fähigkeit des sozialen Lächelns | <ul style="list-style-type: none"> Erstes Unterscheiden von Farben Wahrnehmung von Merkmalen verschiedener Formen Kann den Kopf in verschiedenen Positionen halten und frei bewegen Spiel v. a. mit den eigenen Händen | <p>Medien sind weiterhin in erster Linie Reizquellen. Töne, Licht und Farben ziehen die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich und es kann einzelne Formen und Farben grob unterscheiden, hat aber noch keine Möglichkeiten, diese Reize kontextbezogen zu verarbeiten.</p> <p>► Eltern sollten darauf achten, ihre Kinder möglichst wenig medialen Reizen auszusetzen, da sie vor allem damit beschäftigt sind, ihre physische Umgebung zu erfahren.</p> |

| | | | | |
|------------------------|--|---|---|--|
| Das zweite Vierteljahr | <ul style="list-style-type: none"> Wiedererkennung unterschiedlicher Formen und vertrauter Personen auf Bildern Aufmerksamkeitsspanne noch sehr gering | <ul style="list-style-type: none"> Zunehmendes Interesse für Umgebung und externe Objekte Versuche, Gesten und Laute zu imitieren Allmähliche Kontrolle sowie Ausdruck von Emotionen | <ul style="list-style-type: none"> Erste bewusste Greifbewegungen Vergrößerung des Aktionsradius durch Rollen oder Robben Sitzen ist mit Unterstützung für kurze Zeit möglich Bewegtes Objekt kann länger mit den Augen verfolgt werden | <p>Medien werden als Objekte wahrgenommen. Das Kind beobachtet den Umgang mit den Medien und macht erste Nachahmungsversuche: Greifen nach dem Mobiltelefon oder Nachahmen von Lauten bei einfachen Audio-Kassetten oder „Geräusche-Bilderbüchern“.</p> <p>► Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder ist noch sehr gering. Eltern sollten darauf achten, ihre Kinder nicht zu überfordern.</p> |
| Das zweite halbe Jahr | <ul style="list-style-type: none"> Erste explizite Gedächtnisleistungen Erwerb der Objektpermanenz Verständnis für die doppelte Natur von Bildern ist noch nicht vorhanden, gegen Ende des ersten Lebensjahres wird die Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit entwickelt | <ul style="list-style-type: none"> Gemeinsames Spielen gewinnt an Bedeutung Zunahme sozialer und auf Gegenstände bezogener Mittel-Zweck-Interaktionen („Funktionlust“) Erste Worte | <ul style="list-style-type: none"> Verbesserung der Fähigkeit frei zu sitzen Entwicklung des Pinzettengriffs Fortbewegung durch Krabbeln; gegen Ende des ersten Jahres sind erste Schritte mit Unterstützung möglich | <p>Das Interesse für Medien als Gegenstände wächst. Sie werden als Spielzeug genutzt, aber noch ohne Erklärungsmöglichkeiten für bestimmte Effekte (z. B. nicht zielgerichtetes „Wischen“ über das Tablet). Durch das anfangs noch fehlende Verständnis für die doppelte Natur von Bildern, versucht das Kind, auf Bildschirmen gesehene Objekte „herauszuholen“. Mit der Entwicklung der Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit wird das gemeinsame gezielte Betrachten von Bildern möglich.</p> <p>Ein eigenständiger Umgang mit Medien ist noch nicht möglich, da grundlegende motorische Fertigkeiten und Verarbeitungsfähigkeiten noch fehlen. Aber das Kind hat nun die Möglichkeit, zu zeigen, ob es sich mit Medien beschäftigen möchte oder nicht (z. B. durch gezieltes Greifen danach oder Wegschieben)</p> <p>► Eltern sollten in dieser Phase besonders darauf achten, wie das Kind mit ihnen über Medien als Gegenstände in Interaktion tritt und gemeinsame Aktivitäten stärken (z. B. Betrachten von Bildern, Vorlesen einfacher Geschichten).</p> <p>► Weiterhin gilt, sensibel bei Überforderung zu reagieren.</p> |



