
**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten

Theoretische und empirische Zugänge

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nach den Rahmenbedingungen und dem Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern im mittleren Kindesalter nachgegangen. Dafür wird zunächst der Blick geweitet, indem die Sozialisation der Kinder heutzutage betrachtet wird. Aufbauend auf der Darlegung des interaktionistischen Verständnisses von Sozialisation als lebensbegleitender Vorgang, in dem die Subjekte als aktive Konstrukteure der Sozialisation definiert werden, wird zum einen auf die Bedeutung von Medien im Sozialisationsprozess und zum anderen auf die zentralen Sozialisationsinstanzen von Kindern im mittleren Kindesalter eingegangen. Dass auch Kinder als soziale und kompetente Akteur:innen betrachtet werden, stellt eine relativ neue Entwicklung dar. Diese wird zu Beginn des zweiten Kapitels ›Gesellschaftlicher Wandel‹ ausgeführt. Im Anschluss werden aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herausgearbeitet und Veränderungsprozesse in der Gesellschaft dargelegt. Es werden die Metaprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung und den Auswirkungen auf die Sozialisation dargelegt. Das anschließende Kapitel richtet den Blick explizit auf Kinder im mittleren Kindesalter und stellt neben dem Medienaneignungsprozess und den Mediennutzungsmotiven auch den Entwicklungsprozess sowie aktuelle Befunde zur kindlichen Mediennutzung dar. Das Kapitel wird mit einer Darstellung der Chancen und Risiken der Mediennutzung abgeschlossen. Das letzte Kapitel richtet den Blick auf die Medien- und informatische Bildung von Kindern im mittleren Kindesalter. Nach einer Begriffsklärung zu ›Medienbildung‹ und ›informatische Bildung‹ werden unterschiedliche Aktivitäten der Medien- und informatischen Bildung ausgeführt. Dabei wird zwischen formalisierten, nicht formalisierten sowie teilformalisierten Aktivitäten unterschieden. Zuletzt wird das Kapitel mit einem Fazit abgerundet.

Socialization in Mediatized Lifeworlds. Theoretical and Empirical Approaches

Abstract

This article examines the question of the framework conditions and actions in the field of media and IT education. To this end, the view is first broadened by looking at the socialization of children today. Based on the presentation of the interactionist understanding of socialization as a life-long process, the significance of media in the socialization process and the central socialization instances of children in middle childhood are discussed. The fact that children are also social and competent actors is a relatively new development. This is explained at the beginning of the second chapter. Subsequently, current specifics of child socialization are worked out and processes of change in society are presented. The metaproceses of deep mediatization, individualization and globalization and their effects on socialization are presented. The following chapter focuses explicitly on children in middle childhood and, in addition to the media appropriation process and the motives for media use, also presents the development process and current findings on children's media use. The chapter concludes with a presentation of the opportunities and risks of media use. The last chapter focuses on media and IT education for middle-aged children. Following a definition of the terms ›media education‹ and ›IT education‹, various media and IT education activities are described. A distinction is made between formalized, non-formalized and partially formalized activities. In the end, the chapter is rounded off with an conclusion.

1. Sozialisation

Der französische Soziologe Émile Durkheim (1858-1917) führte den Begriff Sozialisation ein. Er beschrieb damit eine Methode, mit der der Mensch so gemacht wird, wie ihn die Gesellschaft haben will (Durkheim 1903, 44). Sozialisation gewann in den 60er Jahren im sozialwissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung, wobei damals die Gesellschaft als übermächtige, den Einzelnen anpassende Macht erschien. Sozialisationseinflüsse wurden als unausweichliche und lebensbestimmende Faktoren angesehen. Deutlich wird hierbei, dass das Individuum als eher passiv und fremdbestimmt gedacht wurde. Zusätzlich wurde in den älteren Sozialisationsforschungen Sozialisation als Erstreben eines gesellschaftlich vorgegebenen Zustandes aufgefasst (Gudjons und Traub 2016, 160). Die vorliegende Studie verortet sich im Rahmen des interaktionistischen Paradigmas der Sozialisationstheorie. Diese neuere Sozialisationstheorien beschreiben die Prozesse der menschlichen Subjektwerdung – ohne eine Ausrichtung auf ein bestimmtes Sozialisationsziel – und nehmen die aktive Steuerung der Umweltaneignung und die Umweltgestaltung in den Blick (ebd.).

Sozialisation bezeichnet damit einen lebensbegleitenden Vorgang, und damit die

«Verarbeitung von inneren und äusseren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Darin stecken die erkenntnisleitenden Annahmen, dass die Subjektwerdung nur in wechselseitiger Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung möglich ist und die Individualität des Menschen sowohl durch seine genetische Anlage als auch durch soziale und ökologische Faktoren entwickelt wird.

Ein Mensch wird nur durch das Leben in der sozialen und physikalischen Umwelt und durch den Prozess der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, weil so die biologischen Anlagen, die körperliche Konstitution und die Grundstruktur der Persönlichkeit ausgeformt und von einer Lebensphase zur anderen modifiziert und weiterentwickelt werden kann» (Hurrelmann und Bauer 2015, 20).

In einem seiner Hauptwerke hat Dieter Geulen (1977) einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen Subjekt und Gesellschaft zu erklären. Mit seiner Grundannahme, dass sich Gesellschaft im Handeln der Individuen manifestiere, steht die Gesellschaft nicht ausserhalb der Individuen, sondern wird durch sie gebildet. Dabei konzipiert er die Sozialisationstheorie im Kern als eine erfahrungswissenschaftliche Theorie.

1.1 Das Subjekt

Das Subjekt wird von Geulen (2005)¹ systematisch aus der Aufklärung hergeleitet und «als das erkennende und das moralisch und politisch handelnde Subjekt» (Geulen 2005, 152f.) beschrieben. Mit der Frage «nach den jeweiligen Bedingungen und Prozessen in der empirischen Genese der einzelnen Fähigkeiten zu sozialem Handeln» (ebd., 30) diskutiert Geulen, wie aktuelle gesellschaftliche Bedingungen und die Möglichkeit einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit in die Sozialisationstheorie eingebracht werden können. Es wird nicht mehr nur das Ergebnis der Sozialisation als bedeutend erachtet, sondern die Sozialisation wird als komplexer Prozess betrachtet, in dessen Verlauf die Subjekte einen aktiven Part übernehmen und – zumindest zu einem gewissen Grad – die strukturellen und individuellen Bedingungen beeinflussen können. Alle gesellschaftlichen Prozesse sind durch menschliches Handeln vermittelt (Geulen 2012, 354), das Handeln hängt wiederum von der spezifischen Sozialisation der Menschen ab. So entscheidet die Sozialisation der jungen

1 Geulen verfasste sein Sozialisationsverständnis in den 1970er Jahren (Geulen 1977) und differenzierte dies stetig aus. Insbesondere die Monographie «Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt» (2005) beinhaltet ältere Texte, die er überarbeitete und ergänzte.

Generation, wie die Gesellschaft in Zukunft beschaffen sein wird. Einzelne tragen einerseits zur kollektiven Repräsentation bei. Repräsentation beschreibt dabei das Bindeglied zwischen Subjektivität und Gesellschaft. Andererseits bieten die modernen pluralistischen Gesellschaften zahlreiche Optionen, die dem Subjekt die Möglichkeiten zum Handeln eröffnen. Der Sozialisationsprozess vollzieht sich demnach in einem Wechselspiel zwischen Anlage des Subjekts und Umwelt. Grundlegend ist dafür die Annahme, dass das Subjekt selbstständig handelnd und die Welt aktiv gestaltend, subjektive Autonomie genießt (Geulen 1977, 139). Somit wird das Subjekt als gesellschaftlich handlungsfähig betrachtet. Diese Grundlegung der Subjekte ist Voraussetzung für die nicht-affirmative Pädagogik Benners, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wird. Subjekte sind bildsam, das bedeutet, sie sind an der Erlangung der Bestimmung mitwirkende Wesen (Benner 2001, 126).

Handeln ist zunächst ein soziologischer Begriff und wurde durch das moderne Verständnis von Weber (1976) geprägt. In Webers Werk *«Wirtschaft und Gesellschaft»* (1976) ist folgende Definition zu finden:

«Handeln soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder inneres Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist» (Weber 1976, 542).

Handeln wird demnach als intentionale und zielgerichtete Tätigkeit verstanden. Die Intentionalität ist dabei als Kernmerkmal der Handlung zu sehen.

«Zum Handeln nötig, dass, was der Handelnde tut, sich unter einer Beschreibung als beabsichtigt darstellt, und dazu ist nach meiner Auffassung wiederum erforderlich, dass dem Handelnden sein Tun unter einer Beschreibung bewusst ist» (Davidson 1998, 83).

So wird das handelnde Individuum als utilitaristisch handelndes Subjekt begriffen. Neben diesem Aspekt sind die sozialen Bedingungen, die den Aktionsraum der Individuen beschränken und vorstrukturieren, für eine handlungstheoretische Konzeption von grundsätzlicher Bedeutung. Diese Beschränkungen oder Zwänge sind einerseits auf vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen zurückzuführen, andererseits betreffen diese die individuell zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen (Apel, 1993, 50). Anknüpfend an die Definition des Sozialen Handelns nach Weber (1976) bringt Geulen (1977) einen erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel ein. Mit der Theorie des Sozialen Handelns beschreibt Geulen einerseits die Ziel-Mittel-Orientierung allen Handelns und andererseits die Orientierung an anderen Subjekten, indem andere Subjekte auch als Subjekte anerkannt werden (Geulen

2012). Bezugnehmend auf Weber definiert Geulen soziales Handeln als ein Handeln, das sich intentional auf bestimmte Weise auf andere Subjekte bezieht. Hieran wird deutlich, dass es sich sowohl von dem alltagssprachlichen Sprachgebrauch mit der Bedeutung des netten, hilfsbereiten Handelns unterscheidet als auch vom instinktiven Verhalten, was beispielsweise das Zusammenzucken des Körpers als Reaktion auf einen Schreck beschreibt (ebd.). Individuen geben ihrem sozialen Handeln einen subjektiv gemeinten Sinn, der sich dabei objektiv für andere nicht erschliessen muss. Geulen benennt die subjektive Seite eines Handelnden *Handlungsorientierung* und markiert hiermit eine erste Ebene des sozialen Handelns. Jedes Subjekt unterhält eigene Handlungsorientierungen und verfolgt diese in seinen eigenen Handlungsentwürfen (ebd., 366).

«Die Ebene der allgemeinen Handlungsorientierung hat eine Struktur, die durch den Begriff von Handeln als intentionale und tätige *Verwirklichung von Zielen* durch *Einsetzen von Mitteln* in einer *wahrgenommenen Situation* bestimmt ist» (Geulen 1977, 171).

Diese drei Momente umfassen die intentionale und zielgerichtete Tätigkeit, jedoch zunächst nur mit dem Bezug auf Objekte, da andere Subjekte auch handeln und demnach nicht zum Gegenstand von Handlungsorientierungen gemacht werden können, ohne dass sie ihren Subjektcharakter aufgeben müssen. Die *antizipierende Vorstellung eines Zieles* (ebd.) beschreibt den Vorgang, dass eine Entscheidung zwischen verschiedenen Zielen anhand bestimmter Kriterien sowie eine Hierarchisierung der Einzelziele vorgenommen werden muss. Die *Vorstellung über mögliche Mittel und Strategien* sowie Kriterien und Prozesse der Entscheidung zwischen diesen ist ein weiterer Moment, mit dem die Spanne zur Zielerreichung überbrückt werden kann. Der dritte Moment ist die «Wahrnehmung der Realität» (ebd.), die als notwendige Voraussetzung der Ziel-Mittel-Orientierung gilt. Dafür wird die aktuelle Situation hinsichtlich fördernder und hemmender Randbedingungen und der Mittel zur Zielverwirklichung betrachtet. Hier wird einerseits zwischen dem Vorverständnis der Realität insgesamt und insbesondere der gegebenen Situation unterschieden und andererseits auf die einzelnen Wahrnehmungsakte, die sich auf jeweils bestimmte Gegebenheiten richten (ebd.), aufmerksam gemacht.

Die zweite Ebene ist die Orientierung an Subjekten, welche als Handlungsobjekte wahrgenommen werden und sich damit grundlegend von der allgemeinen Handlungsorientierung von Objekten unterscheiden (Geulen 2005, 207). Denn «Subjekte, die eine eigene Handlungsorientierung unterhalten und in ihrem Handeln verfolgen, (...) lassen sich nicht widerstandslos zu Objekten ihres Handelns machen» (ebd., 190). Somit gehören Handlungsorientierung und der Subjektcharakter der Anderen zu unterschiedlichen Ebenen, die aber korrespondieren bzw. auf eine weitere Ebene projiziert werden können (Geulen 1977, 172). In konkreten Situationen, spricht

in gemeinsamen Handlungsfeldern, nimmt das Subjekt die Intentionalität des anderen Subjektes wahr. Phänomenologisch betrachtet, orientieren sich Subjekte damit nicht nur am tatsächlichen Verhalten, sondern auch an dem geplanten Verhalten der Anderen.

Mit der Theorie der Perspektivübernahme wird als grundlegender Prozess angenommen,

«dass ein Subjekt (Ego) innerhalb einer gegebenen Situation bzw. eines Bezugssystems, in dem es mit einem anderen Subjekt (Alter) bzw. mit mehreren Subjekten steht, sich virtuell in die Position des bzw. der Anderen versetzen und die dieser Position entsprechende spezifische Perspektive von der Situation einschliesslich von ihm selbst rekonstruieren kann» (Geulen 2005, 193).

Zentral ist zum einen, dass die Orientierung an einem gemeinsamen Handlungsfeld erfasst wird und dass es um ein Verstehen einer bestimmten gemeinsamen Situation geht. Denn ein totales Verstehen ist nicht einzulösen. Zum anderen handelt es sich um eine Rekonstruktion der Perspektive des Anderen von der Situation. Somit bietet der Prozess der Perspektivübernahme eine Erklärung zur situationspezifischen Handlungsorientierung eines Anderen und beruht einerseits auf der Annahme, dass das Subjekt die Situation wahrnimmt, damit über Informationen verfügt und einen systematischen Zusammenhang herstellt. Andererseits wird die Wahrnehmung der Situation so umstrukturiert, dass die Perspektive der Position des Gegenübers entspricht. Dazu kommt, dass sich durch die Rekonstruktion der Perspektive des Anderen die Handlungsorientierung in dieser Situation ableiten lässt (ebd., 194f.).

Demnach ist bedeutend, dass die Subjekte nicht verkürzt auf rein individuelle Verhaltensweisen hin bewertet werden, sondern das Subjekt in seinen gesellschaftlichen Bezügen einer Betrachtung unterzogen wird.

1.2 Die Umwelt

Die Umwelt wird als Gesamtheit der Sozialräume und Lebenswelten der Subjekte betrachtet, sie beinhaltet auch alle gesellschaftlichen Bedingungen. Geulen unterscheidet dabei zwischen materiellen, kulturellen und sozialen Anregungen sowie Rahmenbedingungen (Geulen 1977, 101). Dabei sind Beispiele für die materiellen Anregungen das Spielzeug, die Wohnung oder die Natur, zu den kulturellen Anregungen können Bücher, Filme, Computerspiele gezählt werden, und die sozialen Bedingungen fassen die Erfahrungen in Interaktion mit anderen zusammen (Geulen 2002, 84), die auch medienvermittelt geschehen können. Damit wird deutlich, dass die äusseren Bedingungen jedes Menschen zu unterschiedlichen Erfahrungen führen und Umwelt zu einer konstitutiven Bedingung von Sozialisation wird (Geulen 2002, 215).

Dabei bewegen sich Individuen in konkreten sozialen Umwelten, die wiederum in grössere Zusammenhänge eingebunden sind. So «tritt im Sozialisationsprozess dem Einzelnen *die* Gesellschaft aber nie in ihrer Totalität und Komplexität gegenüber» (K.-J. Tillmann 2010, 21). Mit dem «Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen» unterscheiden Geulen und Hurrelmann (1980) vier Ebenen des Sozialisationsprozesses: das Subjekt (1), Interaktionen und Tätigkeiten (2), Institutionen (3) und die Gesamtgesellschaft (4) (vgl. Abbildung 1). Dieses Modell macht sichtbar, dass Bedingungen der Subjektentwicklungen nicht stabil sind, sondern sich im historischen Prozess verändern. Gesellschaftliche Strukturveränderungen beeinflussen den Sozialisationsprozess und wirken sich demnach auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden aus (K.-J. Tillmann 2010, 22).

	Ebene		Komponenten (beispielhaft)
(4)	Gesamtgesellschaft	↑	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Strukturen
(3)	Institutionen	↓	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
(2)	Interaktionen und Tätigkeiten	↓	Eltern-Kind Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freund:innen, Verwandten
(1)	Subjekt	↓	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abb. 1: Struktur der Sozialisationsbedingungen (Tillmann 2011, 23).

«Durch wahrnehmenden und handelnden Umgang mit der sozialen Umwelt erfährt die Entwicklung des Kindes entscheidende Formen der Beeinflussung: durch Behinderung oder Förderung» (Baacke 1999, 109). Baacke konzipiert, angelehnt an Bronfenbrenner (1967), den sozialökologischen Ansatz des Zonenmodells. In diesem Ansatz beschreibt er vier soziologische Zonen, die in konzentrischen Kreisen angeordnet sind und von Kindern sukzessiv erobert werden. Für 6-12-jährige Kinder beschreibt er diese folgendermassen:

Das *ökologische Zentrum* stellt meist das Zuhause oder der Ort Familie dar, in denen die Kinder enge soziale Beziehungen haben und in starken Abhängigkeiten mit Älteren stehen (ebd., 113). Anschliessend befindet sich *der ökologische Nahraum*, was mit Nachbarschaft beschrieben werden kann. Kinder nehmen erste Aussenkontakte und -beziehungen auf, indem sie Freundschaften schliessen und Treffpunkte etablieren (ebd.). Mit *ökologischen Ausschnitten* werden «Orte, in denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird» (ebd.), gefasst. Neben der Grundschule werden auch naheliegende Einrichtungen benannt, wie z. B. eine nahe gelegene Schwimmhalle. Hier werden Peerbeziehungen entwickelt. Die äusserste Zone ist die ökologische Peripherie, die gelegentliche, nicht routinierte Kontakte

der Kinder umfasst. Beispiele hierfür sind ferner gelegene Freizeitangebote der Kinder, beispielsweise ein Museumsbesuch, das Kino oder Reiseziele im Urlaub (ebd., 114).

Kinder nehmen Gegenstände, Ereignisse, Prozesse und Personen wahr, die ihre Umwelt ihnen bereithält und bauen mit diesen die eigene Welt auf. Lange und Zerle (Lange und Zerle 2010, 68) stellen die These auf, dass, je vielfältiger und reichhaltiger die ökologische Peripherie sei, desto offener und erfahrener werde ein Heranwachsender, denn er/sie erweitere nicht nur den Radius des eigenen Handlungsraums, sondern erwerbe damit auch mehr Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zur eigenen unmittelbaren Umwelt².

1.2.1 Medien im Sozialisationsprozess

Medien sind auf vielfältige Weise im Sozialisationsprozess verwoben, dabei benennt Wagner (2011) vier wesentliche Aspekte: Medien sind Alltagsgegenstände und deren Gebrauch ist in den Alltag der Menschen eingebettet und fest verankert (1). Über Medien werden zum einen Meinungen und Perspektiven vermittelt (2) und zum anderen sind Medien und deren Strukturen Mittel zur Kommunikation, sie bieten spielerische wie produktive Ausdrucksformen (3). Letztendlich «konstituieren [Medien] individuelles und kollektives Handeln» (4) (Wagner 2011, 76ff.). Deutlich wird dadurch, dass Medien integrierter und konstitutiver Bestandteil im gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Leben sind und somit auch in der Sozialisation Heranwachsender. Im Anschluss an diese vielfältigen Rollen der Medien im Sozialisationsprozess wurden Vorschläge für eine Mediensozialisations-theorie entwickelt (Süss 2004). Zunächst wurden Medien als eigene Sozialisationsinstanz eingeführt bzw. gestärkt (u. a. Bachmair 2005). Folgt man der Annahme der (tiefgreifenden) Mediatisierung (s. 2.2.1), tauchen Medien und digitale Artefakte innerhalb aller Sozialisationsinstanzen auf und gewinnen im Kontext der Sozialisation an Bedeutung, was Mikos schon 2007 herausstellte.

Lange Zeit erhielten Medien nur eine unbedeutende Position im Sozialisationsprozess (vgl. Hurrelmann, 2006; Hurrelmann & Bauer, 2015; Kübler, 2009).

Hoffmann (2011) sieht zweierlei Gründe für die Nichtbeachtung der Medien. Einerseits würden entwicklungsrelevante Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Medien und Medieninhalten abgesprochen und somit werden Medienerfahrungen nicht als gleichwertig zu anderen Erfahrungen mit der «Realität» betrachtet. Andererseits fehle die Unmittelbarkeit der Reaktion des Medienhandelns. Dadurch fände keine Kommunikation und Interaktion statt und folglich sei auch Entwicklung ausgeschlossen (Hoffmann 2011, 15ff.). Kammerl et al. (2020) betonen, dass diesen

² Insbesondere für Grossstadtkinder wird von Zeiher (1983) das Inselmodell entwickelt. Hier wird auch die Bedeutung des ökologischen Nahraums für Kinder herausgestellt, jedoch setzt sich in diesem Modell der Lebensraum aus Einzelstücken zusammen, die dann als Inseln beschrieben werden.

beiden Argumenten spätestens mit Beginn des Digitalen Wandels (vgl. Kapitel 2) und der damit einhergehenden veränderten Kommunikation die Schlagkraft fehle (Kammerl et al. 2020, 38).

1.2.2 Sozialisationsinstanzen

Im lebenslangen Prozess der Sozialisation nehmen Sozialisationsinstanzen in unterschiedlichen Phasen unterschiedliche Bedeutungen ein. Ist in den ersten Lebensjahren eines Menschen die Familie bedeutend, werden im weiteren Verlauf des Aufwachsens Sozialisationsinstanzen wie Peers wichtiger. Neben den Bildungsinstitutionen sind auch formelle und informelle soziale Organisationen bedeutend. Sozialisationsinstanzen stehen im Wechselverhältnis zueinander (Hurrelmann und Bauer 2015). Im Folgenden werden die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen für das mittlere Kindesalter skizziert. Im vierten Kapitel wird auf die Rolle der Sozialisationsinstanzen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung eingegangen.

Familien sind «der zentrale Ort, an dem sich die Sozialisation von Kindern vollzieht» (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014b, 24). Anders als bei den anderen Sozialisationsinstanzen ist die Familie ein Ort des Privaten und demnach nicht öffentlich. Im Zuge der Individualisierung haben sich familiäre Strukturen verändert (vgl. 2.2.2). Für eine Beschreibung des Konstrukts Familie stellt Nave-Herz (2012, 15f.) drei Funktionen bzw. Charakteristika heraus: Zunächst die biologisch-soziale Doppelnatur (1) der Familie, die aus einer Reproduktions- und Sozialisationsfunktion besteht und somit die Versorgung, Betreuung sowie Erziehung von Kindern beinhaltet. Daneben stellt sie das besondere Kooperations- und Solidaritätsverhältnis (2) sowie die Generationendifferenzen (3) heraus (ebd.). Aufgaben der Familie sind die Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse, das Sicherstellen der Existenz, die Gewährleistung von Schutz sowie Erziehung und Bildung der Kinder (ebd, 81). Es sind die Eltern, die die Freizeitgestaltung der Kinder massgeblich mitbestimmen. So entscheiden sie beispielsweise, welche sportlichen bzw. kulturellen Angebote besucht bzw. welche Medienerfahrungen gesammelt werden und bestimmen, insbesondere bei jüngeren Kindern, mit wem sie in Kontakt treten (ebd.).

Peerbeziehungen gewinnen im Laufe des mittleren Kindesalters an Bedeutung. Ein Kind wird für ein anderes Kind zum Peer, wenn beide sich auf demselben Stand sehen (Hartup 1970). Deutlich wird damit, dass sich Peergroups nicht alleine auf das identische Alter begründen, sondern auch durch gemeinsame Interessen oder durch den Status. Der Umgang der Peers miteinander unterscheidet sich von dem der Erwachsenen mit Kindern. Peers interagieren auf Augenhöhe und in Peergroups werden die Ideen anderer kritisiert, Vorstellungen vorgetragen und Feedback eingefordert (Piaget 1972, 72). In den Peerbeziehungen werden soziale Fertigkeiten wie beispielsweise Lösen von Konflikten sowie das Aushandeln von Kompromissen oder das Eingehen auf Bedürfnisse und Wünsche anderer Mitglieder der Peergroup

eingeeübt (Keller, Trösch, und Grob 2013). Dies eröffnet Kindern neue Erfahrungen. Innerhalb einer Peergroup können sich Freund:innengruppen mit gleichen Interessen oder Vorlieben finden, die sich enger verbunden fühlen. Dabei wird der Verlust von Freundschaften schmerzvoll erlebt. Oerter und Dreher (2008, 310) fassen die Funktionen der Peergroup in drei Punkten zusammen und unterstreichen damit ihre Bedeutung im Sozialisationskontext: Zum einen können Peergroups emotionale Geborgenheit gewähren und zur Orientierung und Stabilisierung beitragen. Zum anderen bieten sie einen sozialen Freiraum, indem neue Möglichkeiten im Sozialverhalten erprobt werden können und schliesslich lassen sie Formen von Aktivitäten zu, die ausserhalb der Gruppe zu riskant wären (ebd.).

Hinsichtlich der Sozialisationsinstanz Bildungsinstitutionen beinhaltet das mittlere Kindesalter den Übergang von Kindertageseinrichtungen zur Grundschule. Obwohl erst die Schule obligatorisch ist, kommen die meisten Kinder schon zuvor in Kontakt mit mindestens einem Betreuungskontext (Keller, Trösch, und Grob 2013). In Kindertageseinrichtungen sowie der Schule werden Kinder von ihren Familien gelöst und mit Gleichaltrigen zusammengebracht. Bildungsinstitutionen gelten auch als «wichtige Kontaktbörse» (A. Traub 2005, 45) für Kinder und mit dem Schulbeginn wird von den Kindern der Aufbau neuer Beziehungsstrukturen sowohl zu den Mitschüler:innen als auch zur Lehrkraft erwartet.

Beide Bildungsinstitutionen, Kindergarten und Schule, stellen einen Handlungsraum dar, der erziehungs- und bildungsrelevante sowie lernbezogene Funktionen übernimmt. Jedoch befinden sich Schulkinder verstärkt «im Anspruch von Leistung und Begabung» (Humrich und R.-T. Kramer 2017, 26).

In beiden Institutionen gelten Regeln und Vorgaben, an die sich die Kinder halten und an die sie ihr Verhalten anpassen müssen. Dabei sind die Vorgaben in der Schule ausdifferenzierter und bei Verstössen drohen in der Schule Sanktionen, beispielsweise in Form von Strafarbeiten.

2. Gesellschaftlicher Wandel

Das Subjekt wird als Konstrukteur:in der Sozialisation und somit als gesellschaftlich handlungsfähig betrachtet. Diese noch relativ neue Entwicklung der Betrachtung der Kinder als soziale und kompetente Akteur:innen wird im nachfolgenden Kapitel Kindheit im Wandel, nachgezeichnet. Im Anschluss wird der Blick auf die Veränderungsprozesse in der Gesellschaft gerichtet, die die Bedingungen der Sozialisation prägen. Krotz (2007) bezeichnet Prozesse, die einen gesellschaftlichen Wandel auslösen, als Metaprozesse. Dabei umfassen die Metaprozesse eine weder zeitlich noch räumlich begrenzte Entwicklung (Krotz 2007, 12) und fassen mehrere Einzelentwicklungen zusammen.

In diesem Kapitel werden die zentralen Modi der postmodernen Verhältnisse beschrieben. Dabei werden die Metaprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung und deren Auswirkungen auf die Sozialisation dargelegt. Damit wird an dieser Stelle der zuvor allgemein beschriebene Sozialisationsprozess auf einen aktuellen Rahmen konkretisiert, um aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herauszuarbeiten.

2.1 Kindheit im Wandel: Kindheit als eigenständige Lebensphase

Aufbauend auf die Werke von Ariès (1975) und de Mause (1974) wird über die Frage des Wesens der Kindheit diskutiert, die bis in die 1980er Jahre selbstverständlich als «naturegegebene Durchgangs- und Vorbereitungsphase» (Honig 2016, 169) gesehen wurde. Kindheit war bisher ein Kollektivsingular, «das alle sozialen und kulturellen Differenzen im gemeinsamen Nenner vermeintlich universeller biologischer Reifungsprozesse und psychologischer Entwicklungsgesetze aufhob» (ebd.). Erst dann wurde neben der entwicklungstheoretischen Betrachtungsweise die wechselseitige Beziehung von Kindern und historischen, sozialen und kulturellen Kontexten in den Blick genommen, sodass von Kindheiten im Plural gesprochen werden kann. Deutlich wird dadurch, dass die Bilder, die Erwachsene von Kindern und Kindheit haben, von *diesen* Kontexten geprägt sind.

Einen Wendepunkt in der Betrachtung von Kindheiten markiert die Aufklärung, mit deren Beginn Kinder als Adressat:innen von Bildung betrachtet wurden. Exemplarisch kann hier die pädagogische Utopie «Émile oder über die Erziehung» genannt werden, in der Rousseau (1762) das Ideal der Quasi-Abschirmung der Kinder vor negativen Einflüssen der Gesellschaft konstruiert, damit allein eine natürliche Erziehung Einfluss auf das Kind erhält. Damit einhergeht die moderne Betrachtungsweise des Kind-Seins als prägende Entwicklungsphase, die zum gesellschaftlichen Nutzen gestaltet werden sollte, indem sie Adressat:innen gesellschaftlicher Hoffnung sowie Ängste werden. Indem Kinder in den Mittelpunkt rückten und als Teil der Gesellschaft betrachtet wurden, müssen sie sich auch an gesellschaftliche Erwartungen halten. Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurde Kindheit als Lebensphase von Erwerbsfreiheit, als Raum des Lernens aufgefasst, der als ein eigener Erziehungsstatus in formalen Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten und Grundschulen institutionalisiert wurde (Baacke 1999, 83). Baacke formuliert den Anspruch, die Kindheit als geschützten Raum zu verstehen, abgetrennt von Pflichten und Ernsthaftigkeit der Erwachsenen. Auch die Kultur der Erwachsenen hat sich verändert, indem sie sich von dem Leben der Kinder und der Kindheit entfernen (Fuhs 2015, 7). Fuhs (2015) stellt heutige Erwachsene als gefühlskontrolliert dar, die Vernünftigkeit zur Schau stellend, rational sowie durch Selbstkontrolle von sozialen Abhängigkeiten eingebunden (ebd.). Dazu kommt zum einen in den modernen

Gesellschaften, dass aufgrund von Pluralisierung, Individualisierung und Enttraditionalisierung «die Erwachsenenwelt nicht mehr durch traditionelle Sicherheit eines klar definierten Erwachsenenlebens gekennzeichnet ist, sondern im Spannungsfeld von Risiken und Chancen jeweils entwickelt und gelebt werden muss» (ebd., 8). Zum anderen betrachtet Baacke Kindheit auch als einen Raum der Unsicherheit, Neuorientierung und schwindender Unschuld (Baacke 1999, 83). Kinder sollen vor Gefahren geschützt und durch pädagogische Angebote gefördert werden (Thumel 2024a). Das führt dazu, dass die Umwelt der Kinder von Erwachsenen in einer für Kinder gedachten Weise vorstrukturiert und organisiert ist (Hornstein 1994, 584).

Elektronischen Medien und im Speziellen dem Fernsehen weist Postman (1987) eine bedeutende Rolle zu hinsichtlich der modernen Kindheit, die er zum Ende des 20. Jahrhunderts als im Prozess des Verschwindens sah. Durch die Teilnahme der Kinder an der Medienwelt sei die Vorstellung einer von der Erwachsenenwelt unterschiedlichen eigenen Kinderwelt fragwürdig geworden. Zudem glichen sich die Lebensbereiche von Kindheit und Erwachsenensein derartig an, dass nicht mehr von einer eigenen Welt gesprochen werden könne. Diese These wurde viel diskutiert und entspricht dabei nicht dem medienpädagogischen Diskurs, der mit der Medienaneignung die Praxen der Kinder betrachtet. Denn Kinder verarbeiten die Medienerfahrungen auf (kindliche) spezifische Art und Weise (Kammerl et al. 2020).

Die Kindheitsforschung äusserte Kritik an der Betrachtungsweise der Kinder in der Pädagogik, der Sozialisationstheorie sowie der Entwicklungspsychologie, da Kinder dort aus Perspektive des Erwachsenwerdens und der Entwicklung (Schultheis 2016) definiert werden. Kindheit werde aus Sicht der Erwachsenen als defizitär betrachtet (ebd.). Honig (2011) führt aus, dass durch die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern der Lebenslauf durch alle Lebensphasen hindurch entlang der Differenzen kompetent/nicht kompetent und mündig/unmündig strukturiert gesehen werde (ebd.). Indem Kinder als «nicht erwachsen» oder «als Menschen in Entwicklung» angesehen werden, werde von ihrer Unterlegenheit und von einem implizierten Machtverhältnis ausgegangen (Lenzen 1997, 342). Nach soziologischer Sichtweise sollte die Differenz von Kindern und Erwachsenen und demnach die dominante Kind- und Kindheitssemantik dekonstruiert und aufgelöst werden (Honig, 1999). Es wurden Forderungen im Kontext der Cultural Studies und der Kindheitssoziologie laut, dass Kinder nun als Seiende wahrgenommen werden sollten, ihre Eigentätigkeit und ihre Rechte respektiert werden müssten und sie somit «als selbst handelnde, mit <agency> ausgestattete Wesen zu verstehen» seien (Lange 2015, 92). Durch die UN-Kinderrechtskonvention wurde die Sicht, Kinder als handelnde Subjekte zu verstehen, erstmals global völkerrechtlich geltend gemacht (Stapf 2018, 11). Diese Angriffe auf das pädagogische Selbstverständnis wurden von Seiten der Pädagogik kaum aufgegriffen. Schultheis (2016) zeichnet die fehlende Diskussion nach und schlussfolgert: «Auch [Pädagoginnen und, Anmerkung MTh] Pädagogen achten

das Kind in seiner Eigenständigkeit und Autonomie, treten für Kinderrechte ein und haben keine Probleme, «Kinder als soziale Akteure [und Akteurinnen, Anmerk MTh]» anzuerkennen» (ebd., 21). Der Unterschied bestehe darin, dass die Differenz Kind/Erwachsener aus soziologischer Betrachtungsweise als Konstrukt dargestellt wird und nicht, wie in der Pädagogik, als Entwicklungstatsache. In der Pädagogik wird dem Kind eine relative Autonomie sowie Handlungs- und Entscheidungskompetenzen zugeschrieben, jedoch sind diese relativ zum Entwicklungsstand des Kindes zu betrachten (ebd.).

2.2 Metaprozesse und die Auswirkungen für die Sozialisation

Die Gesellschaft steht, wie bereits ausgeführt, in ständigen Veränderungsprozessen, diese tragen wiederum zu einem Wandel der Gesellschaft bei. Somit sind die Bedingungen der Sozialisation von Veränderungen geprägt. Um für diese Arbeit besonders relevante Umbrüche aufzuzeigen, werden im Folgenden die Metaprozesse Mediatisierung, Individualisierung und Globalisierung sowie Kommerzialisierung skizziert. Mit der Weiterentwicklung der tiefgreifenden Mediatisierung verfolgt Hepp (2018) das Ziel, den aktuell grundlegend sich ändernde Medienumgebungen gerecht zu werden. Die Auswahl wird zum einen durch das Forschungsinteresse der Arbeit und zum anderen durch die Relevanzsetzung der Interviewpartner:innen begründet.

Diese umfangreichen Prozesse können an dieser Stelle nur cursorisch behandelt werden. Dabei wird in diesem Kapitel der Blick auf die Dimensionen des Wandels gerichtet, die Auswirkungen auf die Sozialisation und das Leben von Kindern haben.

2.2.1 Tiefgreifende Mediatisierung, Digitalisierung und die Auswirkung auf die Sozialisation

Unter dem kommunikationswissenschaftlich informierten Konzept der Mediatisierung wird sowohl das Wechselverhältnis des Wandels von Medien und Kommunikation einerseits und Kultur und Gesellschaft andererseits verstanden, wobei beide Entwicklungen mit der Verbreitung von technischen Kommunikationsmedien im Zusammenhang stehen (Krotz 2007, 12). Dadurch werden Medien als

«Mittel oder etwas Vermittelndes [bestimmt], durch das in kommunikativen Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden. Die Zeichen fungieren dabei als Träger von Bedeutungen für die an der Kommunikation beteiligten Personen» (Tulodziecki 1997, 33).

Technologische Entwicklungen sind Voraussetzung für den Wandel, jedoch liegt der Fokus nicht auf einer Medienlogik, sondern auf der Veränderung der Handlungsfelder der Lebens- und Alltagswelt (Hepp 2010, 69ff.). Der Wandel der Kommunikation zeigt sich darin, dass es immer mehr und zunehmend komplexere mediale Kommunikationsformen gibt und ein umfassender, persistenter und ubiquitärer Kommunikationsraum entsteht. Durch den Mediatisierungsprozess unterliegt das kommunikative Handeln Entgrenzungsmechanismen, die Krotz (2007) sowohl auf räumlicher, zeitlicher als auch sozialer Ebene beschreibt. Zudem lösen sich die Grenzen zwischen medialen und anderen zuvor nicht-medialen sozialen Praktiken auf. Dabei findet Kommunikation rezeptiv, interpersonal sowie interaktional statt. Auch die Lebenswelten von Kindern, deren Alltag die interpersonelle Kommunikation sowie die materielle Umwelt sind, sind durch ein vielfältiges Medienrepertoire geprägt (siehe 2.3). Tillmann und Hugger (2014) prägen den Begriff der mediatisierten Lebenswelten und knüpfen an die technischen Entwicklungen sowie den Wandel der Kommunikation und der sozialen Praktiken an. Zudem ziehen sie die Verfasstheit kindlicher Lebenswelten, also sozialräumliche Aspekte, mit ein. Heutzutage stellen sich Kindheiten mediatisiert dar (A. Tillmann und Hugger 2014, 31). Die Selbstverständlichkeit, mit denen Kinder mit Medien und digitalen Artefakten aufwachsen, zeichnet Kindheiten derzeit aus.

Der Prozess der Mediatisierung verläuft in Schüben, die durch medientechnische Entwicklungen hervorgerufen werden. Den gegenwärtigen Mediatisierungsschub, der im Folgenden näher beleuchtet wird, stellt die Digitalisierung dar (Hepp 2013, 49). Doch zunächst werden die fünf Trends erläutert, die den derzeitigen Mediatisierungsschub beschreiben: Die Ausdifferenzierung der Medientechnologien, die wachsende Konnektivität, die Omnipräsenz digitaler Kommunikation sowie eine beschleunigte Innovationsdichte und Datafizierung des Medienhandelns.

Diese Trends können am Beispiel Fotografieren mit internetfähigen mobilen Endgeräten konkretisiert werden (vgl. M. Kramer 2020). In den letzten Jahren ist eine Entwicklung weg von den Massenmedien hin zu interaktiven Medien zu beobachten. Dem Menschen steht neben den zahlreichen Möglichkeiten des Konsumierens von Medienangeboten auch solche des Produzierens zur Verfügung. Die Medienproduktionen sind niedrigschwellig geworden, indem einerseits Software- und Produktionsplattformen nutzerfreundlich gestaltet sind und andererseits eine hohe technische Ausstattung weit verbreitet ist (Wagner und Lampert 2013, 224). Hier sind insbesondere die internetfähigen mobilen Endgeräte wie Tablets und Smartphones zu nennen, in denen sowohl Aufnahme- als auch Publikationsgeräte vereint sind (Demmler und Rösch 2014, 195f.). Ein mit dem Smartphone gemachtes Foto kann digital bearbeitet und direkt verschickt bzw. auf sozialen Netzwerken gepostet werden. Hieran können die zuvor beschriebenen Trends der tiefgreifenden Mediatisierung verdeutlicht werden (M. Kramer 2020, 55f.). Die Integration der Kameratechnologien in den

mobilen Endgeräten und den softwarebasierten Bearbeitungstools machen die zunehmende *Differenzierung* der Technologien deutlich. Zahlreiche Bearbeitungstools stehen den Nutzer:innen zur Verfügung. Dabei entwickeln sich die Kamerafunktionen stetig weiter, sodass hier auch die *Geschwindigkeit technischer Innovationen* ersichtlich ist. Die *Omnipräsenz* wird beispielsweise erkennbar durch die Vielzahl der fotografierten Bilder in zahlreichen alltäglichen Situationen. Durch die Verbreitung der Smartphones ist die Zahl der Fotografien stark gestiegen (Bitkom e.V. 2017). Dies verweist auch auf die *Datafizierung*, indem eine unvorstellbare Menge an Datenbündeln produziert und gespeichert werden. Dabei nehmen Smartphones Metadaten auf, wie beispielsweise den Standort und die Uhrzeit. Die Verwendung der Bilder in der Kommunikation ist inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden. Durch das Teilen der Bilder auf Social-Media-Plattformen oder über Messenger wird die wachsende *Konnektivität* aufgezeigt. Dabei können die Menschen mit der «globalen Gesellschaft» (vgl. 2.3) in Verbindung stehen, womit die Nähe zum Metaprozess der Globalisierung aufgezeigt wird. So offerieren Medien den Heranwachsenden nicht mehr nur Material für die mentalen Prozesse der Weltaneignung und Identitätsbildung, sondern «sie bieten eigentätig zu nutzende Artikulationsformen und Räume, in denen diese erprobt und angewendet sowie die Ergebnisse veröffentlicht und Feedback organisiert werden können» (Theunert und Schorb 2010, 244). Dabei ist eine «Verfrühungs- und Verjüngungstendenz» (Wagner und Lampert 2013, 224) festzustellen, indem Kindern durch technologische Entwicklungen sowohl Geräte als auch Anwendungen zugänglich gemacht werden, indem diese immer benutzerfreundlicher gestaltet sind und auch die Anforderungen an die Bedienkompetenzen sinken (auch Kammerl et al. 2020). Mit der Digitalisierung ist in den letzten beiden Jahrzehnten eine umfassende Infrastruktur für Kommunikation aufgebaut worden. Plattformbasierte Dienste bzw. Medien «wurden grundlegend[e] Mittel der Herstellung sozialer Wirklichkeit» (Hepp 2018, 36).