2. LEBENSJAHR (ab S. 8)

| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | MOTORISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aneignung von funktionellem Wissen und Level-1-Perspektiven-übernahme • Übergang zum symbolisch-repräsentationalen Denken • Verstehen der doppelten Natur von Bildern | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Entwicklung: „Wortschatzexplosion“ • Bewusstsein über das Leben als soziales Gefüge • Neue Formen des Spielens: sensumotorisch, relational, funktional, symbolisch • Das Kind nimmt sich bis zum Ende des zweiten Lebensjahres selbst zunehmend als Individuum wahr | <ul style="list-style-type: none"> • Das Kind lernt laufen • Bewegungsabläufe mit den Händen werden erlernt | <p>Durch das Verständnis für die doppelte Natur von Bildern, der Fähigkeit, Vorstellungen zu entwickeln sowie allmählich Zusammenhänge und Abfolgen zu verstehen, wird ein wichtiger Schritt für das Verständnis von Medien gemacht: Einfache Bildergeschichten mit Nähe zum kindlichen Alltag kann das Kind verstehen. Viele Kinder machen nun erste Erfahrungen mit Bildern.</p> <p>Basale Bewegungsabläufe wie Wischen oder Touchgesten auf Tablets wendet das Kind an, weil es diese Bewegungen nun grundsätzlich beherrscht. Sie sind aber nicht als zielgerichtete Nutzung von mobilen Medien zu verstehen.</p> <p>► Für Eltern ist es nun besonders wichtig, die Aufmerksamkeit der Kinder bei einfachen Geschichten zu lenken, bei Bedarf zu erklären und immer wieder Bezüge zu den Erfahrungen des Kindes herzustellen.</p> |

3. LEBENSJAHR (ab S. 10)

| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | MOTORISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Einfache Regeln werden verstanden • Sprache wird zum wichtigsten Mittel der Verständigung | <ul style="list-style-type: none"> • Erste Regelspiele • Bildung erster Freundschaften • Konzept des Selbst und Anwendung von „ich“ und „du“ | <ul style="list-style-type: none"> • Weitere Formen der Fortbewegung wie Hüpfen und Rennen • Erweiterung der feinmotorischen Fähigkeiten | <p>Mit dem steigenden Interesse an anderen Menschen, der Entwicklung der Phantasie und der Sprache verändert sich die Bedeutung der Medien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Kind macht erste Fernseherfahrungen. • Die Entschlüsselung einfacher medialer Botschaften wird möglich (einfach aufgebaute Geschichten und klare Figurenkonstellationen). • Einfache digitale Spiele werden verstanden. • Wiedergabefunktionen für Fotos oder Videos auf mobilen Medien werden entdeckt. <p>► Kinder wenden sich nun zunehmend bewusst und zielgerichtet medialen Inhalten und Geräten zu und zeigen sich interessiert an spielerischen und kreativen Aktivitäten (wie z. B. Fotografieren).</p> <p>► Eltern sind gefordert, diese aktive Auseinandersetzung zu fördern und ihre Kinder zu vielfältigen Ausdrucksweisen anzuregen.</p> <p>► Aus medienpädagogischer Perspektive sollten in Betreuungseinrichtungen Fragen des Medienumgangs und der Medien-erziehung mit den Eltern zusammen thematisiert werden.</p> |

KINDERGARTENALTER (ab 3 JAHREN) (ab S. 12)

| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | MOTORISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Symbolisches Denken verstärkt sich • Entwicklung der Theory of Mind | <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterter Aktionsradius durch Eintritt in den Kindergarten • Affektive Perspektivübernahme möglich | <p>Beträchtliche Zunahme der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten</p> | <p>Die Symbolsysteme medialer Inhalte können immer besser entschlüsselt werden. Voraussetzung dafür bleibt weiterhin eine einfache Erzählstruktur und der Bezug zur Lebenswelt der Kinder.</p> <p>Tipps- und Wischbewegungen auf mobilen Medien werden gezielt eingesetzt.</p> <p>Neben der Rezeption gewinnen Medien als Mittel für gestalterisch-produktives Handeln an Bedeutung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Die erworbenen Fähigkeiten können mit und über Medien erweitert werden. ▶ Eltern und Betreuungseinrichtungen sind gefordert, die aktive Auseinandersetzung weiter zu fördern und ihre Kinder zu vielfältigen Ausdrucksweisen anzuregen. |

VORSCHULALTER (5/6 JAHRE) (ab S. 14)

| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | MOTORISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung nimmt zu • Taxonomische Begriffsbildung • Rekursives Denken und erstes Verständnis für Ironie | <ul style="list-style-type: none"> • Sprache als wichtigster Informationsträger • Zunahme von Wissens-, Verständnis- und Sinnfragen | <p>Feinmotorische Fortschritte (z. B. Basteln, Turnen)</p> | <p>Medien dienen als Wissensquelle, zur Orientierung, Unterhaltung und als Spielgeräte. Online-Angebote gewinnen zunehmend an Bedeutung.</p> <p>Da die Lese- und Schreibfähigkeiten noch nicht entwickelt sind, brauchen die Kinder die Unterstützung ihrer Eltern. Sie nehmen das Internet als Speicher für Filme, Spiele und Musik wahr, verstehen aber die Struktur des Internets noch nicht.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Eltern sind gefordert, ihre Kinder bei den ersten Interneterfahrungen zu begleiten. ▶ Während im Familienalltag der Vorschulkinder Medien fest verankert sind, wird Medienbildung in Kindertagesstätten nur als randständiges Thema betrachtet und hängt stark von den Einstellungen und Haltungen der Fachkräfte ab. ▶ Auch viele Eltern selbst lernen bei Kindern dieser Altersstufe den Einbezug digitaler Medien in den Betreuungseinrichtungen ab. ▶ Es erscheint dringend notwendig, dass Institutionen und Fachkräfte in ihren medienzieherischen Aufgaben unterstützt werden. ▶ Es gilt, die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und außerfamiliärer Betreuung zu stärken, um einen souveränen Umgang mit Medien zu unterstützen. |

GRUNDSCHULALTER (7-10 JAHRE) (ab S. 16)

| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | MOTORISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Erfassung formaler Lerninhalte Steigerung der Effektivität von Merken, des Abrufens von Gedächtnisinhalten und des lauten Denkens | <ul style="list-style-type: none"> Besseres Verständnis sowie Umsetzung von Regelstrukturen Regelspiel erlangt besondere Bedeutung | <ul style="list-style-type: none"> Höhepunkt der motorischen Entwicklungsfähigkeiten Bewegung trainiert Wahrnehmungsfähigkeiten und unterstützt das Lernen geistiger Inhalte | <p>Die Medien werden zunehmend selbständiger für persönliche Interessen, schulische Aufgaben, zur Unterhaltung und zur Orientierung genutzt. Inhaltliche Interessen werden mit dem Medienumgang verknüpft (z. B. aktives Ausüben von Sport und das mediale Verfolgen dieser Sportarten).</p> <p>Der Stellenwert des Internets steigt. Mobile Medien und das Internet werden v. a. zum Spielen und zur Rezeption von Videos genutzt.</p> <p>Die Kinder zeigen zunehmend Interesse für die kommunikativen Möglichkeiten der Medien.</p> <p>Fiktion und sozialer Realismus werden verstanden.</p> <ul style="list-style-type: none"> Auch die Eltern selbst sehen es nun als Aufgabe von Schule, den Kindern den Umgang mit dem Internet näherzubringen. Sie sind zudem mit der Herausforderung konfrontiert, dass der Medienumgang nicht mehr in der Form wie bei jüngeren kontrolliert werden kann, da die Kinder selbst mobile Geräte besitzen und die Eltern damit immer weniger Einfluss auf zeitliche und inhaltliche Nutzung haben. |

ENDE der KINDHEIT (11/12 JAHRE) (ab S. 20)

| KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Übergang von der Phase der konkreten Operationen zur Phase der formal-logischen Operationen Denken wird flexibler, hypothetischer und abstrakter | <ul style="list-style-type: none"> Selbstreflexion und Selbstkritik Simultan wechselseitige Perspektivübernahme möglich Auseinandersetzung und Hinterfragen von sozialen Regeln | <p>Medien werden weitgehend selbständig genutzt. Der Umgang mit Online-Angeboten und auch die Nutzung des eigenen Smartphones als Kommunikations-, Unterhaltungs- und Informationsmedium ist für viele Kinder Bestandteil ihres Medienalltags. Die Bedeutung von Kommunikation und Beziehungspflege über Online-Medien steigt an und die Medien werden vermehrt zur Bewältigung des Alltags herangezogen.</p> <p>Die Kinder gewinnen an Freiräumen für eigene Aktivitäten und gleichzeitig reduzieren viele Eltern ihre medienerzieherischen Aktivitäten in Bezug auf das Internet und die Nutzung mobiler Medien.</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Eltern sehen zwar die Notwendigkeit, sich weiterhin um den Medienumgang ihrer Kinder zu kümmern, gleichzeitig gelingt es ihnen immer weniger. Von zentraler Bedeutung ist in dieser Altersstufe ein stabiles Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern. Die Eltern sollten die erste Anlaufstelle bei Problemen und Unsicherheiten sein. |