Diese Trends führen nicht mehr nur zu veränderten Kommunikationsprozessen, sondern verändern darüber hinaus gesellschaftliche Strukturen als solche, sodass diese ohne Technologien und Daten nicht mehr vorstellbar sind. Doch dies ist kein einseitiger, sondern ein wechselseitiger Prozess. Denn die gewandelten gesellschaftlichen Strukturen verändern wiederum die Bedeutung, sodass durch den andauernden Medien- und Kommunikationswandel mediatisierte Prozesse weiter mediatisiert werden (ebd., 33ff.). Dies veranlasst Couldry und Hepp (2017, 33ff.) von einem neuen Zustand der Mediatisierung zu sprechen, welches sie «tiefgreifende Mediatisierung» (ebd.) nennen.

Digitalisierung verändert Medienlandschaft und Kommunikationsformen

Der Begriff Digitalisierung steht für den Vorgang, mit dessen Hilfe sich verschiedene Daten, wie beispielsweise Texte, Bilder, Videos und Töne mit dem gleichen Alphabet, bestehend aus 0 und 1, erfassen, verarbeiten, speichern und übertragen lassen (Honegger 2016, 162). Das bedeutet, dass analoge Signale in diskrete bzw. binäre Signale umgewandelt werden und so den weltweiten Datenaustausch ermöglichen. Diese Vernetzung hat die Medienlandschaft in einer zuvor nicht dagewesenen Form verändert (Gapski 2016; Specht 2018). Grundsätzlich können Daten aller digitalisierbaren Lebensbereiche zu geringen Kosten maschinell erfasst, gespeichert, von Computern automatisch sortiert, gefiltert und nach vorgegebenen Regeln verarbeitet, übermittelt und verbreitet werden (Bergner et al. 2018, 39). So lassen sich alle exakt beschreibbaren Abläufe automatisieren (Döbeli Honegger 2016, 17).

Medien sind nun Mittel zur Sammlung von Daten sowie zur automatisierten und softwarebasierten Auswertung eben dieser (Couldry und Hepp 2013; Hepp und Hasebrink 2017). Zum Teil werden Daten von den Anwender:innen aktiv zur Verfügung gestellt, aber dies geschieht auch unbewusst. Digitale Technologien sind keine Werkzeuge, derer sich Menschen bedienen, um diese zweckrational zu gebrauchen, sondern sie modellieren und adressieren uns, entsprechend ihrer Logik, die «das menschliche Verhalten anschlussfähig und prozessierbar werden lässt» (C. Richter und Allert 2020, 15). Beispiele hierfür sind alltägliche Handlungen wie der Austausch mit Freund:innen über WhatsApp, eine Suchanfrage bei Google oder die Navigation via Smartphone. Dadurch «interferieren» (ebd.) Technologien mit unseren Handlungen, indem sie auf der Grundlage der von uns zur Verfügung gestellten Daten «Dinge empfehlen, auswählen, bereitstellen oder auch vorenthalten» (ebd.). Herzig (2020) stellt heraus, dass Algorithmen vermehrt fähig sind, selbst Problemlösungen zu generieren, indem sie aus Beispielen und den damit verbundenen Datenmengen lernen können und verweist exemplarisch auf das Erkennen von Gesichtern (Herzig 2020, 100). Durch Prozesse des *machine learning* können auch Verhaltensmuster von Menschen bewertet werden, was dann zu algorithmisch bedingten Entscheidungsmustern führt (Knaus 2017). Maschinen beteiligen sich demnach an Kommunikation. Durch die Teilhabe intelligenter Maschinen an Kommunikation ist kein Verlass mehr auf bisherige Erfahrungen und Handlungsweisen von Individuen, aber auch von Organisationen und Institutionen, sondern es muss sich auf die Beteiligung der Maschinen eingestellt werden (Baecker 2017). Dabei ist die Intention, die Autorität, der Zeitpunkt und die Konditionierung in einem Netzwerk, wenn überhaupt, nur schwer kontrollierbar (ebd., 19f.). Deutlich wird hierbei, dass digitale Technologien die Welt mitformen und somit als «performative Vermittler» handeln (C. Richter und Allert 2020, 15).

«Sie bestimmen mit, wie wir uns zu uns selbst, zu anderen wie auch zur Welt in Beziehung setzen, was sicht-, hör- oder in anderer Weise erfahrbar wird. Sie verändern die Bedingungen, unter denen wir uns in gesellschaftliche und kulturelle Prozesse einbringen und als Subjekte anerkennungsfähig werden» (ebd.).

Die Entwicklung der Medien und Technologien wird demnach nicht als technischer Prozess betrachtet, sondern als soziales Geschehen, das Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen sowie der «Aneignung des Mediums in Interaktion» ist (Schelhowe 2019, 11; Krotz 2007; Theunert und Schorb 2010, 247). Die Lebenswelt der Kinder stellt sich als mediatisiert dar.

2.2.2 Individualisierung und ihre Auswirkung auf die Sozialisation

Individualisierung beschreibt die Veränderung der Beziehungen zwischen Gesellschaft und Individuum. Dabei spielen Enttraditionalisierungsprozesse eine wesentliche Rolle. Durch die Auflösung der Orientierung an Stand und Klasse müssen die Menschen eigenverantwortlich zu ihrer Lebenssicherung beitragen. Dazu kommt die gewachsene Durchlässigkeit sozialer Schichten und in der Folge eine Vielfalt der Lebensformen und kulturellen Praxen, die gesellschaftlich toleriert werden. Diese kommt durch vielfältige Familienformen sowie Lebensmodelle zum Ausdruck, beispielsweise Patchwork-Familien oder Ein-Eltern-Familien, die das herkömmliche traditionelle Familienbild erweitern. Rosa (2012) spricht von «Gegenwartsschrumpfung» (Rosa 2012, 176ff.), um die wahrgenommene Verkürzung der Zeitspanne zu beschreiben, in welcher Verhältnisse als stabil und gegenwärtig wahrgenommen werden. Dies liegt auch an den Neuerungen, Ergänzungen und Veränderungen von Wissen und Technik. Somit werden einerseits Unsicherheiten, beispielsweise hinsichtlich beruflicher, familiärer und finanzieller Aspekte stärker und bewusster wahrgenommen und andererseits wächst und wandelt sich das Spektrum und die Menge an Optionen ständig (Zeiger 2009, 229). Dadurch entwickelt sich eine «Multioptionsgesellschaft» (P. Gross 1994), die Schwierigkeiten mit sich bringt. So stehen den Individuen viele Möglichkeiten der Lebensgestaltung offen, doch führt dies auch dazu, dass Beziehungen, Rollen, Orientierungen und Werte innerhalb der Gesellschaft selbst gefunden werden müssen. Menschen haben demnach das Gefühl, frei wählen zu können, was sie mit ihrem Leben anfangen wollen. Doch gleichermaßen haben sie keine andere Wahl, denn es besteht die Notwendigkeit der individuell gestalteten Lebensführung (Kammerl 2014, 17). Menschen sollen selbst für ihr Wohlergehen sorgen. Medial wird den Menschen täglich vorgeführt, «welche Optionen sie erreichen könnten, und dies geschieht in einer globalen Offenheit, die kulturelle und nationale Grenzen obsolet werden lässt» (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 36). Diese modernen Biographien können zwar für Einzelne grosse Chancen

eröffnen, aber bergen gleichermaßen Risiken (Beck 1986). Häufig wird dabei ausgeblendet, dass diese Wahlfreiheit in weiten Teilen durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt wird.

So ist es von den individuellen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen abhängig, ob diese Möglichkeiten als Zwang oder Freiheit betrachtet werden (Wegener 2008, 45). Dabei sind diese Ressourcen ungleich verteilt und dies wird zusammenfassend als soziale Ungleichheit aufgefasst. Vor allem Bourdieu (1982) stellt die milieubedingten Faktoren für die Sozialisation Heranwachsender als bedeutend heraus. Dies wird zum einen durch die PISA-Studie deutlich, die zeigen konnte, dass der Einfluss des kulturellen Kapitals des Elternhauses auf den Lernerfolg der Kinder doppelt so hoch ist wie der der Schule, der Lehrkräfte oder des Unterrichts (OECD 2015). Dabei gelten die im formalen Bildungsbereich festgestellten Ungleichheiten zum anderen auch für die im Freizeitbereich eröffneten Bildungsräume (u. a. Harring und Burger 2013; Paus-Hasebrink und Sinner 2021; Pietrass, B. Schmidt, und Tippelt 2005). So zeigt auch die Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender (Paus-Hasebrink und Sinner 2021), dass die objektive Struktur sozial ungleicher Lebensverhältnisse die Basis für die Entwicklung divergierender Lebensentwürfe sind (vgl. auch Kapitel 3.4).

Kindheiten sind durch ein hohes Mass an sozialer Ungleichheit gekennzeichnet. Etwa durch Armut, die massgeblich die Lebenslagen der Kinder beeinflusst. Die Meta-Analyse von Laubstein, Holz und Seddig (2016) fasst die Ergebnisse der Kinderarmutsforschung zusammen und stellt heraus, dass armutsbetroffene Kinder häufig gleich in mehreren Lebenslagen Unterversorgung erleben und mit komplexen Problemlagen konfrontiert sind, die sich über die Zeit verfestigen können (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 16). Die materielle, die soziale, die kulturelle sowie die gesundheitliche Lage der Kinder werden als vier zentrale Dimensionen zur Einschätzung der Armutfolgen dargelegt. Von Armut betroffene Kinder nutzen seltener non-formale und informelle Bildungsangebote (ebd.), ein Umstand, welcher für die vorgelegte Arbeit besondere Bedeutung hat. Es liegen nur wenige Untersuchungen zu privaten Bildungsausgaben für die non-formale Bildung für Kinder vor. Aus der Studie von Schröder, Spiess und Storck (2015) geht hervor, dass sich die Höhe privater Bildungsausgaben vom jeweiligen Einkommen der Familien sowie dem Bildungsstand der Familien deutlich unterscheidet. Dabei gilt, je höher das Einkommen und je höher gebildet, desto mehr wird für Bildung ausgegeben. Die Autor:innen diskutieren die Ergebnisse vor dem Hintergrund der ungleichen Bildungschancen.

Mit der Individualisierung geht die Anforderung an die stetige Selbstverbesserung einher. Diese Optimierung des Selbst wird von dem Soziologen U. Bröckling (2019) als unternehmerisches Selbst bezeichnet. Damit beschreibt er, dass Subjekte wie Unternehmen geführt werden und aufgefordert seien, sich zu optimieren. Diese Entwicklung macht bei den Kindern nicht halt. Kinder werden als «wertvolle

Zukunftsressource für das künftige Überleben und den zukünftigen Wohlstand der Gesellschaft» betrachtet (Kutscher 2013, 2) mit der Folge, dass der Perfektionsdruck steigt (Oelkers 2008, 106). Kinder werden in einer Zukunftsperspektive von Erwachsenen wahrgenommen, denn sie sind sowohl der Nachwuchs in der Generationsfolge jeder Familie als auch der gesellschaftliche Nachwuchs (auch Hengst 1996; Zeiher 2009, 225). Die seit Jahren anhaltende geringe Geburtenrate hat Deutschland inmitten eines demographischen Wandels ankommen lassen (Statistisches Bundesamt 2022), welcher den Perfektionsdruck verschärft. Die Zuwendung zum Kind steigt (Oelkers 2008, 106) und «tendenziell [nimmt] die Verlagerung von Leistungsanforderungen auf frühe Phasen des Lebens zu» (King 2013, 35). King (2013) spricht in diesem Zusammenhang von «optimierter Kindheit» (ebd.) und stellt den veränderten Stellenwert von Kindern in (spät-)modernen Biographien heraus. In verschiedenen sozialen Milieus werden Kinder zu Projekten der Eltern, die erfolgreich verlaufen sollen. Um diesem Leistungs- und Optimierungsdruck standzuhalten, werden bildungsbezogene Aspekte sowie die Aneignung kulturellen Kapitals priorisiert (King und Busch 2012, 18). Dies drückt sich durch die immer früher beginnende Lernförderung der bildungsorientierten Eltern aus, die Lernspielzeuge kaufen und Kinder bei außerschulischen Bildungsveranstaltungen anmelden (Zeiher 2009, 226). «Eltern sind immer stärker als Freizeitgestalter und als Bildungscoaches ihres Nachwuchses gefordert, was den Einsatz sowohl finanzieller als auch vielfältiger anderer Kapitalien bedingt» (Alt und Lange 2011, 122f.).

Unter dem Stichwort der Pädagogisierung von Gesellschaft und Lebenswelt wird die Beobachtung erfasst, dass pädagogische Denk- und Handlungsformen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen Verbreitung finden (Lüders, Kade, und Hornstein 2010, 225). Damit einher geht die Auflösung der typischen Institutionen und Räume des Lernens und der Vermittlung, indem beispielsweise Museen, kommerzielle Freizeitangebote, Büchereien, aber auch digitale Angebote als Lernorte wahrgenommen werden (Seitter 2001). In diesem Zusammenhang wird von der «Entgrenzung des Pädagogischen» (Lüders, Kade, und Hornstein 2010, 226ff.) gesprochen. Damit wird die Entwicklung bezeichnet, dass

«die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den [in den] letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und [auf] neue, von der Pädagogik noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden» (ebd., 226).

Als einen zentralen Aspekt stellen Lüders, Kade, und Hornstein (2010) die neuen Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nicht pädagogischen Momenten heraus, wobei häufig eine Verbindung von kommerziellen Interessen mit solchen des pädagogischen Denkens und Handelns entsteht. Diese Verbindung sei

für die Pädagogik «irritierend» (ebd., 227), da man aus traditioneller pädagogischer Sicht häufig das Gefühl habe, dass die eigenen Prinzipien verraten werden (ebd.). In diesem Zusammenhang weist u. a. Niesyto (2019, 2021) auf die Einflussnahme der IT-Wirtschaft auf Bildungssysteme hin. So zeigt auch Förschler (2018), basierend auf einer netzwerkethnographischen Erhebung, dass privatwirtschaftliche Interessen der Education-Technology-Industrie mit bildungspolitischen Programmatiken verknüpft seien. Vergleichbare Verbindungen konnten für die schulische Bildung herausgearbeitet werden (Engartner 2020; Holland-Lenz et al. 2019).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Bedeutung der Kinder für das gesellschaftliche Wohlergehen kann auch die formale Bildung in den Blick genommen werden. Die schlechten Schulleistungstests der Schüler:innen zu Beginn des 21. Jahrhunderts waren ein regelrechter Schock in Deutschland, der auch mit «Pisa-Schock»³ betitelt wird. Dies führte zu einem «regelrechten Reformeifer» (Neuber und Golenia 2018, 9), im Zuge dessen auch Ganztagschulen eingeführt wurden. Damit wurde auf die individuelle Förderung aller Schüler:innen, auf Chancengleichheit sowie eine auf eine veränderte Lernkultur gezielt (Rauschenbach et al. 2012). Laut der amtierenden Bundesregierung nutze 2021 die Hälfte aller Grundschul Kinder bereits ein Ganztagsangebot, der Bedarf werde aber höher eingeschätzt (Bundesregierung 2021). Das führt zum einen dazu, dass die Ganztagschule Kinder weit in den Nachmittag betreut, sie andere Angebote und Aktivitäten weniger wahrnehmen können und somit die Ganztagschule auch Verantwortung für die kindliche Freizeitgestaltung übernimmt bzw. übernehmen muss (Neuber und Golenia 2018). Zum anderen verstärkt die Ganztagschule den Trend der sozial homogenen Peerbeziehungen, indem sich die außerschulischen Kontakte der Schulkinder verringern und die Peerbeziehungen der Schule eine hohe soziale Selektivität aufweisen (Grunert und H.-H. Krüger 2020, 710). Als weitere Reaktion auf den «Pisa-Schock» und ist ein gestiegenes Interesse an frühkindlicher Bildung zu verzeichnen. Friedrichs-Liesenkötter (2016) differenziert fünf unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen an die frühkindliche Bildung, indem diese den Aufbau von Kompetenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens ermöglichen (1), soziokulturelle Ungleichheiten ausgleichen (2), auf schulische (3) sowie wirtschaftliche (4) Anforderungen vorbereiten und zur Prävention wirtschaftlicher Folgekosten (5) beitragen soll (Friedrichs-Liesenkötter 2016, 46ff.).

³ PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Schulleistungstudie, die erstmals 2000 stattfand und seit dem alle drei Jahre erhoben wird (OECD (2023)).

2.3 *Globalisierung sowie Kommerzialisierung und die Auswirkung auf die Sozialisation*

Mit Globalisierung wird zunächst eine überstaatliche und überregionale Ausrichtung der Wirtschaft beschrieben (Krotz 2007, 27). Dieser ursprünglich rein ökonomisch verstandene Begriff wird ausdifferenziert und «beschreibt [inzwischen] die beschleunigte Entwicklung und Intensivierung von globalen Beziehungen und den Prozess der Transformation nationalstaatlicher Begrenzungen» (K.-J. Tillmann 2010, 106).

Die heutige Gesellschaft bezeichnet der britische Soziologe Albrow (1998) als globale Weltgemeinschaft. Mit fünf Faktoren begründet er die Notwendigkeit, von einer radikalen Umgestaltung menschlichen Lebens und Handelns sprechen zu müssen. Die Globalisierung rufe ein neues Verständnis der Gesellschaft und des Ortes unserer Zeit hervor (Albrow 1998, 411ff.). Diese fünf Faktoren werden im Folgenden dargestellt und auf Kinder im mittleren Kindesalter bezogen (siehe Süß 2004).

(1) Individuen und Gemeinschaften können soziale Interaktionen sowie Beziehungen in einer globalen Gesellschaft erleben (Albrow 1998, 425f.). Mittels globalen Informations- und Nachrichtenaustausches besteht die Möglichkeit, sich mit anderen Kulturen, Orten sowie Menschen verbunden zu fühlen, die über den Globus verteilt sind. Somit muss der subjektiv empfundene Lebensmittelpunkt nicht mit dem Wohnort übereinstimmen. Auch Heranwachsende können sich in ortübergreifenden Kinder- bzw. Jugend-, Freizeit- sowie populären Kulturen verorten (K.-J. Tillmann 2010, 106).

Durch die Globalisierungsdynamik kommt es zu einem Enttraditionalisierungsprozess, durch den kulturell einheitliche Handlungsorientierungen, lokale Traditionen, Normen und das Glaubens- und Wertesystem an Bedeutung verlieren (Kammerl 2014, 18; Krotz 2007, 27). Globalisierung hat jedoch auch integrative Auswirkungen: Das Kennenlernen anderer Kulturen wird ermöglicht und, manchmal gezwungenermaßen, durch die berufliche Mobilität auf internationaler Ebene umgesetzt. Die Kultur- und Identitätsmuster sind widersprüchlich, vielfältig und ambivalent (ebd.).