JUGENDALTER (13-16 JAHRE) (ab S. 23)

KOGNITIVE FÄHIGKEITEN

Fähigkeit des logisch-schlussfolgernden Denkens („Reasoning“) und des wendigen Sprachgebrauchs („Verbal Ability“)

SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN

- Ausbildung eigener Identität, Gefühl der Kohärenz
- Orientierung an Peergroups
- Abgrenzung von den Eltern

MEDIENBEZOGENE FÄHIGKEITEN

Der Medienumgang wird vor allem von Gleichaltrigen gelernt. Das Smartphone ist ein persönlicher Gegenstand und Werkzeug für die Bearbeitung von jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben außerhalb der Beobachtung und Kontrolle von Erwachsenen.

Es dient in Verzahnung mit Online-Angeboten in erster Linie zur Kommunikation und zum Beziehungsmanagement sowie zur Befriedigung eigener Interessen:

- Jugendliche erweitern ihre medienbezogenen Fähigkeiten vor allem über den Austausch mit Gleichaltrigen.
- Die Eltern kommen in der Meinung der Jugendlichen schlecht weg: Sie stellen Regeln auf, die die Jugendlichen nicht als sinnvoll erachten und kennen sich gerade mit den mobilen Medien nicht (genügend) aus.

► Für die Eltern gilt es nun, die Bedürfnisse nach Autonomie zu respektieren. Basis dafür ist das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern, das bereits in frühen Jahren grundgelegt werden muss.

► Zu beachten ist, dass sich das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen wandelt: Die Heranwachsenden werden nun endgültig zu Expertinnen und Experten in bestimmten Medienfragen, Eltern wie Fachkräften kommt aber weiterhin die erzieherische Aufgabe zu, Reflexionsprozesse zu unterstützen und bestimmte Dinge auch kritisch zu hinterfragen.

11 LITERATUR

Autenrieth, Ulla (2014). Die 'Digital natives' präsentieren ihre Kinder – Eine Analyse der zunehmenden (Selbst-)Visualisierung von Familie und Kindheit in Onlineumgebungen. In: *Studies in Communication Sciences*, Volume 14, Issue 2, Elsevier, S. 99-107.

Bader, Roland (2015). Medienarbeit als Spiel. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für die aktive Medienarbeit mit Kindern. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Struckmeyer, Kati (Hrsg.), *wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern*. München: kopaed, S. 211-222.

Beierlein, Constanze; Pra, Raoul (2010). Veränderung und Veränderbarkeit – Politische Sozialisation. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1-42. Online verfügbar unter DOI 10.3262/EE02110147 [Zugriff: 27.02.2015]

BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (Hrsg.) (2014). *Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft*. Berlin.

Blank, Grant; Bolsover, Gilian; Dubois, Elisabeth (2014). *A New Privacy Paradox: Young people and privacy on social network sites*. Draft Working Paper. Herausgegeben von Global Cyber Security Capacity Centre. Online verfügbar unter <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/A%20New%20Privacy%20Paradox%20April%202014.pdf>. [Zugriff: 12.01.2016]

BMFSFJ (Hrsg.) (2014). *Gutes Aufwachsen mit Medien. Studienergebnisse Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive*, Deutsches Jugendinstitut e. V. Online verfügbar unter www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/presentation_gutes_aufwachsen_mit_medien,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [Zugriff: 10.10.2015]

Chaudron, Stéphane (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC Science and Policy Reports. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Demmler, Kathrin; Struckmeyer, Kati (2015). Medien entdecken, erproben und in den Alltag integrieren. Null- bis Zwölfjährige in der Medienpädagogik. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Struckmeyer, Kati (Hrsg.), *wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern*. München: kopaed, S. 223-232.