Hier wird deutlich, dass der Metaprozess der Globalisierung eng mit der technischen Entwicklung der Medien zusammenhängt, weil Informationen auf unterschiedlichen Wegen ausgetauscht werden und «damit einen globalen Sinnpool zur Verfügung (stellen), aus dem sich Individuen und Gruppen bedienen und den sie mit eigenen Sinngehalten anreichern können» (K.-J. Tillmann 2010, 109). Auch Kindheiten erfahren heutzutage durch den Einzug von Technologien eine Horizonterweiterung, indem sie beispielsweise Zugang zu einer scheinbar unbegrenzten Vielfalt an Themen, diversen Lebensformen sowie Wissensgebieten und zu einer grossen Klang-, Bild und Informationsfülle haben. Durch das World Wide Web wird «eine globale Perspektive und ein [...] gemeinsame[r] Bezugshorizont der Welt» (Hutflötz 2020, 238) eröffnet. Kinder wachsen heutzutage auf mit dem Zugang zu sowie dem

Gebrauch von Medien und digitalen Artefakten in dieser globalen, kulturell und virtuell entgrenzten Welt. Hutflötz (2020) postuliert, dass Kinder diese Welt als solche gestalten werden und sieht in der weltweiten Friday For Future-Bewegung der Kinder und jungen Menschen, die sich weltweit für den Klimaschutz einsetzen, einen Hinweis dazu (ebd.).

Schon angesprochen ist die (2) globale Vernetzung, die das weltweite Teilen von Informationen auf unterschiedlichen Kommunikationswegen ermöglicht. Dabei werden Grenzen von Raum und Zeit überwunden und kooperatives Handeln wird ermöglicht (Albrow 1998, 421). Zunächst bedeutet dies nur, dass weltweit gleiche Waren, Symbole und Informationen zugänglich sind, auch wenn die Menschen weder einen gemeinsamen globalen Sinnhorizont noch einen gemeinsamen Wertehorizont haben (K.-J. Tillmann 2010, 108). Medien ermöglichen die Zunahme weltweiter Kommunikationsbeziehungen (Hepp 2008). Durch die medialen Geräte und Strukturen setzen sich Menschen miteinander in Beziehung, teilen Informationen und präsentieren sich. Dieses Medienhandeln findet in kommerziellen Strukturen statt (Wagner 2011) und hinterlässt Datenspuren. Dabei definiert Neumann-Braun (2001, 94) Kommerzialisierung als etwas, das dem wirtschaftlichen und finanziellen Gewinn bedachten Interesse untergeordnet werde (Neumann-Braun 2001). Das führt dazu, dass Menschen und ihr Agieren selbst zu Rohstoffen, Waren und Objekten der Analyse werden. Somit rückt die Lebensführung ins Interesse von kommerziellen Dritten (Reissmann 2014, 10). Mit den Daten der Menschen und deren Privatheit lässt sich Geld verdienen, indem Kunden- und Nutzer:inneninformationen sowie Bewegungs- und Kommunikationsprofile erstellt werden. Aus diesem Grund wird das Medienhandeln beobachtet und von Akteur:innen ausgewertet, die unterschiedliche politische sowie wirtschaftliche Interessen verfolgen (Wagner 2014, 7). Durch die heutigen Medienmärkte können beispielsweise Kinderserien oder -filme weltweit vermarktet werden. Diese globalisierten Formen fiktionaler Kinderunterhaltungskultur sind in hohem Masse kommerziell geprägt (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014a, 52). Kinder stellen als Medienkonsument:innen schon sehr früh Zielgruppen kommerziell Anbietender dar (Kutscher 2013, 6). Die Werbestrategien und -formen sind vielfältig (Neumann-Braun 2001, 95ff.), und eine bedeutende Strategie zum Erreichen des Kindermarktes ist die Vermarktung von Medienfiguren und -utensilien, was unter Merchandising zusammengefasst wird (ebd., 100). In diesem Zusammenhang sprechen Paus-Hasebrink und Kulterer (2014a) von einer Kommerzialisierung von Kindheit.

Die (3) weltweiten Handelsbeziehungen, vernetzte Konzerne sowie Produktionsprozesse prägen die Wirtschaft und lassen diese im globalen Wettbewerb stehen (Albrow 1998, 415f.). Für die vorliegende Arbeit sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Auswirkungen auf die Bildung von Interesse. Der globale Wettbewerb betrachtet den Menschen als ökonomischen Wertschöpfungsfaktor, was auch mit dem Begriff Humankapital zum Ausdruck kommt (dazu auch Betz und Moll 2020). In

einer zentralen Publikation der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) wird der Bildung eine Schlüsselrolle beim Aufbau dieses Humankapitals zugesprochen und «Humankapital wird in den kommenden Jahren mit Sicherheit weiter an Bedeutung gewinnen, da die Globalisierung zunehmend technologische Kompetenzen und Anpassung verlangt» (Keeley 2008, 4). Lenhart und Lohrenscheit (2008) verweisen in ihrem Beitrag «Globale Kindheit» auf die Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene und u. a. auf weltweit gültige Muster in Curricula (Lenhart und Lohrenscheit 2008, 4f.). Einen anderen Zugang wählt die Theorie des globalen Lernens, mit der die Bildungsforschung und -praxis einen Versuch unternommen hat, eine umfassende Antwort auf die durch die Globalisierung gestellten Aufgaben zu finden (ebd., 55). Hier wird nicht das wirtschaftliche Interesse fokussiert, sondern die «Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft» (Seitz 2002, 376). Dazu gehöre im Besonderen die Menschenrechtsbildung (ebd.).

Vom Menschen ausgelöste Umweltprobleme (4) sind globale Probleme, die weit über Nationalstaatengrenzen hinausreichen. Zu ihrer Bearbeitung sind global vernetzte Aktionen notwendig (Albrow 1998, 421). Als ein zentrales Thema unserer Zeit gilt der Klimawandel. Das Leben von Kindern wird zukünftig massgeblich von den Auswirkungen des Klimawandels bestimmt werden (Save the Children International 2021). In diesem Zusammenhang kann zum einen wieder auf die weltweite *Fridays for Future*-Bewegung verwiesen werden. Medien ermöglichen es, den Diskurs über Risiken und ihre Bewältigung in einem globalen Kontext zu führen, und in diesem Kontext bezeichnet Süß (2004, 51) Medien als Instrumente der Selbstbeobachtung der Weltgesellschaft (ebd.). Zum anderen sind die ökologischen Aspekte der Mediennutzung und -produktion ein weiteres Beispiel für globale Probleme, Medien und digitale Artefakte werden als ökologische Belastung betrachtet. Dabei betont Grünberger (Grünberger 2020, 181f.), dass diese unter dem Aspekt der Materialität und der Frage der dafür notwendigen Rohstoffe, beispielsweise seltene Erden aus politisch und menschenrechtlich problematischen Minen, betrachtet werden können und auch müssen (ebd.). Andererseits werden sie als «Chance für den Umwelt- und Klimaschutz» ins Feld geführt, wenn es etwa um die «Berechnung von Klimamodellen oder um effizientere und nachhaltigere Produktionsketten oder Lebensweisen geht» (ebd.).

Albrow (1998) hebt (5) die atomare Bedrohung als globale Bedrohung hervor (Albrow 1998, 420). Sowohl durch Atomwaffen als auch durch das Unfallrisiko der nuklearen Energieproduktion käme es zum Verlust jeglicher Sicherheit (Süß 2004, 50). Ein aktuelles Beispiel für die atomare Bedrohung ist die russische Besetzung des Kernkraftwerks Saporischschja in der Ukraine. Eine andere globale Bedrohung sind Pandemien. Die Covid-19-Pandemie war die dritte Pandemie des 21. Jahrhunderts und mit 6,4 Millionen Menschen, die weltweit im Zusammenhang mit dem Coronavirus starben, die verheerendste. Keine drei Monate nach Entdeckung wurde

die Krankheit, die zunächst als lokale Epidemie in China galt, offiziell zu einer weltweiten Pandemie erklärt. So dient sie auch als Beispiel für die Ausbreitung von Krankheiten in einer globalen Welt, da durch die logistische Vernetzung der Luftfahrt das Virus alle Kontinente in kürzester Zeit erreichte.

Die Globalisierung prägt das menschliche Leben. Die kursorisch angebrachten aktuellen Beispiele weisen auf globale Ereignisse hin, mit und in denen Kinder aufwachsen.

3. Kinder und Medien

Das Leben von Kindern ist von Medien durchdrungen, diese sind in zahlreichen Kontexten eingebunden. Einerseits rufen Medienentwicklungen technikeuphorische Szenarien hervor, in denen Medien beispielsweise revolutionäre Kräfte hinsichtlich des Lernens und Lehrens (dazu de Witt 2021) zugesprochen werden. Andererseits erzeugen sie dystopische Szenarien, in denen Medien grosses Schädigungspotenzial (u. a. Spitzer 2005) zugeschrieben wird. Beide Betrachtungsweisen setzen das Medium ins Zentrum und machen einen enormen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern aus (Hugger und A. Tillmann 2020, 2). In der vorgelegten Arbeit wird eine akteursbezogene Perspektive eingenommen, die Kinder als handelnde Subjekte mitsamt ihren Entscheidungs- und Handlungsbedingungen ins Zentrum stellt. Dazu werden der Medienaneignungsprozess und die Nutzungsmotive von Kindern im ersten Unterkapitel und die entwicklungsspezifischen Besonderheiten der Kinder im zweiten Unterkapitel dargestellt. Im Anschluss werden aktuelle Befunde zur Ausstattung sowie Mediennutzung von Kindern im mittleren Kindesalter dargelegt. Grundlegend sind Medien und Technologien neutral zu betrachten, denn erst die Anwendung sowie der Einsatz entscheiden über die Chancen oder Risiken für ein gutes Aufwachsen von Kindern.

3.1 *Kinder als aktive Akteur:innen: Medienaneignungsprozesse und Nutzungsmotive*

Der Gedanke, dass die Welt in einer aktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt durch Handeln erschlossen wird, wurde durch den Begriff Aneignung von Leont'ev (1973) konkretisiert (A. Tillmann 2014, 275). Aneignung verdeutlicht,

«dass die Entwicklung des Menschen nicht als ein von aussen angestossener Prozess, sondern als eine tätige Auseinandersetzung mit der materiellräumlichen und symbolischen Umwelt zu begreifen ist, in der die Heranwachsenden aufgefordert sind, die Gegenstände in ihrer ‹Gewordenheit› zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen.» (ebd.)

So hat für den Aneignungsprozess sowohl die Umwelt auch als die Person eine Bedeutung. In der tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft unterstreicht der Begriff Medienaneignung, dass Individuen aktiv, sinngebend und eigentätig die medialen Inhalte prüfen, die dann entweder in das eigene Leben integriert oder verweigert werden (Theunert und Schorb 2010, 249).

Mit dem Begriff Medienaneignung wird «der im Dreieck Subjekt – Medien – Umwelt angesiedelte Prozess der subjektiv variierenden und aktiv variierten Integration der Medien in die alltäglichen Lebensvollzüge gefasst» (Theunert und Demmler 2007, 92). Jeder Mensch integriert die medialen Angebote für sich in die eigenen Lebensvollzüge und interpretiert diese auf Grund seiner unterschiedlichen persönlichen und sozialen Lebensbedingungen. Somit umfasst die Medienaneignung den Prozess, in dem ein Individuum Medien nutzt, wahrnimmt, bewertet und verarbeitet. Es werden auch die medialen Lebenskontexte mit einbezogen (ebd.). Das führt dazu, dass die gesellschaftlichen Ausgangs- und Begleitbedingungen samt Folgen von Bedeutung sind (ebd.). Theunert und Demmler (2007, 94f.) fassen die drei Größen in ihrem Wechselspiel als Prozess der Medienaneignung bei Kindern zusammen: das Kind in seinen Entwicklungsprozessen, das soziale Umfeld und die Medien selbst.

Qualitative Forschungsarbeiten (u. a. Aufenanger, Lampert, und Vockerodt 1996; Charlton und Neumann-Braun 1990; Neuss 1999) die sich insbesondere mit der Fernsehnutzung beschäftigten, zeigen, dass Medienrezeption individuell verläuft und sich spezifische Mediennutzungsmotive finden lassen. Kinder wählen Medieninhalte bewusst aus und integrieren diese in ihren Alltag. Diese subjektorientierte Sichtweise weist den Nutzer:innen eine aktive Rolle zu. Dabei wird deutlich, dass die Inhalte nicht nur während der konkreten Rezeption angeeignet werden, sondern auch die Such- und Auswahlprozesse sowie die anschließende Kommunikation eine besondere Bedeutung haben.

Bei den Nutzungsmotiven wird oftmals zwischen drei Phasen unterschieden (Schenk 2007, 689): Die präkommunikative Phase (1) umfasst zum einen den Eskapismus, der Situationen beschreibt, in denen sich Medien zugewandt wird, um belastende Situationen zu vermeiden oder sich von ebendiesen abzulenken. Ob diese Zuwendung funktional oder dysfunktional ist, hängt von den Individuen ab: «It should be clear that an individual operates at many levels and that a given pattern of exposure can contribute functionally at many levels and dysfunctionally at another» (Katz und Foulkes 1962, 385). Zum anderen bieten Medien Ersatz für fehlende soziale Interaktionen. Bei wenigen sozialen Kontakten können Medienfiguren ein Gefühl von Geborgenheit und sozialer Sicherheit auslösen und somit als Freund:innen oder Vertraute betrachtet werden. Doch auch bei Kindern, die sozial gut integriert sind, kommt den beliebtesten Medienfiguren eine bedeutende Rolle zu: Indem Kinder mittels der Figuren nach Hinweisen zur eigenen Lebensgestaltung suchen oder

sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen (siehe kommender Abschnitt zu handlungsleitenden Themen). Die zweite Phase ist die kommunikative Phase (2), die neben der bereits genannten Identifikation auch Entspannung und Unterhaltung umfasst. Hierunter fällt auch die Vermeidung von Langeweile. Die Motive der post-kommunikativen Phase (3) sind soziale Nützlichkeit sowie nützliche Informationen. Hier zählen u. a. die Herstellung und Pflege von Beziehungen mittels Medien. Medien sind aber auch Inhalte in Peerbeziehungen, indem durch die Zuwendung zu gemeinsamen Inhalten auch die Zugehörigkeit zu den relevant erachteten Gruppen gefördert werden kann. Daneben gilt Neugier als Motiv, die insbesondere Kindern zugeschrieben wird, «Kinder scheinen sich von allem, was sie noch nicht kennen, angezogen zu fühlen» (Hanel 2014, 12). Deutlich wird an der Neugier, dass diese mit anderen genannten Motiven verwoben ist. Handlungen auslösen können demnach einzelne Motive, aber auch Bündel von Motiven.

Bei der Auswahl und Interpretation von Medieninhalten wählen Kinder oftmals die Themen aus, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und handlungsleitenden Themen unterstützen (Neuss 2013). Das Konzept der handlungsleitenden Themen entwickelte Bachmair (1994), es wird von ihm wie folgt zusammengefasst:

«Die Menschen mit ihren jeweils spezifischen individuellen, gruppen- und alterstypischen Themen, die das Handeln sinnvoll leiten, treffen in Situationen auf symbolisches Material ihrer Kultur, mit dessen Hilfe sie sich im jeweiligen Situationskontext orientieren. Dazu eignen sich insbesondere Kinder die kulturelle Symbolik der Medien subjektiv an und verarbeiten sie thematisch, um sich selber oder der sozialen Umwelt etwas anzueignen.» (Bachmair 1994, 177f.)

Als handlungsleitende Themen für das mittlere Kindesalter stellt Bachmair einerseits Abgrenzung von anderen Menschen und subjektive Individualität heraus, was auch im Vergleich mit anderen zum Ausdruck kommt. Gross und stark zu sein bzw. zu werden ist hier ein bedeutendes Thema. Andererseits sind es Themen des symbiotischen Dazugehörens, worunter Freundschaft und Familie fällt. Beispielsweise ist Freund:innen finden und behalten ein zentrales Thema für Kinder (Bachmair 1994, 176f.; Fleischer 2014b, 307). Es konnte auch gezeigt werden, dass Kinder Medieninhalte anders als Erwachsene interpretieren.

Einen interessanten Befund stellen Marci-Boencke, Rath und Müller als Ergebnis mehrerer Untersuchungen heraus (u. a. Marci-Boehncke, A. Müller, und Strehlow 2013): Die beobachteten Reaktionen der Kinder auf eine Medienrezeption sind nach Angaben ihrer Eltern am häufigsten Konsumwünsche, dicht gefolgt von Anschlusshandlungen, was u. a. das Nachspielen, Malen oder Nachbauen der Szenen oder das Weiterfantasieren der Geschichten umfasst. Diese Ergebnisse stehen den öffentlichen Diskussionen um die Wirkungen der Mediennutzung auf das kindliche

Verhalten konträr gegenüber, da diese häufig negative Auffälligkeiten benennen. Jedoch werden von den befragten Eltern Ängstlichkeit (3,5 %) und Aggressivität (1,9 %) kaum angegeben (Marci-Boehncke, A. Müller, und Strehlow 2013, 13).

3.2 *Das Kind im Entwicklungsprozess: Entwicklungspsychologische Grundlagen und altersspezifische Besonderheiten*

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Zusammenhang der Medienaneignung mit dem Entwicklungsprozess von Kindern benannt. Die Entwicklung eines Menschen erstreckt sich über das gesamte Leben, und eine gängige Definition von Entwicklung lautet: «Entwicklung bezieht sich auf relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg» (Lohaus und Vierhaus 2015, 2). Entwicklung kann dabei durch altersgraduierte Einflüsse, wie altersabhängige Reifungsprozesse oder kulturell an bestimmte Altersstufen gebundene Ereignisse bedingt sein, zum Beispiel den Schuleintritt. Zudem kommen nicht-normative Einflüsse, damit werden altersunabhängige und irreguläre Ereignisse gemeint, die nur von Einzelnen erlebt werden, sowie epochale Einflüsse, die Entwicklungen beeinflussen und initiieren (vgl. Kapitel 2). Mit zeitlich relativ überdauernden Veränderungen von Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg, was als Ontogenese bezeichnet wird, beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie. Dazu werden Entwicklungsverläufe von Menschen in verschiedene Funktions- und Leistungsreichen beschrieben, wobei diese in körperliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklungen unterteilt werden (Hannover, Zander, und Wolter 2014, 140f.). Bei Kindern werden die Entwicklungsprozesse häufig in Abhängigkeit vom Alter betrachtet, wobei auf Grund der Entwicklungsvarianzen auch der Entwicklungsstand als aussagekräftiger bewertet wird. Im Folgenden werden entwicklungspsychologische Kenntnisse des mittleren Kindesalters dargestellt und auf die Mediennutzungsfähigkeiten bezogen.

3.2.1 *Neurologisch-körperliche Entwicklung*

Die neurologisch-körperliche Entwicklung umfasst die systematische Veränderungen des Gehirns und des Körpers in Form und Funktion (Hannover, Zander, und Wolter 2014, 141).

Im Laufe des fünften Lebensjahres nimmt die Bewegungskoordination und dabei sowohl die Fein- als auch die Grobmotorik zu. Mit dem sechsten Lebensjahr verändert sich die Gestalt der Kinder, indem die Körperproportionen denen von Erwachsenen ähnlicher werden. Durch das Wachsen der Muskulatur, der Arme und Beine verbessern sich deutlich sowohl die grobmotorischen Kompetenzen als auch die feinmotorische Geschicklichkeit (Kasten 2015, 15). Insgesamt übertreffen vier- bis sechsjährige Mädchen ihre Altersgenossen in den meisten Bereichen. Die

nachgewiesenen Geschlechtsunterschiede in der motorischen Entwicklung führt Kasten (2015)(2015) auf die unterschiedlichen Bewegungsangebote sowie auf die frühere körperliche Reife von Mädchen zurück (Kasten 2015, 16). Die motorische Entwicklungsfähigkeit erreicht im mittleren Kindesalter den Höhepunkt, Bewegung gilt als Primärbedürfnis (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 16).

Im Kindergartenalter ist die Auge-Hand-Koordination für Kinder noch schwierig, welche beispielsweise für das Klicken mit der Maus benötigt wird. Damit erhöht sich die Attraktivität von Touchscreens (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 12). Denn um Touchscreens und Apps zu bedienen, ist Gesten-Kommunikation nötig. Diese können auch jüngere Kinder intuitiv bzw. durch Zusehen und Ausprobieren erlernen, denn Gesten wie Wischen und Zoomen kommt den kindlichen Fähigkeiten sowie der Art und Weise, wie sie sich mit Gegenständen auseinandersetzen, entgegen (Michaelis 2015).

3.2.2 Kognitive Entwicklung

Eine ganz neue Sicht auf die Welt erschliessen sich die Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren, indem sie eine bedeutende Phase hinsichtlich der Theory of Mind erreichen. Theory of Mind bezeichnet die «Fähigkeit, Bewusstseinsinhalte als Ergebnis mentaler Akte und somit als subjektiv zu erkennen» (Bischof-Köhler 2011, 331). Kinder begreifen, dass Menschen Wissen nicht nur aus der Wahrnehmung, also aus Sinnesinformationen gewinnen können, sondern auch aus schlussfolgerndem Denken. Zudem wird der Denkvorgang eines anderen berücksichtigt, was als rekursives Denken betitelt wird. Dabei wird mit Überzeugung *erster Ordnung* bezeichnet, wenn man sich vergegenwärtigt, was ein anderer denkt, und mit Überzeugung *zweiter Ordnung*, wenn ein Anderer das Denken einer dritten Person nachvollziehen kann. Zum Ausdruck kommt das beispielsweise durch das Verständnis von Ironie. Kinder verstehen, dass ein anderer oder sie selbst nicht die Wahrheit sagen und setzen dabei voraus, dass das Gegenüber weiss, dass es sich dabei um eine Unwahrheit handelt (ebd., 344f.). Das Verständnis, dass andere Personen auch eine andere Perspektive als die eigene einnehmen können, ist als Voraussetzung für das Verständnis kurzer filmischen Szenen zu sehen (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 13). Die Perspektive anderer einnehmen zu können gelingt dann im Alter von sieben bis zwölf Jahren. Erst dann können Kinder auch auf den Zustand der Informiertheit des anderen Rücksicht nehmen, was als Verständnis referenzieller Kommunikation verstanden wird (Bischof-Köhler 2011, 338).

Für die Medienrezeption ist die Aufmerksamkeitsspanne relevant, die im mittleren Kindesalter ansteigt. Nieding und Ohler (2018) stellen fest, dass diese durch Faktoren wie Interesse, inhaltsbezogenes Vorwissen und die Verständlichkeit von Filmen unterstützt werden kann (Nieding und Ohler 2018, 711).

3.2.3 Sozial-emotionale Entwicklung

Sozial-emotionale Entwicklungen betreffen «Veränderungen in den Gefühlen oder der Sicht gegenüber der eigenen Person, im moralischen Verhalten und Urteilen sowie in der Gestaltung sozialer Beziehungen» (Hannover, Zander, und Wolter 2014, 141).

Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu erkennen, auszudrücken und zu regulieren sowie die Grenzen anderer wahrzunehmen und anzuerkennen sind ein zentraler Schritt in der Entwicklung der Kinder. Dabei gilt Sprache als ein zentrales Element für die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten (Bischoff et al. 2012, 6). Die verbale Kommunikation perfektioniert sich im Laufe des mittleren Kindesalters. Dabei gilt die Sprache auch als wichtigster Informationsträger (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 14). Durch die Zunahme an Wissens-, Verständnis- und Sinnfragen wird das gesteigerte Interesse an der die Kinder umgebenden Welt ersichtlich, was sich auch am gesteigerten Interesse an Medien zeigt. Aufgrund des Schulbesuchs entwickeln sich bei den Kindern Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten. Dadurch erweitern Kinder ihren Möglichkeitsraum, insbesondere Soziale Netzwerke und Chats werden interessanter (Fleischer 2014a, 6). In diesem Zusammenhang stellen Kramer und Gabler (2020) heraus, dass hohe Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen gestellt werden, manche multimedialen Angebote die kognitiven Ressourcen der Kinder des mittleren Kindesalters überfordern und die komplexe Struktur des Internets zu Orientierungslosigkeit führen (K. Kramer und Gabler 2020, 306).

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erfordert von den Kindern die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Zugleich präsentiert die neue Situation vielseitige Entwicklungsanreize, sodass auch von verdichteten Entwicklungsanforderungen gesprochen wird (Haug-Schnabel und Bensel 2017, 142). Kinder erwerben nun grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit sich selbst und der Welt (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 15). Durch den Schuleintritt werden Kinder häufiger mit Leistungsanforderungen konfrontiert. Dabei sind die Kinder selbst wettbewerbsorientiert und ihnen macht es Spass, sich zu messen, aber nur wenn sie dabei positive Erfahrungen machen, ansonsten können Gefühle der Minderwertigkeit und der Unzulänglichkeit entwickelt werden (Gudjons 2008, 118, zitiert nach Wagner et al. 2016, S, 16).

3.3 Aktuelle Befunde zur Mediennutzung im mittleren Kindesalter

Aktuelle empirische Ergebnisse aus Mediennutzungsstudien untermauern den bereits beschriebenen mediatisierten Kinderalltag. In diesem Kapitel werden diese dargestellt. Zunächst wird der Gerätebesitz der Familien sowie der Kinder dargestellt, anschliessend die Medienaktivitäten. Da keine der empirischen Studien exakt die 5- bis 9-Jährigen in den Blick nimmt, werden im Folgenden auch die Ergebnisse

für jüngere und ältere Kinder angegeben. Hinsichtlich der Medienausstattung und der Nutzungszeiten wird von einem «Covid effect» (Qustodio 2020) ausgegangen. In der Studie «Connected More than Ever», die das Kinderschutz-Software Unternehmen Qustodio durchführte, wurde das Online-Verhalten in 60.000 Familien mit Kindern im Alter von vier bis 15 Jahren aus den USA, Grossbritannien und Spanien untersucht. Da sich die Datenerhebung über den Zeitraum von Februar 2019 bis April 2020 erstreckte, wurde der Höhepunkt der Corona-Massnahmen im Frühjahr 2020 eingeschlossen. Als zentrales Ergebnis stellt die Studie den beschleunigenden Effekt auf die gestiegene Mediennutzung der Kinder heraus, den die Massnahmen zur Eindämmung der Pandemie auslösten, denn auch während der sonst medien- bzw. handyfreien Zeit des Unterrichts wurden Medien genutzt. Auch die oberösterreichische Kinder-Medien Studie 2022⁴, die das Medienverhalten der 3- bis 10jährigen in den Blick nimmt, hebt als zentrales Ergebnis hervor, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie spürbar seien, da die Freizeitaktivitäten sich nach wie vor auf den privaten Bereich konzentrieren (Education Group GmbH 2022, 4). Jedoch stellen sie auch einen deutlichen Rückgang der Internetnutzungszeiten im Vergleich zu 2020 dar (ebd., 16).

3.3.1 Gerätebesitz in den Haushalten sowie der Kinder

Kinder haben heutzutage Zugang zu einer Vielzahl an digitalen Artefakten und Medien. Für Deutschland beschäftigt sich die KIM-Studie (2020) mit der alltäglichen Mediennutzung von Kindern sowie mit dem Gerätebesitz der Familien und Kinder. Dafür wurden 1.216 sechs- bis dreizehnjährige Kinder und deren primäre Erziehungsperson befragt. Aus der Studie geht hervor, dass nahezu alle Haushalte über Fernsehgeräte (100%), einen Internetzugang (99%), ein Handy/Smartphone sowie einen Computer/Laptop (99%) verfügen. Immer mehr Haushalte verfügen über Streamingdienste, wie Amazon Prime oder Netflix. Digitale Sprachassistenten sind in 12% der Haushalte vorhanden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 11). Wird die Medienausstattung der Familien mit der aus dem Jahr 2018 verglichen, ist insbesondere eine Zunahme der Ausstattung mit Computern/Laptops (+18 Prozentpunkte [PP]) sowie mit Streamingdiensten (+22 PP) und Fernsehgeräten mit Internetzugang (+17 PP) festzustellen. auch der Besitz von Tablets steigt um 8 PP auf 46% an. Der Besitz von Spielekonsolen ist in den Familien hingegen bei 6- bis 13-Jährigen rückläufig. Auch Roboter sind in deutschen Haushalten angekommen. Knapp jeder fünfte Haushalt in Deutschland nutzt (18 Prozent) einen Roboter für Arbeiten im Haushalt, dabei sind Staubsauger- und Rasenmäherroboter am beliebtesten (Bitkom e.V. 2020, 15).

4 Die Studie wurde in Oberösterreich durchgeführt. Die Daten können als Richtwert für Deutschland herangezogen werden.

Richten wir den Blick auf den Gerätebesitz der Kinder, gibt die BITKOM-Studie 2022 Auskunft. Anders als die KIM-Studie wird hier zwischen den 6-9 Jährigen und den 10-12 Jährigen unterschieden und festgestellt, dass die Kinder mit 10 Jahren einen deutlichen «Technologiesprung» (Bitkom Research 2022, 4) machen: Bei den Kindern zwischen 6-9 Jahren haben 36 % ein eigenes Tablet, 21 % ein eigenes Smartphone, 10 % eine eigene Spielekonsole und 7 % eine Smartwatch (ebd.). Wohingegen Kinder mit 10-12 Jahren 86 % ein Smartphone besitzen, 55 % ein Tablet, 21 % eine Spielekonsole und 10 % eine Smartwatch. Hinsichtlich des Gerätebesitzes differenziert die KIM-Studie nach Geschlecht (binär: Junge/Mädchen) und insgesamt zeigen sich wenig Unterschiede, lediglich bei den Spielekonsolen ist ein deutlicher Geschlechtsunterschied auszumachen, so besitzen 49 Prozent der Jungen eine solche und nur 33 Prozent der Mädchen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 11).

Im mittleren Kindesalter kommt den Tablets eine zentrale Rolle zu, so verdeutlicht die Kinder- und Jugendstudie 2022, dass bei den unter 10-Jährigen mehr Kinder regelmässig ein Tablet als ein Smartphone nutzen. So geben 86 % der 6-9-Jährigen an, zumindest ab und zu ein Tablet zu nutzen, das geben nur 66 % der Kinder bei der Nutzung des Smartphones an (Bitkom Research 2022, 2). Die Kinder-Medien-Studie 2019 offenbart, dass Kinder, die kein Smartphone haben, sich eines wünschen. So geben 57 % der 6-9-Jährigen diesen Wunsch an (Kinder-Medien-Studie 2019, 32).

Die dynamische Entwicklung der Nutzungspraxis von internetfähigen Geräten verdeutlicht auch ein Befund des Instituts für empirische Sozialforschung aus Österreich (2019). In der Altersgruppe der drei-bis Sechsjährigen erhalten 2020 81 % der Kinder Zugang zu Tablets und Smartphones. Laut Angaben der Eltern verwenden 72 % der Kinder erstmals in ihrem ersten Lebensjahr internetfähige Geräte (Institut für empirische Sozialforschung 2019, o. S.). In Haushalten mit Kindern unter 6 Jahren gibt es heute durchschnittlich 4 bis 5 internetfähige Geräte. Kinder, die weder lesen noch schreiben können, bewegen sich über das Erkennen von Symbolen eigenständig im Internet und rufen so Internetseiten auf (DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, 71). Über digitale Sprachassistenten, Smartwatches und smarte und vernetzte Kinderspielzeuge eröffnet sich über Sprachsteuerung ganz ohne Bildschirme ein Zugang ins Internet (Siller 2019, 123).

Kinder sind von zahlreichen digitalen Geräten und Medien umgeben. Der Besitz eigener digitaler Medien nimmt im mittleren Kindesalter zu, jedoch werden häufig die Geräte der Familie genutzt. Dennoch findet der Kontakt mit Medien bei 6-12-Jährigen zum grössten Teil alleine oder mit Gleichaltrigen statt, lediglich Radio hören die Kinder überwiegend mit ihren Eltern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019).

3.3.2 Medientätigkeiten der Kinder

Die Medientätigkeiten der Kinder sind vielseitig und breit gefächert. Im Folgenden werden aktuelle Forschungsergebnisse nach unterschiedlichen Tätigkeiten dargestellt: Rezeptive, spielerische, kommunikative, Informations- und wissensorientierte sowie gestaltend-produzierende Medientätigkeit⁵.

Rezeptive Medientätigkeiten

Bewegtbild-Schauen ist die häufigste sowie beliebteste Medienbeschäftigung in der Freizeit der Kinder und erreicht hinter Freund:innen treffen, draussen Spielen und Sport treiben den vierten Platz (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 16) und nahezu alle Kinder (94 %) schauen regelmässig Bewegtbild (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 13). Dabei steht den Kindern eine Vielzahl an Bewegtbildquellen zur Verfügung. Neben dem linearen Fernsehen, haben sich sowohl Streamingdienste als auch YouTube im Alltag der Kinder etabliert (Frey-Vor et al. 2019, 535). Insbesondere Streaming-Dienste haben an Bedeutung gewonnen und werden von einem Drittel der Kinder täglich genutzt (Education Group GmbH 2022, 39). Die 4-15-jährigen Kinder der Qustodio-Studie geben Youtube als beliebteste Plattform für Online-Videos an (Qustodio 2020). Sowohl Youtube als auch Youtube Kids gilt als liebster Zeitvertreib der Kinder im Internet (Education Group GmbH 2022, 39). Die bei den älteren Kindern und Jugendlichen beliebte Plattform TikTok kennen gut zwei Drittel der Kinder bis 10 Jahren, jedoch wird diese nur selten genutzt (ebd., 34).

Die Audio-Nutzung ist bei den 6-13-Jährigen sehr beliebt. Hierunter zählen laut der iconkids & youth-Studie, bei der im März 2021 837 Mütter von 6-12-jährigen Kindern befragt wurden, Musik, Radiosender, Hörspiele und -bücher sowie Podcasts. 94 % der Kinder hören Musik, 64 % nutzen das Radio, genauso viele Hörspiele und 52 % Hörbücher. Mit 24 % sind es fast ein Viertel der Kinder, die Podcasts verfolgen (Iconkids & Youth International Research GmbH 2021).

Spielerische Medientätigkeiten

Digitale Spiele gewinnen im mittleren Kindesalter erheblich an Bedeutung, so geben knapp die Hälfte der 6-9-jährigen Kinder (48 %) an, regelmässig zu spielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 61f.). Gespielt wird dabei sowohl online als auch offline.

Smartphonespiele sind bei den Digitalen Spielformen sehr beliebt, dicht gefolgt von den Konsolenspielen, die 40 % der Kinder regelmässig nutzen. Gut ein Drittel der Kinder spielen am Computer (34 %), am Tablet sind es 19 %, die regelmässig spielen (ebd.). Bei den Konsolenspielen zeigen sich Unterschiede im Geschlechterverhältnis, so spielen Jungen deutlich häufiger täglich (ebd.).

5 Dabei wird sich an der Aufteilung des Gefährdungsatlas (2022) orientiert.

16 % der 6-7-Jährigen und 26 % der 8-9-Jährigen geben an, dass sie schon einmal digitale Spiele spielten, für die sie zu jung waren (ebd., 64).

Bis 2022 lag das Fernsehen bei der alleinigen Nutzung der Kinder vorne, jetzt wurde es vom Spielen am Smartphone und vom Surfen im Internet abgelöst. So geben 69 % der befragten Kinder an, Spiele am Smartphone hauptsächlich alleine zu spielen, nur 21 % surfen im Internet eher mit ihren Eltern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 18).

Kommunikative Medientätigkeiten

Kinder kommunizieren auch über Medien. Erste Erfahrungen und Kontakte zu Online-Kommunikationsdiensten machen Kinder in der frühen Kindheit, sie begleiten und beobachten ihre Eltern im Umgang mit Kommunikationsdiensten und -plattformen (Institut für empirische Sozialforschung 2019). Die Kinder-Medien-Studie⁶ (2019) geht repräsentativ der Mediennutzung sowie dem Freizeit- und Konsumverhalten der 4-13-jährigen Mädchen und Jungen in Deutschland auf den Grund. 92 % der Kinder geben an, mindestens ab und zu zu telefonieren, 70 % schreiben Textnachrichten, 49 % schicken Sprachnachrichten und 43 % posten Bilder oder einen Status. Das Versenden von WhatsApp-Nachrichten zählt zu den am häufigsten ausgeübten Tätigkeiten im Internet bei den 6-13-jährigen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 46). Durch Klassenchats bzw. Gruppen ist WhatsApp auch für schulische Belange relevant, denn knapp die Hälfte der 6-13-Jährigen sind Teil einer solchen Gruppe.

Insgesamt spielt die Social-Media-Nutzung der Kinder noch eine untergeordnete Rolle. So werden Plattformen wie TikTok nur von weniger als einem Drittel der bis zu 13-Jährigen regelmässig genutzt, Instagram und Snapchat nutzt ein Fünftel der Kinder regelmässig (ebd., 49).

Informations- und wissensorientierte Medientätigkeit

Kinder nutzen das Internet, um sowohl für die Freizeit als auch für die Schule Informationsbedarfen sowie Themeninteressen nachzugehen. Knapp ein Viertel der Kinder bis 10 Jahren gibt an, fast jeden Tag den Computer für Schulaufgaben zu nutzen (Education Group GmbH 2022, 39). 16 % der Kinder benutzen fast täglich Lernprogramme sowie Lernsoftware (ebd.). Digitale Schulbücher gewinnen in den Schulen an Bedeutung.

⁶ Die Studie wird durchgeführt von Blue Ocean Entertainment AG, Egmont Ehapa Media GmbH, Gruner + Jahr, Panini Verlags GmbH, SPIEGEL-Verlag und ZEIT Verlag.

Insgesamt gehört das Recherchieren, die Nutzung von Computer-Lexika oder andere Formen der Informationsbeschaffung für knapp ein Fünftel der Kinder zur regelmässigen Nutzung (ebd.). Eine deutliche Zunahme der Nutzung der Suchmaschinen wird zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr ausgemacht, so verdoppelt sich hier der Anteil der Kinder, die Suchmaschinen nutzen (Brüggen et al. 2019, 9).

Gestaltend-produzierende Medientätigkeiten

Gestaltend-produzierende und kreative Medientätigkeiten spielen bei den bis 10-Jährigen eine geringe Rolle. Ungefähr Dreiviertel der Kinder geben in der Kinder-Medien-Studie 2022 an, seltener als einmal im Monat Bilder und Musik entweder zu bearbeiten, zu erstellen oder zu veröffentlichen (Education Group GmbH 2022, 39). Von den kreativen Möglichkeiten machen gut 10 % der Smartphone-Nutzer:innen Gebrauch (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 39). Obwohl das Coding im Vergleich zu den letzten Jahren zunimmt, geben nur 11 % der Kinder an, dem nachzugehen (Education Group GmbH 2022, 39).

Zusammenfassend zeigen die aktuellen Befunde der Mediennutzung im mittleren Kindesalter auf, dass die Kinder mit zahlreichen Technologien und Medien in Berührung kommen. Dabei steht, unabhängig von den Geräten, das Bewegtbild, die Audio-Nutzung und das Spielen im Fokus, letzteres gewinnt insbesondere im mittleren Kindesalter an Bedeutung. Bewegtbild wird über zahlreiche Kanäle geschaut, hier erfreut sich die Videoplattform YouTube grosser Beliebtheit. Mit dem Eintritt in die Schule steigt die Internetnutzung, diese findet häufig mobil statt. Soziale Netzwerke spielen noch keine grosse Rolle, nehmen aber zu, denn der Technologieschub im Alter von 10 Jahren wird zu einer vermehrten Nutzung führen. Gleichwohl nutzen Kinder im mittleren Kindesalter mobile Endgeräte zur Kommunikation, wobei insbesondere die WhatsApp-Nutzung ansteigt. Das Internet wird auch, aber seltener informations- sowie wissenszentriert genutzt. Insgesamt werden die kreativen gestaltend-produzierenden Medientätigkeiten wenig wahrgenommen. Regelmässiges Coden stellt eine Ausnahme bei nur wenigen Kindern dar.

3.4 Chancen und Risiken der Mediennutzung

In den bisherigen Kapiteln wurde deutlich, dass Medien in den Lebenswelten fest verankert sind, Kinder Zugang zu einem breiten Medienangebot haben und vielfältige Medien nutzen. Insbesondere die Bedeutung von Onlineanwendungen steigt im mittleren Kindesalter an. Stellte lange die fehlende Lese- und Schreibfähigkeit eine Zugangsbeschränkung zu Onlineangeboten dar, wird diese durch die Navigation über Symbole sowie tastaturfreie Geräte herabgesetzt bzw. gänzlich aufgehoben. Insbesondere durch sprachgesteuerte *Devices* wird dieser Trend fortgesetzt. So finden eine beachtliche Anzahl von Anwendungen, Diensten sowie Medienphänomenen

Einzug in den (kindlichen) Alltag (Hajok 2019, 52). Durch das oftmals alleinige Nutzen der Medien und die nahezu unbegrenzten Möglichkeiten wird der Schonraum der Kinder immer durchlässiger (ebd., 38).