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2015). *Kinderreport Deutschland 2015. Rechte von Kindern in Deutschland*. Berlin.

Döring, Nicola (2014). Mobilität und mobiler Mediengebrauch im Kontext der Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden. In: Wagner, Ulrike (Hrsg.), *vernetzt_öffentlich_aktiv*. München: kopaed, S. 47-62.

Dreyer, Stephan; Lampert, Claudia; Schulze, Anne (2014). *Kinder und Onlinewerbung. Erscheinungsformen von Werbung im Internet, ihre Wahrnehmung durch Kinder und ihr regulatorischer Kontext*. Berlin: Vistas.

Eggert, Susanne; Brügggen, Niels (2014). Mobile Medien in der Lebenswelt Jugendlicher – Reflexionen zum Heranwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Wagner, Ulrike (Hrsg.), *vernetzt_öffentlich_aktiv*. München: kopaed, S. 23-34.

Fend, Helmut (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Flammer, August; Alasker, Françoise D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.

Fleischer, Sandra (2014). Medien in der Frühen Kindheit. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 303-311.

Friedrichs, Henrike; Sander, Uwe (2010). Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23-36.

Fthenakis, Wassilios; Schmitt, Annette; Eitel, Andreas; Gerlach, Franz; Wendell, Astrid; Daut, Marika (2009). *Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Fuhs, Burkhard (2014). Medien in der mittleren Kindheit. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 313-322.

Gebel, Christa (2013). Medienerziehung aus Elternsicht. Ergebnisse der repräsentativen Elternbefragung. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.), *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Bd. 72. Berlin: Vistas, S. 65-140.

Grobbin, Alexander; Feil, Christine (2014). *Digitale Medien: Beratungs-, Regulierungs- und Handlungsbedarf aus Elternperspektive. Kurzbericht zur Teilstudie – Eltern mit 1- bis 8-jährigen Kindern*. Deutsches Jugendinstitut.

Dies. (2015). Informationsbedarf von Müttern und Vätern im Kontext der Internetnutzung von Klein-, Vor- und Grundschulkindern. In: *merzWissenschaft 2015/06: Medienaneignung und Aufwachsen im ersten Lebensjahrzehnt*, S. 9-23.

Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim (1999). Die Welt verstehen wollen. Das Kind von sechs bis zehn Jahren. In: *kindergarten heute*, Jg. 29, Heft 9, S. 22-29. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/138.html> [Zugriff: 23.11.2015]

Hellwig, Katharina (2008). „Weil man mehr über die Handys wissen kann ...“ Zur Thematisierung des Mobiltelefons zwischen Erwachsenen und Kindern. In: Dittler, Ullrich; Hoyer, Michael (Hrsg.), Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München: kopaed, S. 27-39.

Kasten, Hartmut (2005a). 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kasten, Hartmut (2005b). 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Keller, Karin; Trösch, Larissa M.; Grob, Alexander (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-96.

King, Vera (2014). „... nur mal eben Mails gecheckt“ Veränderte Zeithorizonte, mediale Praxis und Beziehungsgestaltungen im Familien- und Alltagsleben von Heranwachsenden. In: merz, 58. Jg., Nr. 2. München, kopaed. S. 28-36.

Knop, Karin; Hefner, Dorothee; Schmitt, Stefanie; Vorderer, Peter (2015). Mediatisierung mobil. Handy- und Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Bd. 77. Leipzig: Vistas.

Kühn, Joana; Lampert, Claudia unter Mitarbeit von Christof, Lisa; Jarmula, Anna-Maria; Maaß, Sabrina (2015). Mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Eine qualitative Studie zur Smartphone- und Tablet-Nutzung von Zwei- bis 14-Jährigen. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 35. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.

Lange, Andreas; Sander, Ekkehard (2010). Mediensozialisation in der Familie. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.), Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 180-192.

Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989). Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis. Rowohlt-Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Marci-Boehncke, Gudrun; Müller, Anita; Strehlow, Sarah Kristina (2013). „Und der Computer gehört auch zu mir“ Frühe Medienbildung im Kita-Alter. In: merz, 57. Jg., Nr. 2. kopaed: München, S. 15-21.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2014). JIM 2014 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015a). KIM-Studie 2014 Kinder + Medien Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015b). miniKIM 2014 Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger. Stuttgart: mpfs.