Da die Kinder Zugriff auf dieselbe Hard- und Software wie die Erwachsenen haben, werde, so Hengst (2018), unter anderem die Trennung zwischen erwachsener Erwerbswelt und kindlicher Spielwelt aufgelöst. So seien alle Altersgruppen durch die technologischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen in eine «De-Institutionalisierung von Lernen und Erfahrungskonstitutionen» (ebd., 102) involviert, die sich für Heranwachsende in den ausserschulischen Alltagswelten hervortut (ebd.). Dadurch eröffnen sich neue Erfahrungswelten, die nicht an feste Räume oder Zeiten gebunden sind. Dies kann sowohl positive Auswirkungen haben und zum Beispiel zu Empowerment-Effekten führen, birgt jedoch auch Gefährdungspotenziale.

Wird der (medienpädagogische) Diskurs hinsichtlich der Chancen und Risiken der Medien und digitalen Technologien für die Sozialisation der Kinder betrachtet, fällt ein Ungleichgewicht auf: Die Risiken werden ausgebreitet und im Detail beleuchtet, jedoch bleiben die Chancen unkonkret (Lauber und Würfel 2015, 42). Im Folgenden werden zunächst die Chancen beleuchtet und im Anschluss die Risiken.

3.4.1 Chancen

Medien eröffnen Heranwachsenden Chancen bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen sowie gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. In Fachdiskursen werden vier grundlegende Dimensionen unterschieden (Hajok 2020; Lampert 2014), die jedoch nicht trennscharf sind: Information und Orientierung (1), lernförderliches Potenzial der Medien (2), vielfältige Möglichkeiten zum Selbstaussdruck (3), die Kooperation und Kollaboration (4). Diese werden im Folgenden dargestellt.

Information und Orientierung

Medien ermöglichen Kindern Zugang zu subjektiv relevanten Informationen. Damit wird deutlich, dass Kinder sich neben (schulischem) Wissen auch Informationen aneignen, die sie als nützlich für ihr persönliches Leben erachten und ihnen Orientierung bieten. Neben den klassischen Massenmedien, wie beispielsweise Fernsehen, kommen im mittleren Kindesalter vermehrt Onlineangebote hinzu (siehe 2.3.3), die eine thematische Vielfalt eröffnen. Diese neuen Formen von Wissensaneignung und Orientierung ermöglicht Kindern immer früher, sich persönliche Zugänge zu Informationen zusammenzustellen, um sich interessengeleitet eigener Inhalte anzunehmen (Hajok 2020, 3).

Austausch und Vernetzung

Medien ermöglichen es, sich auszutauschen und sich zu vernetzen. Bei Kindern im mittleren Kindesalter findet der Austausch und Kontakt mit lebensweltlichen Kontakten und dabei vor allem mit anderen Familienmitgliedern statt (Chaudron, Di Gioia, und Gemo 2018, 34). Am Ende des mittleren Kindesalters nimmt das Interesse an Online-Communities zu, 49 Prozent der 6-8-Jährigen Internetnutzer:innen geben an, dass sie sehr gerne oder gerne über das Internet mit Freund:innen «Kontakt haben» (DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, 71). So beginnen Kinder im Verlauf des mittleren Kindesalters, eigene Handlungs- und Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sie sich meist ohne Einsicht von Erwachsenen mit ihren Peers austauschen können (Hajok 2020, 3), Hieran wird auch die steigende Bedeutung der Peers als Sozialisationsinstanz ersichtlich. Zudem stellt Aufenanger (2015) den sozialen Aspekt des gemeinsamen Medienhandelns heraus, indem soziale Erlebnisse hergestellt werden und über Medienerlebnisse gesprochen wird (Aufenanger 2015, 207).

Artikulation und Selbstausdruck

Medien stellen vielfältige Möglichkeiten zum Selbstausdruck sowie zu Artikulation über unterschiedliche Formen der Medienproduktion bereit. Bilder, Videos, Sounds, Texte werden kreiert, verändert oder bearbeitet. Dadurch können Heranwachsende einerseits Selbstwirksamkeit erfahren und andererseits auch, dass die digital geprägte und mediatisierte Welt gestaltbar ist und sie diese mitgestalten können. Diese werden zum Teil online in (teil-)öffentlichen Räumen geteilt oder veröffentlicht (Hajok 2020, 4). Empirische Befunde zeigen, dass das von Kindern im mittleren Kindesalter wenig genutzt wird (siehe 3.3.2).

Kooperation und Kollaboration

Auch wenn für Kooperation und Kollaboration empirische Nachweise für Kinder im mittleren Kindesalter fehlen, wird diese vierte Chance auch hier aufgeführt. Über das Internet können Heranwachsende Kontakt mit Gleichgesinnten aufnehmen, sich über gemeinsame Interessen austauschen und Erfahrungen teilen und es werden verschiedene Formen der Zusammenarbeit ermöglicht. So werden dabei gemeinschaftlich mediale Inhalte und Strukturen «bearbeitet» und dabei auch Neue erschaffen (Hajok 2020, 3).

3.4.2 Risiken

Wie eingangs bereits erwähnt, liegt der Fokus meist auf den potenziellen Gefahren, die aus der Nutzung von Medien und digitalen Artefakten resultieren (Hajok 2020). Der Gefährdungsatlas bündelt Phänomene,

«die einer unbeschwertem Teilhabe von Kindern (...) an digitalen Medien entgegenstehen, weil Gefährdungen für ihre persönliche oder informationelle Integrität bestehen können bzw. weil ihre Entwicklung oder Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten beeinträchtigt oder gefährdet sein kann» (Brüggen et al. 2022, 96).

Um Gefährdungen zu strukturieren, liegen unterschiedliche Systematiken vor (Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg; M. Livingstone und Haddon 2009; Sonck et al. 2011; Youth Protection Roundtable/Stiftung Digitale Chancen 2009). Die im EU Kids online Projekt entwickelte Systematik stellt die unterschiedlichen Rollen der Kinder in ihrer Mediennutzung sowie die darin relevant werdenden Gefährdungen dar (Sonck et al. 2011). Diese wird im Folgenden mit der Aufteilung nach Hajok (2019) kombiniert, sodass zunächst die inhaltsbezogenen Risiken, im Anschluss die konsumbezogenen, dann die kommunikationsbezogenen und schliesslich die verhaltensbezogenen Risiken dargelegt werden.

Inhaltsbezogene Risiken

Primär wird der Blick in Angebotsstrukturen und auf Inhalte gerichtet, die für *Kinder als Rezipierende* als ungeeignet oder gefährlich eingestuft werden, da diese entwicklungsbeeinträchtigend oder jugendgefährdend sind. Dazu zählen beispielsweise Darstellungen von Gewalt und Sexualität, aber auch problematische Werbeformen (Hajok 2019, 54). Neuss (2012) weist darauf hin, dass aus der Sicht der Kinder im mittleren Kindesalter sehr verschiedene Szenen unterschiedlicher Genre als ästhetisch brisant erlebt werden können (Neuss 2012, 57). Empirisch wird den Risiken der Onlinenutzung am meisten Aufmerksamkeit zugewiesen. Die KIM-Studie stellt für die 6-13-Jährigen dar, dass 7% der Internetnutzer:innen auf für sie ungeeignete Inhalte, 5% auf den Kindern unangenehme und 3% auf beängstigende Inhalte stießen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 70f.). Wesentlich geben die Kinder Inhalte der Kategorie «Erotik/ Pornographie», «Gewalt/ Prügelszenen» sowie «Horror-/ Gruselvideos» an (ebd.).

Konsumbezogene Risiken

Kinder nutzen und konsumieren zunehmend eigenaktiv Medienangebote und werden dadurch Marktteilnehmende und Vertragspartner:innen von Diensten und Angeboten, die in der Regel kommerzielle Interessen verfolgen (Hajok 2020, 5). Somit können Kinder als Teilnehmende Erfahrungen mit vertragsrechtlichen, kostenbezogenen oder datenschutzrelevanten Risiken gegenüberstehen (ebd.). Hajok (2020) beschreibt die vielfältigen Ausgestaltungen wie folgt:

«Das Spektrum reicht hier von unterschiedlichen <offiziellen> Altersangaben für die präferierten Dienste über eine intransparente Speicherung und Weitergabe persönlicher Daten (u. a. für die zielgruppenspezifische Aussteuerung von Werbung bzw. Targeting) bis hin zu undurchsichtigen Werbeformen (Product Placement, virales Marketing) und <versteckten> Kosten in den beliebten Spiele-Apps» (ebd.).

Bei smarten Spielzeugen ist das Gefährdungspotenzial zum Teil noch nicht umfänglich geklärt. Hier wird insbesondere die Gefahr hinsichtlich datenschutzrechtlicher Aspekte gesehen, indem Kinder durch personenbezogene Daten erfasst und diese als Informationen für gezieltes Marketing bzw. zur Produktentwicklung genutzt werden. Oftmals ist es nicht hinreichend transparent und dadurch nicht nachvollziehbar, welche Prozesse der Datenverarbeitung ablaufen, und somit bleibt es undurchsichtig, ob die Persönlichkeitsrechte gewahrt bleiben (Siller 2019, 124). Bergner et. al. kritisieren, dass die Rolle von Meta- und Verbindungsdaten zu wenig Beachtung erhalte (Bergner et al. 2018, 81f.).

Nicht zu vernachlässigen ist in dieser Kategorie auch das Mediennutzungsverhalten von Eltern und weiteren Erziehungsberechtigten, was eine Risikoquelle für Kinder darstellen kann, indem beispielsweise Eltern Inhalte über ihre Kinder teilen. Dies wird Sharenting genannt und setzt sich aus den englischen Begriffen to share und parenting zusammen. Die EU-Kids-Online-Studie hat zwar die 9-17-jährigen im Blick, stellt jedoch heraus, dass 44% der Eltern Fotos ihrer Kinder veröffentlichen und dies oftmals ohne die Erlaubnis der abgebildeten Kinder. Grösstenteils werden die Mitbestimmungs- und Persönlichkeitsrechte der Kinder missachtet (Lampert, Thiel, und Hasebrink 2020).

Kommunikationsbezogene Risiken

Kinder nehmen als Kommunizierende an Kommunikations- sowie an mediatisierten Austauschprozessen teil (siehe 3.3.2). In diesem Zusammenhang sind für das mittlere Kindesalter insbesondere online ausgetragenen Konflikte, Beleidigungen sowie Cybermobbing Gefährdungen. Insgesamt haben in Deutschland laut der Studie «Cyberlife III – Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern», die das Bündnis gegen Cybermobbing gemeinsam mit der Techniker Krankenkasse im Dezember 2020 veröffentlicht hat, mehr als 16,7% aller Schüler:innen schon einmal Cybermobbing erlebt (Beitzinger, Leest, und Süß 2022, 10). Häufig finden die Vorfälle in Klasse fünf und sieben statt und die Täter sind im näheren Umfeld der Kinder zu finden (Hajok, Siebert, und Engling 2019). Doch auch hier ist eine Verjüngung erkennbar, denn laut Angaben der Eltern haben 8% der Grundschul Kinder Erfahrungen mit Cybermobbing machen müssen (Beitzinger, Leest, und Süß 2022, 31). Im Altersverlauf

nehmen die Erfahrungen mit kommunikationsbezogenen Risiken, u. a. Grooming und unerwünschte sexualisierte Online-Kommunikation insbesondere bei Mädchen zu (dazu M. Kramer et al. 2022).

Verhaltensbezogene Risiken

Kinder bedienen sich der Möglichkeiten digitaler Medien, sie können als Akteur:innen sowie Produzierende auch Grenzen überschreiten und dadurch dysfunktionale sowie riskante Medienumgangsweisen etablieren (Hajok 2020, 5). So stehen Kinder in wechselseitigen Interaktionen mit anderen und können so, am vorangegangenen Beispiel Cybermobbing bleibend, auch selbst andere beleidigen oder bedrängen. Insbesondere hinsichtlich der Bildkommunikation laufen Kinder Gefahr, Urheber- oder Persönlichkeitsrechte zu verletzen (Brüggen et al. 2019, 38ff.). Zu dieser Kategorie gehört auch die Medienabhängigkeit (Hajok 2020, 5).

4. Aktivitäten im Kontext der Medien- und informatischen Bildung

Um die Aktivitäten der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter darzustellen, wird eine typologische Unterscheidung der Bildungsmodalitäten vorgenommen, indem zwischen den Polen der formellen und informellen Bildungsprozesse (A) sowie zwischen den Polen der formalen und non-formalen Settings (B) unterschieden wird (siehe Abbildung 2).

Bei den Bildungsprozessen (A) wird eine akteursbezogene Perspektive eingenommen und «der Akzent liegt auf den subjektgebundenen Möglichkeiten erfolgreich zustande gekommener Bildung» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, 95). Damit wird auch den informellen Bildungsprozessen Aufmerksamkeit zuteil. Dies ist insbesondere hinsichtlich des Erwerbs digitaler Kompetenzen und des Lernens mit digitalen Medien bedeutend, denn der Bildungsbericht 2020 betont hierfür den Stellenwert der informellen Kontexte (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 232).

Mit den Settings (B) werden die strukturellen Modalitäten für potenzielle Bildungsprozesse betrachtet und somit die Spannbreite zwischen institutionalisierten Bildungsarrangements und bildungsrelevanten lebensweltlichen Angeboten sichtbar. Die Unterschiede der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements werden dargelegt. So können die Rahmenbedingungen, die Kontexte und die Voraussetzungen der Bildungsorte und Lernwelten betrachtet werden.

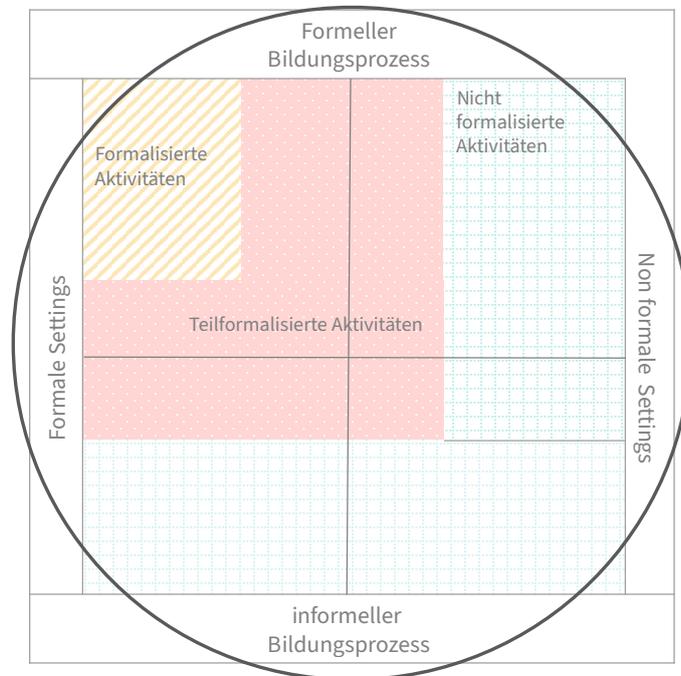


Abb. 2: Bildungsmodalitäten und Aktivitätsformen (eigene Darstellung nach BMFSFJ 2012, 97).

Verschiedene Aktivitäten können innerhalb dieser vier Pole angeordnet werden. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Bildungsorts, des Inhalts sowie der Inszenierung des Lernens. Dabei nimmt das luxemburgische Jugendwerk ‚Service national de la jeunesse‘ (Ministère de la Famille et de l’Intégration & Service National de la Jeunesse 2013) eine Gruppierung der Aktivitäten in *formalisierte*, in *nicht-formalisierte* sowie in *teilformalisierte* Aktivitäten vor (siehe Abbildung 2).

Im Anschluss werden die Aktivitätsformen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter dieser Aufteilung folgend dargestellt. Dabei werden zentrale Aspekte des Forschungsstands erläutert und, falls vorhanden, die bildungspolitischen Anforderungen skizziert. Dem vorangestellt wird zunächst eine Klärung der Begriffe ‚Medienbildung‘ und ‚informatische Bildung‘.

4.1 Zu den Begrifflichkeiten ‚Medienbildung‘ und ‚informatische Bildung‘

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff Medienbildung und im Anschluss die informatische Bildung erklärt.

4.1.1 Medienbildung

Medienbildung gilt als ein medienpädagogischer Grundbegriff (Spanhel 2011) und weist ein heterogenes Definitionsspektrum auf:

«Mit dem Begriff Medienbildung werden [...] sowohl individuelle Bildungsprozesse als Ergebnisse von Lernprozessen bis hin zu institutionellen und bildungspolitischen Massnahmen und Konzepten bezeichnet» (Bettinger und Jörissen 2021, 82).

Bettinger und Jörissen (2021, 213f.) unterscheiden drei Perspektiven der Medienbildung, die er aufbauend auf unterschiedlichen Anschauungen von *Bildung* bestimmt. Zunächst die «öffentlich-politisch-administrativ» (ebd.) fokussierten Diskurse, in denen Bildung als Output im Bildungswesen und somit als standardisierbar und evaluierbar aufgefasst wird. Im zweiten «praxistheoretisch-pädagogischen» (ebd.) Diskurs wird *Bildung* als Ziel oder Ergebnis individueller Lernprozesse konzipiert. Im dritten «begrifflich-theoretisch» (ebd.) fokussierten Diskurs wird *Bildung* als transformatorisches Prozessgeschehen interpretiert. Der Begriff der Medienbildung wurde breit über die Medienpädagogik hinaus diskutiert (zu den unterschiedlichen Positionen und Verständnisse von Medienbildung (siehe Iske 2015). Kammerl (2015) konstatiert relative Einigkeit in der Medienpädagogik, indem Medienbildung als lebenslanger Bildungsprozess verstanden wird, der in unterschiedlichen Kontexten stattfindet und in dessen Rahmen Medienkompetenzen entwickelt werden.

Das Konzept der Medienbildung beruht auf der These, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten, kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen (Jörissen und Marotzki 2009, 100). Daher bezeichnet Medienbildung die reziproke Erschliessung des Subjekts mit seiner medial geprägten Umwelt. Gekennzeichnet sind diese Bildungsprozesse «durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentralisierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen» (ebd., 19). Bildungsprozesse zielen dabei auf die Herstellung von Orientierungswissen, «welches einer reflexiven lebensweltlichen Integration von Informationen in die Selbst- und Welthaltungen der Individuen bedarf» (Helbig 2014, 40). Um in einer hochkomplexen Gesellschaft (vgl. Kapitel 2) partizipieren, das eigene Leben gestalten sowie den Alltag bewältigen zu können, wird Orientierungswissen benötigt (Marotzki und Jörissen 2010, 20). Dabei werden die Strukturen von Weltansichten wesentlich durch Medien bestimmt, dies sowohl auf kultureller als auch auf individueller Ebene. Medien bieten den Menschen eine Vielzahl an Möglichkeiten der Artikulation sowie Partizipation. Deutlich wird, dass Artikulation dabei nicht von Medialität zu trennen ist und es neben der reflexiv-sprachlichen auch mediale und ästhetische Ausdrucksformen gibt. So führt Medienbildung zu einer Öffnung neuer Sichtweisen hinsichtlich komplexerer Welt- und Selbstbezüge, jedoch kann dieser Vorgang nur begrenzt geplant werden (vgl. dazu Thumel 2024b). Ein pädagogisches Ziel ist es, den Vorgang zu initiieren und Bildungspotenziale der medialen Partizipationsmöglichkeiten und Artikulationsfelder zu erschliessen (ebd., 36).

4.1.2 Informatische Bildung

Informatik ist ein Kunstwort, welches sich aus Information und Automatik zusammensetzt und in Deutschland 1957 geprägt wurde (Bergner et al. 2018, 41). Gleichzeitig gilt die Informatik als Bezugsdisziplin der informatischen Bildung und wird auch als «Wissenschaft, die sich mit Fragen rund um die automatische Verarbeitung von Daten beschäftigt» bezeichnet (Gesellschaft für Informatik 2019, 20). Gegenstandsbereich ist demnach die systematische und automatisierte Verarbeitung von Informationen, welche einerseits für Wirtschaft, Technik, Wissenschaft und den Bildungssektor bedeutsam sind, aber andererseits auch für die Kultur, das Individuum und die Gesellschaft als relevant gelten (u. a. Gesellschaft für Informatik 2019, 20). Breier prägte den Begriff der informatischen Bildung:

«Informatische Bildung ist jener Teil der Allgemeinbildung, der die Welt unter informationellem Aspekt betrachtet, während die naturwissenschaftlichen Fächer den stofflichen oder energetischen Aspekt in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen» (Breier 2004, 10).

Der Diskurs um die informatische Bildung ist stark aus schulischer Perspektive geführt. Magenheim und Romeike (2019) stellen die Geschichte und das Verständnis des Fachlichen und des Unterrichtsfachs Informatik dar und schlussfolgern für den heutigen Informatikunterricht:

«Er soll den Auswirkungen der durch Informatik und Computer durchdrungenen Gesellschaft Rechnung tragen. In der Auseinandersetzung mit den Methoden, Prinzipien und Arbeitsweisen der Wissenschaft Informatik können die Kompetenzen und Denkweisen erworben werden, die notwendig sind, um Grundlagen, Funktions- und Wirkprinzipien digitaler Systeme zu verstehen, sie effizient zu nutzen und deren Auswirkungen zu reflektieren» (Magenheim und Romeike 2019, o. S.).