Michaelis, Sandra (2015). Welchen Einfluss haben Mobile Apps auf die frühe Eltern-Kind-Beziehung? In: Medienaneignung und Aufwachsen im ersten Lebensjahrzehnt. merzWissenschaft 2015, 59. Jg., Nr. 6. München: kopaed, S. 25-38.

Moser, Heinz (2014). Medien in der späten Kindheit. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-334.

Neumann-Braun, Klaus; Autenrieth, Ulla P. (2011). Zur Einleitung: Soziale Beziehungen im Web 2.0 und deren Visualisierung. In: dies. (Hrsg.), Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web: bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden: Nomos, S. 9-30.

Nieding, Gerhild; Ohler, Peter (2012). Medien und Entwicklung. In: Wolfgang Schneider, Ulman Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 705-718.

Pauen, Sabina; Frey, Britta; Ganser, Lena (2014). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In: Manfred Cierpka (Hrsg.), Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 21-37.

Peez, Georg (2014). Mit Fingerspitzengefühl zu Erfahrung und Wissen. Kasuistische Grundlagenforschung zur sensorischen Bedienung von Multi-Touchscreens. In: merz, 58. Jg, Nr. 2. München: kopaed, S. 67-73.

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Zugriff: 19.08.2015]

Schmidt, Jan-Hinrik; Paus-Hasebrink, Ingrid; Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2009). Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin: Vistas (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 62).

Schulz, Iren (2012). Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter. Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel. TLM Schriftenreihe, Bd. 20. Berlin: Vistas.

Schulz, Iren (2014). Kinder und Handy. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation I. Wiesbaden: Springer, S. 419-428.

Schwaller, Cyrill (1991). Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung im freiburgischen Szenebezirk. Dissertation in der Kinder- und Jugendpsychologie. Universität Bonn.

Seckler, Katharina (2015). „Du Lappen. Geh sterben.“ – Jugendliche als Experten ihrer mobilen Medienwelten: ihr Blick auf Smartphones, *WhatsApp*, Sexting und Cybermobbing und ihre Empfehlungen, wie Pädagog/-innen, Lehrer/-innen und Eltern damit umgehen sollen. In: Friedrich, Katja; Siller, Friederike; Treber, Albert (Hrsg.), *Smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. München: kopaed, S. 235-246.

Siller, Friederike (2015). Where the Wild Things are – Kinder und Kinderschutz im mobilen Internet. In: Friedrich, Katja; Siller, Friederike; Treber, Albert (Hrsg.), *Smart und mobil – digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. München: kopaed, S. 247-257.

Simons, Nathalie (2014). „Für mein Handy würd' ich morden!“ – zur Nutzung und Bedeutung des Mobiltelefons aus der Sicht weiblicher Jugendlicher. In: Bächle, Thomas Christian; Thimm, Caja (Hrsg.), *Mobile Medien – Mobiles Leben. Neue Technologien, Mobilität und die mediatisierte Gesellschaft*. Berlin: LIT Verlag, S. 169-194.

Sodian, Beate (2008). Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). München: BELTZPVU, S. 436-479.

Spanhel, Dieter (2006). *Handbuch Medienpädagogik. Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta.

Strotmann, Mareike (2010). Medien in der mittleren und späten Kindheit. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133-141.

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

Trautner, Hanns Martin (1991). Kognitive Entwicklungstheorien – Entwicklung und Aufbau der Erkenntnis. In: ders., *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Bd. 2, Hogrefe: Göttingen, S. 155-230.

Vincent, Jane (2006). Emotionale Bindungen im Zeichen des Mobiltelefons. In: Glotz, Peter; Bertschi, Stefan; Locke, Chris (Hrsg.), *Daumenkultur – Das Mobiltelefon in der Gesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 135-142.

Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013). *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Bd. 72. Berlin: Vistas.

Zitiervorschlag

Eggert, Susanne; Wagner, Ulrike (2016).
Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie.
Expertise im Rahmen der Studie MoFam – Mobile Medien in der Familie.
Online verfügbar unter: www.jff.de/studie_mofam

Gefördert von



Bayerisches Staatsministerium für
Arbeit und Soziales,
Familie und Integration

Kontakt



**JFF – Institut für
Medienpädagogik**

JFF - Institut für Medienpädagogik
Arnulfstr. 205, 80634 München
+49 89 68 98 90, www.jff.de