Dass neben der effizienten Nutzung von digitalen Artefakten bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien ein Verständnis und die Reflexion der Auswirkungen steht, wird auch von den Fachexpert:innen der Expertise «Frühe informatische Bildung im Elementar- und Primarbereich» betont⁷. Anschliessend an Döbeli Honegger (2015) stellen sie das Verstehen der Grundkonzepte der automatisierten Informationsverarbeitung, das Nutzen der Grundkonzepte für Problemlösungen und zum Verstehen der Informationsgesellschaft (Bergner et al. 2018, 70) heraus.

⁷ In der Expertise geben Fachexpert:innen Empfehlungen für die Entwicklung der inhaltlichen Angebote der Stiftung *Haus der kleinen Forscher*. Die Initiative *Haus der kleinen Forscher* engagiert sich für frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) für Kinder im Elementar- und Primarbereich. *Haus der kleinen Forscher* ist ein Zusammenschluss der McKinsey & Company, der Helmholtz-Gemeinschaft, der Siemens Stiftung und der Dietmar-Hopp-Stiftung und erhält eine Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Für Kinder im Elementar- und Primarbereich unterstreichen die Expert:innen zum einen die Orientierung in der digitalen Welt, zum anderen das Verstehen dieser Welt und schliesslich das Kennenlernen der Ausdrucksmöglichkeiten sowie das gestalterische, partizipative und verantwortungsvolle Mitwirken an der Weiterentwicklung dieser digitalen Welt (ebd., 72).

4.2 Formalisierte Aktivitäten

Formalisierte Aktivitäten sind Angebote der formellen Bildungsprozesse in formalen Settings (siehe Abbildung 2). Somit sind es Angebote, die vorsätzlich Bildungsziele verfolgen, die innerhalb des von der übrigen Umwelt abgegrenzten Schul- und Ausbildungssystems planmässig organisiert und gesellschaftlich anerkannt sind (Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse 2013). Da auch für Kindertageseinrichtungen ein gemeinsamer Rahmen der Länder existiert und Bundesländer gleichermaßen Bildungsziele in Bildungsplänen festschreiben, werden in dieser Arbeit Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen bei den formalisierten Aktivitäten aufgenommen.

Zunächst wird der Forschungsstand der formalisierten Aktivitäten hinsichtlich der Medien- und informatischen Bildung in Kindertageseinrichtungen, im Anschluss jener in Grundschulen zusammenfassend dargestellt.

4.2.1 Rolle der Kindertageseinrichtungen

Seit 2004 ist eine frühe Medien- und informatische Bildung als Teil der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen in den gemeinsamen Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen aufgenommen worden (JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz 2004). Darin wird die «Vermittlung von Kenntnissen über die Verwendungs- und Funktionsweisen von technischen und informationstechnischen Geräten, die den Alltag der Kinder prägen, und von Fertigkeiten des praktischen Umgangs damit» (ebd., 4) als wichtige Aufgabe pädagogischer Fachkräfte betont. Obwohl dieser Rahmen kein verbindliches Dokument für die Gestaltung der Praxis in deutschen Kindertageseinrichtungen darstellt, fällt auf, dass die Mehrzahl der danach veröffentlichten Bildungspläne den Bereich der Medienbildung bzw. Medienerziehung verankerten (Friedrichs-Liesenkötter 2019). Jedes Bundesland erstellt eigene Bildungspläne, die für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen einen strukturellen Rahmen geben und dem pädagogischen Personal als Orientierung beziehungsweise Grundlage für seine Arbeit dient (Friedrichs und D. M. Meister 2015, 290). Inhaltlich unterscheiden sich die Vorstellungen und die konkreten Umsetzungsvorschläge für den Kitaalltag. In den meisten Bildungsplänen werden die Möglichkeiten der Mediendidaktik, die Nutzung der technischen Geräte und die Förderung des sachgerechten Umgangs fokussiert.

Die technische Ausstattung hat sich in den Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren verbessert. So zeigt schon die 2018 durchgeführte Online-Befragung von 118 Leitungs- und Fachkräften in rheinland-pfälzischen Kindertageseinrichtungen auf, dass nahezu alle Einrichtungen über Drucker, einen Zugang zum Internet, Laptops, Digitalkameras und einen oder mehrere E-Mail-Accounts verfügen (Schmid 2019, 47ff.). In mehr als drei Viertel der Einrichtungen waren Scanner, PCs, Beamer und Datenverarbeitungsprogramme und in knapp jeder Dritten Tablets vorhanden (ebd.). Dennoch fasst Reichert-Garschhammer (2020) treffend zusammen, «dass die meisten Kitas in Deutschland momentan eher wenige digitale Geräte besitzen, die für die pädagogische Arbeit genutzt werden und noch seltener diese Geräte auch den Kindern zur Verfügung stehen» (Reichert-Garschhammer 2020, 13). So zeigen empirische Ergebnisse hinsichtlich der pädagogischen Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen, dass eine systematische und praktische Umsetzung nicht erfolgt (für einen Überblick Cohen und Hemmerich 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Knauf 2019; Schmid 2019; Schubert et al. 2018)

Bergner et al. (2018, 133) stellen heraus, dass die möglichen konstruktiven und kreativen Möglichkeiten, mit und innerhalb von Informatiksystemen Neues zu schaffen und sich ihre digitale Welten nützlich zu gestalten, vernachlässigt werden. Friedrichs-Liesenkötter (2016) kommt zu dem Schluss, dass das pädagogische Personal die Einrichtungen häufig als «Schutzraum vor negativen medialen Einflüssen» (Friedrichs-Liesenkötter 2016, 353) sieht. Auf Grund dieses bewahrpädagogischen Ansatzes (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018) und fehlender Kompetenzen der Fachkräfte sind digitale Medien in Kindertageseinrichtungen spärlich vorhanden (Wagner, Eggert, und Schubert 2016).

4.2.2 Rolle der Grundschulen

Mit der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt» (Kultusministerkonferenz 2016) sind verbindliche Forderungen nach einer Förderung von Medien- und informatischer Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Schulformen und -fächern verabschiedet worden, so auch in der Grundschule. Die Verantwortung für die Umsetzung dieser Forderungen liegt zum einen bei den Ländern, zum anderen bei den Schulträgern und schliesslich bei den Schulen selbst (Brüggen, G. Bröckling, und Wagner 2017, 12).

Der Grundschule als erster öffentlichen Pflichtschule für alle Kinder kommt die Aufgabe zu, für alle Schüler:innen bereits frühzeitig Grundlagen zum Kompetenzerwerb für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt zu legen (Kultusministerkonferenz 2016). Doch Studienergebnisse offenbaren, dass die Grundschule dem Ziel einer grundlegenden Medien- und informatischen Bildung für alle Kinder nicht ausreichend nachkommt und diese in der Grundschule weitgehend unsystematisch und längst nicht flächendeckend integriert ist (u. a. Eickelmann,

Aufenanger, und Herzig 2014, 22; Eickelmann und Drossel 2018). Als Ursache für die (Nicht-)Nutzung digitaler Technik und Angebote hinsichtlich einer Medien- und informatischen Bildung in Grundschulen werden die technischen und pädagogischen Kompetenzen sowie Einstellungen und normative Überzeugungen der Lehrkräfte ausgemacht (Appleton 2003; Skorsetz et al. 2020; Schweizer und M. Horn 2014; Straube, Brämer, und Köster 2020).

4.3 Nicht formalisierte Aktivitäten

Nicht formalisierte Aktivitäten finden als informelle Bildungsprozesse sowohl in formalen als auch in non-formalen Settings statt. Sie sind demnach Aktivitäten, die keinen Bildungsauftrag verfolgen und wenig standardisiert sind. Ein Gespräch unter Schüler:innen in der Grundschule hat in formalen Settings einen informellen Charakter. Dagegen ist ein Gespräch von Kindern mit ihren Eltern auf dem Spielplatz ein informeller Bildungsprozess in non-formalen Setting. Für das mittlere Kindesalter ist, wie zuvor dargestellt, die Rolle der Familien zentral, aber auch die Peers gewinnen an Bedeutung. Dies gilt auch hinsichtlich der Medien- und informatischen Bildung, diese beiden Kontexte werden im Folgenden dargestellt.

4.3.1 Rolle der Familien

Familien spielen eine zentrale Rolle hinsichtlich des kindlichen Gebrauchs von Medien sowie digitaler Artefakte. In den Familien wird entschieden, mit welchen Medien Kinder in Kontakt kommen und hier prägen sich erste Mediennutzungsstile (J. Müller 2020, 108). Durch die Eltern wird Kindern der Zugang zu den Medien ermöglicht, sie regulieren ihre Nutzung (Kammerl und M. Kramer 2016, 22). Familien gelten als «Ort der primären Medienerfahrungen» (Kamin und L. Richter 2021, 2). In den letzten Jahren wurde der Alltag mit (digitalen) Medien in Familien sowohl aus Perspektive der Kinder als auch der Eltern (u. a. Pfaff-Rüdiger, Oberlinner, und Eggert 2020; Wagner, Gebel, und Lampert 2013) und das familiäre Zusammenspiel (u. a. Kammerl, Lampert, und J. Müller 2022; Paus-Hasebrink und Sinner 2021; Schlör 2016) aus interdisziplinärer Betrachtung untersucht. Im Folgenden werden zwei Aspekte herausgestellt, die für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind. Das ist zum einen die stark variierende Art und Nutzung von Medien und digitalen Artefakten, die zu Differenzen im Medienhandeln der Kinder im mittleren Kindesalter führt, zum anderen die Unsicherheit der Eltern hinsichtlich der Medienerziehung der Kinder sowie die Forderungen nach Unterstützung.

Differenzen im Medienhandeln der Kinder im mittleren Kindesalter

Kinder im mittleren Kindesalter nutzen vornehmlich Geräte der Familien, besitzen aber zunehmend eigene Geräte (siehe 3.3). Dabei moderieren Familien die Nutzung im Rahmen medienerzieherischer Intervention unterschiedlich, dazu der Hinweis auf die sechs Medienerziehungsmuster, die Wagner et al. (2013) im Rahmen des qualitativ ausgerichteten Untersuchungsmoduls der Studie *«Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie»* ausarbeitete. Das erzieherische Handeln der Eltern steht im Zusammenhang mit der elterlichen Wahrnehmung von Medienerziehung, den medienerzieherischen Ansprüchen und der elterlichen Haltung gegenüber Medien und dem Mediengebrauch der Kinder (ebd.). Die Erziehungsmuster orientieren sich an diesen drei Kategorien und unterscheiden sich insbesondere durch die Dimensionen *«Orientierung am Kind»* und *«medienerzieherisches Aktivitätsniveau der Eltern»* (ebd., 143ff.). Dabei können die sechs Muster in drei Gruppen zusammengefasst werden. Eine Gruppe bilden die Muster sowohl mit hohem medienerzieherischem Aktivitätsniveau als auch hoher Kindorientierung (Individuell unterstützen, Rahmen setzen). Die zweite Gruppe umfasst hohe medienerzieherische Aktivität und geringe Kindorientierung (normgeleitet reglementieren, funktionalistisch kontrollieren). Die dritte Gruppe bündelt die beiden Muster mit geringer medienerzieherischer Aktivität (laufen lassen, beobachten und situativ eingreifen). Anhand der sechs unterschiedlichen Muster wird deutlich, dass Kinder in ihren Familien nicht nur unterschiedliche Erfahrungen mit Medien und digitalen Artefakten sammeln, sondern auch unterschiedliche Begleitung und Unterstützung erhalten (ebd.).

Wurde unter dem Begriff First Level Digital Divide der Zugang bzw. die Art des Zugangs zu Medien beschrieben und somit die Unterschiedlichkeiten der Teilhabe an Medien in der finanziellen und technischen Ausstattung sowie der sozialen Regulierung ins Zentrum gestellt, so zeigt der Second Level Digital Divide, dass unabhängig von der Ausstattung das kulturelle Kapital und die Lebenslagen über die Interessen und die Nutzung entscheiden. So werden Differenzen im Medienhandeln hauptsächlich auf das unterschiedlich verfügbare ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (Bourdieu) zurückgeführt. Verschiedene Studien (Iske, Klein, und Kutscher 2004; Kutscher et al. 2009; Livingstone et al. 2015; Wagner 2008; Zillien 2009) zeigen, dass Heranwachsende, die besser mit den genannten Kapitalien ausgestattet sind, ein bildungsinstitutionell anschlussfähiges Medienhandeln aufweisen, was sich beispielsweise bei der Recherche im Internet sowie beim Einsatz des Internets für Lernzwecke zeigt (u. a. DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015; Sonck et al. 2011). Auch hinsichtlich der Gestaltung, Produktion und Veröffentlichung eigener Inhalte im Internet offenbaren sich Unterschiede, abhängig

vom sozialen Status und vom Bildungskapital. Dies veranlasst Rudolph (2018) den Second Level Digital Divide um den Bereich der partizipativen Medienpraktiken zu erweitern (Rudolph 2018, 296ff.).

Unsicherheit der Eltern hinsichtlich der Medienerziehung und Unterstützungsbedarfe Eltern geben an, dass sie sich unsicher fühlen bezüglich der Vermittlung des souveränen Umgangs mit Medien (u.a Initiative D21 e.V 2016; Wagner, Eggert, und Schubert 2016). Insbesondere sozial benachteiligte Eltern wünschen sich Unterstützung bei der Medienerziehung durch formale Bildungsinstitutionen (Paus-Hasebrink 2019, 125).

Insgesamt hat es beim Grossteil der Eltern hohe Priorität, Kinder auf die Wichtigkeit und Bedeutung der Medien und digitalen Artefakte hinzuweisen und das Thema früh vorzubereiten (Education Group GmbH 2022). Dabei sehen Eltern insbesondere Schulen und weniger Kindergärten in der Verantwortung, passende Informationen zur Verfügung zu stellen (Education Group GmbH 2022; Initiative D21 e.V 2016).

4.3.2 Rolle der Peers

Im mittleren Kindesalter verstärken sich die Einflüsse von Gleichaltrigen oder von Kindern mit gleichen Interessen (Eickelmann, Aufenanger, und Herzig 2014, 20; Krappmann 1991). Hallinan (1980) stellt heraus, dass Kinder Tätigkeiten nachgehen und über Themen sprechen, die ihnen vergnüglich und wichtig seien und die Erwachsene nicht ernst nehmen, meiden oder sogar untersagen (zitiert nach Aufenanger 2004, 241). Dies gilt auch für Medienthemen. Wenn Kinder auf andere Kinder treffen, werden sie auch mit deren Medienerfahrungen konfrontiert. Kinder sprechen über Medien(-inhalte) sowie -figuren, die sie aus Medien kennen und spielen diese nach (u. a. Fleischer 2014b, 308; Paus-Haase 1998).

Kinder nutzen auch gemeinsam Medien. Die KIM-Studie gibt Auskunft über Medienbeschäftigungen, denen gemeinsam mit Freund:innen nachgegangen wird. (Knapp) ein Drittel der 6-13-Jährigen geben an, eher gemeinsam mit ihren Freund:innen online Filme und Videos zu schauen sowie digitale Spiele zu spielen⁸ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 18). Der Medienumgang kann aufgrund des eigenen Gerätebesitzes bzw. des Gerätebesitzes von Freund:innen nicht mehr unter der direkten Kontrolle der Eltern stattfinden, weshalb Kinder mehr Freiheiten in ihrer inhaltlichen wie auch zeitlichen Nutzung haben. Auf diese Weise werden Kinder, die bisher von Medien ferngehalten wurden, durch die Erweiterung ihres Aktionsradius, mit Medien bzw. deren Inhalten konfrontiert (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 11).

⁸ An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Erhebung im Sommer 2020 stattfand, während der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie.

4.4 Teilformalisierte Aktivitäten

Mit *teilformalisierte Aktivitäten* werden weitestgehend formalisierte Bildungsprozesse beschrieben, die sowohl in formalen als auch in non-formalen Settings stattfinden. Dazu zählen beispielsweise ein Ausflug der Familie in ein Museum mit der Teilnahme an einer Führung, oder ein Angebot in einer Projektwoche in der Schule, welches von externen Pädagog:innen durchgeführt wird und unbenotet bleibt. Die Aktivitäten verfolgen ein Bildungsziel, welches jedoch nicht curricular verankert sein muss.

Im Folgenden werden einerseits die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in der Medien- und informatischen Bildung und andererseits weitere bildungsrelevante Angebote betrachtet, die neben schulischen Lernangeboten auch kommerzielle Lern- und Erlebnisorte umfassen.

Dabei kann an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass der Forschungsstand bezüglich teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medienbildung und insbesondere der informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter unergiebig ist.

4.4.1 Rolle der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendberichte beinhalten eine Bestandsaufnahme sowie Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Diese tragen den Langtitel «Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland» und werden von einer von der Bundesregierung beauftragten Expert:innenkommission erstellt (BMFSFJ 2013). Im 14. Bericht aus dem Jahr 2013 wird die Mediatisierung als Herausforderung an die Kinder- und Jugendhilfe herausgestellt, die sowohl den erzieherischen Kinder- und Jugendmedienschutz wie auch die befähigende Medienbildung zur Aufgabe der Jugendhilfe macht.

Im Mai 2015 hat die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) das Bundesländer-Eckpunktepapier «Aufwachsen mit digitalen Medien» beschlossen. Darin wird die Bedeutung des Rechts aller Kinder auf ein gutes Aufwachsen mit Medien betont und den Schwerpunkt auf den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz gelegt. So wird der «Förderung der individuellen Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen als präventive Massnahme eine sehr wichtige Rolle» (vgl. KJM o. J.) zugeschrieben. Im Sinne des §14 des Sozialgesetzbuchs (SGB), Achtes Buch (VIII) werden Kinder und Jugendliche durch Angebote des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes entscheidend in ihrer Entwicklung gefördert, indem sowohl die Sensibilisierung für Gefährdungslagen als auch Schutzaspekte in Angeboten thematisiert werden (§14 SGB VIII). Im 15. Kinder- und Jugendbericht wurde herausgestellt, dass

«digitale Kompetenzen [...] immer häufiger Grundlage erfolgreicher Arbeits- und Bildungsbiografien» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, 21) sind.

Für die vorliegende Arbeit werden die Ganztagsangebote der Grundschulen, (Schul-)Horte, Angebote in der Unterrichtszeit sowie die offene Kinder- und Jugendarbeit skizziert.

Ganztagsangebote

In den letzten Jahren, auch als Reaktion auf das schlechte Abschneiden der Kinder bei Schulleistungstests sowie auf den sogenannten «PISA-Schock» zu Beginn des 21. Jahrhunderts (siehe 2.2.2), wurden die Ganztagsangebote für Grundschulkindern flächendeckend ausgebaut. Pädagogische Zielsetzungen waren dabei die individuelle Förderung aller Kinder, die Verbesserung der Chancengerechtigkeit oder die Veränderung der Lernkultur (Rauschenbach et al. 2012)⁹. Innerhalb von zwanzig Jahren ist die Ganztagschule zum integralen Bestandteil des Bildungssystems geworden und hat diese verändert (Neuber und Golenia 2018, 9). In der deutschen föderalen Schullandschaft ist eine Vielfalt an Modellen etabliert worden, die sich unter anderem darin unterscheiden, wie ausserunterrichtliche Aktivitäten und Unterricht verzahnt sind und wie Kooperationen mit ausserschulischen Trägern gestaltet werden (Hugger 2020a).

Hinsichtlich der Aktivitäten der Medien- und informatischen Bildung wird Potenzial im Ganztagsbereich gesehen. So empfehlen exemplarisch Hocke et al. (o. A.) eine Zusammenarbeit der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit dem Ganztagsbereich hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien, da «die Prinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit [...] eine entscheidende Grundlage für Teilhabe und fördernde Bildungsarrangements dar[stellen], die Schule allein nicht bieten kann» (ebd.). Jedoch wird postuliert, dass sowohl in der technischen Ausstattung sowie Infrastruktur als auch bei der medienpädagogischen Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte Verbesserungsbedarf bestünde (ebd.). Die Medienpädagog:innen Anfang und Demmler (2017) stellen fest, dass Kinder durch die Ganztagschulen an den Ort Schule gebunden sind. Sie sehen trotz der Gefahr, dass ausserschulische Medienarbeit von der Schule vereinnahmt werde und somit ihre Eigenständigkeit verliere, die Notwendigkeit, die Kooperation von schulischen und ausserschulischen Einrichtungen auszuloten und auszubauen (Anfang und Demmler 2017, 33). Inwiefern eine Zusammenarbeit mit dem Ganztagesangebot der Grundschulen stattfindet, ist dabei empirisch nicht beantwortbar. Lediglich die «Ganztage digital»-Studie forscht zur Medienbildung in der Ganztagschule, indem sie Prozesse der Medienbildung in

⁹ Es kommt hinzu, dass im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgeschrieben ist, dass Tagesangebote der Unterstützung der Eltern dienen, um die familiäre Erziehung zu unterstützen und dazu, elterliche Berufstätigkeit und Kindererziehung vereinbar zu machen (zitiert nach Kunze, Schubert 214).

Schulen, jedoch für die Sekundarstufe I untersucht (Hugger 2020a). Aus einer Befragung von Schulleitungen der Sekundarstufe I geht hervor, dass in ausserunterrichtlichen Bereichen der Ganztagschulen Angebote zu neuen Medien stark verbreitet sind (ebd., 409).

Horte

Für Horte gewährt die qualitative Studie ‚Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen‘ (Schubert et al. 2018) einen Einblick in die Praxis. Digitale Medien haben in den Horten Einzug gehalten, meist aber als Organisations- und Kommunikationsmittel, als Lernwerkzeug für schulische Aufgaben oder für Lernspiele (ebd., 2). Eine kleine Gruppe des pädagogischen Personals in den Horten stellt den spielerischen Umgang mit digitalen Medien in das Zentrum ihrer Arbeit. So werden Medien zum Erforschen und Erkunden eingesetzt und dies soll «ganz ausdrücklich in anderer Form als Wissensvermittlung in der Schule» (ebd., 28) geschehen. Auch werden vereinzelt Spielekonsolen eingesetzt (ebd., 24). Lediglich eine Einrichtung berichtet von einem mehrwöchigen Projekt der informatischen Bildung (ebd., 31).

In der Unterrichtszeit

In der Unterrichtszeit finden Projekte der Medien- und informatischen Bildung statt (Breiter, Welling, und Stolpmann 2010, 132; Brüggem, G. Bröckling, und Wagner 2017; Wahl 2012). Anhand einer explorativen Studie werden die Bildungspartnerschaften zwischen Akteur:innen der Medienbildung und Schulen untersucht, indem Zielvorstellungen und Schwerpunkte der medienpädagogischen Angebote sowie die Herausforderungen und die Erträge analysiert werden (Brüggem, G. Bröckling, und Wagner 2017). Mittels einer teilstandardisierten Onlinebefragung wurden 164 Akteur:innen befragt, wobei nur 10 % der Befragten an Schulen und davon nur zwei an Grundschulen arbeiten. Der grösste Teil der Befragten sind ausserschulische Partner:innen (79 %) die häufig angeben, mit Grundschulen zusammengearbeitet zu haben (ebd., 24). Bei der Ergebnisdarstellung wird nicht zwischen den einzelnen Schulformen unterschieden, weshalb die Ergebnisse nicht explizit für die Grundschulen und somit für Kinder im mittleren Kindesalter dargestellt werden können. Über 70 % der Angebote sind zeitlich begrenzt und finden während der Unterrichtszeit in der Schule statt.

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die offene Kinder- und Jugendarbeit stellt einen weiteren Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe dar. Im Sozialgesetzbuch VIII ist das Arbeitsfeld gesetzlich geregelt. Dort wird unter anderem der Auftrag formuliert, Angebote zur Verfügung zu stellen, die «an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und

mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen» (§11, Abs. 1 SGB VIII). Als zentrales Kennzeichen offener Kinder- und Jugendarbeit nennen Peucker, Pluto und Santen (2021) das Offenstehen der Einrichtungen für prinzipiell jede bzw. jeden (ebd., 480). Das Handlungsfeld der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit ist durch einen beständigen Veränderungsprozess gekennzeichnet, indem immer wieder auf die Heranwachsenden und deren Fragen und Probleme reagiert wird und auch reagiert werden muss. Aufgrund dessen sind «Arbeitsweisen, institutionelle Formen, konzeptionelle Grundfragen und methodische Handlungsweisen» (Deinet und Sturzenhecker 2005, 11) nicht festgelegt, da diese dem Gegenstand an sich widersprechen (Sturzenhecker 2005).

Die Bandbreite an Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist gross und vielseitig (für einen umfassenden Überblick Deinet et al. 2021). Kutscher (2021) sieht digitale Medien in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in zweifacher Weise vertreten. Die Bedeutung der Medien in der Lebenswelt der Kinder verlangt zum einen nach einer «reflexive[n] Auseinandersetzung mit der Relevanz, den Erscheinungs- und Gebrauchsformen digitaler Medien im Alltag» (Kutscher 2021, 1439) der Kinder. Zum anderen sind digitale Medien durch pädagogisch intendierte Angebote in Form von Medienprojekten (Internetcafés o. ä.) vertreten (ebd.). Die bundesweite Befragung von Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) zeigt, dass in 66 % der Einrichtungen Kinder zwischen 6 bis 9 Jahren zur Zielgruppe gehören. Auch ist eine inhaltlich-thematische Breite an Angeboten auszumachen und in 49% der Einrichtungen gibt es medienpädagogische Angebote (Peucker, Pluto, und Santen 2021, 488f.).

4.4.2 Rolle weiterer bildungsrelevanter Angebote

Mit weiteren bildungsrelevanten Angeboten werden im 12. Kinder- und Jugendbericht institutionelle nebenschulische Lernangebote sowie kommerzielle Lernorte und Erlebnisorte zusammengefasst, die meist ein monothematisches Angebot mit einem speziellen Lerngegenstand im Fokus darstellen (BMFSFJ 2013, 94). Diese Angebote finden nur bis zu einem gewissen Grad in einheitlichen und festen Strukturen statt (Sturzenhecker 2013), sodass diese schwer zu erfassen sind. Dies gilt auch für Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung, da es hier an validen Aussagen fehlt.

Brüggen und Bröckling (2017) (konstatieren eine starken Tradition der Medienpädagogik in ausserschulischen Bildungsfeldern (Brüggen und G. Bröckling 2017, 155). Seit den 1990er Jahren haben sich nach Hugger (2021) diese Anbieter weiterer bildungsrelevanter Angebote von öffentlichen, freien und kommerziellen Trägern vervielfältigt, was er mit *Diversifizierung* beschreibt (Hugger 2021, 88). Dazu kommt,

dass die Medienpädagogik in den letzten Jahrzehnten von einer Randerscheinung ins Zentrum der Diskurse über Pädagogik und Bildung rückte (Lutz und Rösch 2020, 6).

Das Feld der außerschulischen informatischen Bildung gilt als dynamisch (Wörz 2018, 59). Insbesondere in dem Themenfeld Coding und Making für Kinder «gibt es zahlreiche Projekte und Initiativen» (ebd.). Doch es fehlt an empirischen Ergebnissen und systematischen Überblicken. Mit den Entwicklungen der Code Week Deutschland kann exemplarisch auf die Dynamik in diesem Feld verwiesen werden. Jährlich findet die Code Week statt, «um Kinder und Jugendliche für die digitale Welt zu begeistern» (<https://www.codeweek.de/1.11.2022>). Die EU Code Week wurde 2013 von den Young Advisors for the Digital Agenda Europe ins Leben gerufen, seitdem wird die Bewegung von Ehrenamtlichen getragen. Dabei ist die Code Week eine sogenannte Graswurzelbewegung, was bedeutet, dass diese eine gesellschaftliche Initiative ist und jede:r kann eine Veranstaltung im Rahmen der Code Week beitragen¹⁰. Auf der Webseite der Code Week Deutschland wird dargestellt, dass die Angebote in Deutschland seit Beginn der Code Week stetig wachse – 2021 seien mehr als 1000 Aktivitäten im Rahmen der Code Week angeboten worden (vgl. <https://www.codeweek.de/zahlen-fakten>).

Auch wenn kaum empirisch gestützt, finden sich Hinweise auf eine Vielzahl an weiteren bildungsrelevante Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung, die mit unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtungen und Zielsetzungen teilformalisierte Aktivitäten für Kinder anbieten. Im Folgenden werden zunächst Hinweise auf die Arbeitsorte sowie die Finanzierung der Angebote aufgeführt und schliesslich die Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung beleuchtet.

Arbeitsorte

Die quantitative Untersuchung von Wahl (2012, 56) bietet einen Einblick in die vielseitigen Arbeitsorte von außerschulisch agierenden Medienpädagog:innen. Knapp ein Drittel gibt als Einrichtungstyp freie Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen an. Daneben werden Schulen/ Hochschulen (6%), Vereine (5%), Bürgerfunk (5%), Landesmedienanstalten (4%), Jugendverbände (4%), Bibliotheken (3%), Medienzentren (3%) sowie private Agenturen und Unternehmen (3%) angegeben¹¹. Zu diesen Arbeitsorten rechnet Hugger (2021) für den medienpädagogischen

10 Die Code Week Deutschland wird von der Körber Stiftung initiiert, beraten und unterstützt (<https://koerber-stiftung.de/projekte/code-week/die-bundesweite-bewegung/>).

11 Wahl (2012) codierte die zahlreichen Antworten aus dem offenen Antwortfeld nach und weist auf die Vorsicht bei der Interpretation hin, da nicht gewährleistet werden könne, dass die Zuordnung zu den Gruppen auch aus der Sicht der Befragten eindeutig sei (Wahl 2012, 56).

Kernbereich¹² die Kindertagesbetreuung sowie Schule und Ganztagschule (Hugger 2021, 86). Dabei bezieht er sich auf eigene Beobachtungen des medienpädagogischen Stellenmarkts, indem er (nicht systematisch) auf den Newsletter der Gesellschaft für Medienpädagogik, der Kommunikationskultur und deren Meldungen über offene Stellen zurückgreift.

Öffentliche Bibliotheken gewinnen im Feld der Medien- und informatischen Bildung an Bedeutung, hier werden nach Müller (2020) einerseits Medienpädagog:innen freiberuflich oder festangestellt beschäftigt, andererseits werden Bibliothekar:innen auch für pädagogische Arbeit im Feld der Medien- und informatischen Bildung ausgebildet (u. a. https://netzwerk-bibliothek.de/de_DE/home). Die Bedeutung der Bibliotheken als Bildungsort unterstreicht exemplarisch die Gründung der Fachgruppe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur ‚Medienpädagogik in Bibliotheken‘ im Januar 2021.

Als weiterer Arbeitsort kommen in jüngster Zeit Makespace, Fablabs o. ä. hinzu (zum Ansatz des pädagogischen Making siehe Thumel 2024a). Als Makespaces werden Werkstätten bezeichnet, in denen Personen Zugang zu modernen Fertigungsverfahren für Einzelstücke ermöglicht wird (Knaus und Jennifer Schmidt 2020, 3). «Hier treffen sich Menschen ihrer Leidenschaft wegen, basteln, bauen, programmieren gemeinsam, nutzen die Möglichkeiten eines Fablabs, beteiligen sich an Messen, ohne aber konkrete Lernziele im Auge zu haben» (Barberi et al. 2020, 3). In jüngster Zeit finden sich Hinweise, dass bildungsrelevante Angebote im MakeSpace für Kinder im mittleren Kindesalter stattfinden (Bettinger et al. 2020; Brahms 2014; Posch 2014; Schachtner 2014).

Finanzierung der Angebote

Für die Finanzierung der Angebote werden kommunale Träger der Jugendhilfe, öffentliche Stellen auf Ebene der Kommunen, der Länder und des Bundes sowie Einrichtungen des Jugendmedienschutzes, Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung sowie einschlägige Stiftungen als relevant angegeben (Brüggen und Bröckling 2017, 160).

In den Bereichen der informatischen Bildung und der beruflich orientierten Medienkompetenzförderung wird zunehmend ein Engagement von Unternehmen und Verbänden der Digitalwirtschaft wahrgenommen, indem Projekte und Akteur:innen

¹² Das Praxisfeld der außerschulischen Medienbildung teilt Kai-Uwe Hugger (2021) in drei Teile und bezeichnet diese als Kernbereich, ersten und zweiten Randbereich. «Der medienpädagogische Kernbereich umfasst den gesamten klassischen Bereich Bildung und Erziehung. Medienkompetenzförderung richtet sich hier meist auf Kinder, Jugendliche und Familien» (Hugger 2021, 86). Mit dem ersten Randbereich werden Einrichtungen erfasst, die neben der mit Kernbereich umschriebenen Medienkompetenzförderung auch «Medienkompetenzförderung im weiteren Sinne betreiben: Die beruflich Tätigen arbeiten in der medienpädagogischen Beratung und Fortbildung von pädagogischem Personal und Einrichtungen, die Medienkompetenzprojekte planen und durchführen (wollen). Darüber hinaus arbeiten sie im Bereich der Initiierung und Gestaltung der organisatorischen, finanziellen und (medien-) politischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Medienkompetenz» (Hugger 2021, 87).

finanziert, initiiert und begleitet werden (Brüggen und Bröckling 2017, 160f.; Niesyto 2022, 25f.; Wörz 2018). Dabei stellt Wörz (2018, 56) bei zahlreichen ausserschulischen Initiativen und Anbietern eine Nähe zur Wirtschaft fest, indem einerseits «das Thema Coding durch Akteure [und Akteurinnen, Anm. MTh] aus der Wirtschaft vorangetrieben werde: Microsoft, Google, Apple, Vodafone, Telekom und viele mehr» (Wörz 2018, 60)¹³ und andererseits die Initiativen und Unternehmen der informatischen Bildung «direkt an grössere Unternehmen angebunden (z. B. Haba Digital Werkstatt) [sind, sowie] in Kooperation mit Vertretern aus der Wirtschaft durchgeführt (z. B. Coding for Tomorrow mit Vodafone) [werden]. Auch eigenständige kleinere Unternehmen (z. B. Junge Tüftler, Coding Kids, Start2Code)» (ebd.) (Wörz 2018, 60) sind hier zu erwähnen (siehe Niesyto 2022). Die Nähe zur Wirtschaft wird sowohl mit dem Bestreben der Nachwuchsförderung als auch mit der Nachwuchsbindung an die Unternehmen begründet (siehe Thumel 2024a).

Bildungspraktiker:innen der Medien- und informatischen Bildung

Bildungspraktiker:innen der Medien- und informatischen Bildung und deren Arbeitsumfeld sind bislang nur unzureichend durch die Forschung betrachtet worden (Hugger 2020b, 28; Knaus, Meister, und Narr 2018, 13). Obwohl das Feld der Medienbildung auf eine lange ausserschulische Tradition zurückblicken kann, liegen wenige empirische Erkenntnisse vor. Das ausserschulische Feld der informatischen Bildung weist dabei noch grössere Leerstellen auf. Es fehlt an empirischen Ergebnissen und systematischen Überblicken. Über pädagogisch Tätige im Feld der ausserschulischen informatischen Bildung sind keine Hinweise zu finden.

Auch im Feld der Medienbildung liegen nur einzelne Studien vor, die einen Blick auf Medienpädagog:innen zulassen. Die (nicht repräsentative) breit angelegte Befragung (N = 417) zur ausserschulischen Medienkompetenzförderung von Wahl, Klimmt und Sowka (2014) richten den Blick der Medienpädagog:innen auf sich selbst und ihre Arbeit. Insgesamt wird ein positives Bild der ausserschulisch medienpädagogisch Tätigen gezeichnet, indem diese als sehr gut ausgebildet und weiterbildungsauffin dargestellt werden (Wahl, Klimmt, und Sowka 2014). So haben 85 % der befragten Akteur:innen mindestens ein Studium abgeschlossen, welches zum Grossteil ein pädagogisches Curriculum beinhaltet (ebd., 245f.). Es besteht keine standardisierte bzw. einheitliche Ausbildung zur Medienpädagogin bzw. zum Medienpädagogen (ebd., 243). Weiterhin wird aufgezeigt, dass auch nicht-pädagogische Akteur:innen im Bereich der Medienkompetenzförderung arbeiten. Auch Brüggen und Bröckling (2017) geben an, dass im Feld der Medienkompetenzförderung zahlreiche

13 Für den schulischen Bereich ist hier auf das Dossier «Aktivitäten der Digitalindustrie im Bildungsbereich» der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2019) zu verweisen, in dem die Aktivitäten dieser IT-Grosskonzerne dargestellt werden (Holland-Lenz, Matthias, Schmerr und Wallner (2019).

Quereinsteiger:innen arbeiten (ebd., 161). Breiter, Welling und Stolpmann (2010) führen beispielsweise Polizeibeamt:innen an, die zur (Kriminal-)Prävention beitragen (ebd., 132).

Innerhalb der Arbeitsverhältnisse scheint es keine festen, einheitlichen Strukturen zu geben (Wahl 2012, 48), sondern auch diese sind vielfältig: Das medienpädagogische Personal ist zum Teil vollbeschäftigt, selbständig und auch in atypischen Verhältnissen beschäftigt, worunter die ehrenamtliche Tätigkeit, Werkverträge, freie Dienstverträge, befristete Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeitbeschäftigung subsummiert werden (Hugger 2021; Wahl, Klimmt, und Sowka 2014, 245).

Arbeitgebende seien neben Anbietern der Kinder- und Jugendhilfe oder des Kinder- und Jugendmedienschutzes unter anderem gemeinnützige Vereine und Agenturen, ausserschulische Kultur- und Bildungseinrichtungen, wie etwa Bibliotheken, aber auch öffentliche Einrichtungen und Träger in Kooperation mit der Medienwirtschaft (Brüggen und G. Bröckling 2017, 160; Brüggen, G. Bröckling, und Wagner 2017, 12; Fromme und Biermann 2016; Hugger 2021; Wahl, Klimmt, und Sowka 2014).

Die in der Studie von Wahl (2014) Befragten verfügen über berufspraktische Erfahrungen, die in der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit im Durchschnitt 15 Jahre betragen und in der Medienkompetenzvermittlung bei 13 Jahren liegen (Wahl, Klimmt, und Sowka 2014, 246) Darüber hinaus geben die medienpädagogischen Akteure an, sich auf vielfältige Weise fortzubilden. Die Autor:innen stellen dabei Internetportale und Blogs besonders heraus, die an zweiter Stelle nach dem persönlichen Austausch mit den Kolleg:innen genannt werden. Zorn (Zorn 2015, 25) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch medienpädagogische Fachkräfte durch Mund-zu-Mund-Propaganda lernen und durch entsprechende freundschaftliche Kontakte mit ähnlich interessierten Menschen (ebd.). Eine untergeordnete Rolle spielen wissenschaftliche Fach- und Praxiszeitschriften (Wahl, Klimmt, und Sowka 2014, 246f.).

5. Fazit: mediatisierte Lebenswelten der Kinder

In diesem Kapitel wird der übergreifende Rahmen für das Handeln der Bildungspraktiker:innen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung erarbeitet, indem die Sozialisation der Kinder, der gesellschaftliche Wandel sowie die altersspezifischen Besonderheiten des mittleren Kindesalters beschrieben werden. Dabei wird von einem interaktionistischen Verständnis von Sozialisation ausgegangen, in dessen Zentrum das handelnde Subjekt steht. In dem Prozess der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Umwelt wird diese aktiv mitgestaltet. Die Kinder konstituieren durch ihre Handlungen und Aktivitäten die Phasen der Sozialisation, daneben sind die materielle, kulturelle wie soziale Umwelt sowie die Sozialisationsinstanzen bedeutend für deren Persönlichkeitsentwicklung.

Die Sozialisation von Kindern unterscheidet sich in unserer Zeit von jener früherer Generationen. Sozialisationsbedingungen sind nicht stabil, sondern verändern sich im historischen Prozess. Gesellschaftliche und technologische Veränderungen lassen die Sozialisation für jede Generation neu und anders verlaufen. Um aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herauszuarbeiten, werden die Transformationsprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung herausgestellt, die aktuelle Lebenswelten prägen und die Sozialisation von Kindern beeinflussen. Globalisierung beschreibt dabei die Entwicklung und Intensivierung weltweiter Beziehungen, was die Kinder mit globalen Ereignissen und Herausforderungen aufwachsen lässt. Zudem wachsen Kinder in globalen Medienwelten sowie in kommerziellen Strukturen auf.

Neben diesen Umständen tragen auch die pluralisierten Gesellschaften zu Unsicherheiten bei. In der Spätmoderne stellen sich die Optionen für Kinder als vielfältig dar, jedoch gehen damit auch gesteigerte Anforderungen an die Subjekte einher. Dabei sind gesellschaftlichen Erwartungen, die bildungsbezogene Aspekte umfassen, für die vorliegende Arbeit besonders von Interesse. Dass Kinder als Zukunftsressource für den Wohlstand der Gesellschaft betrachtet werden, kommt in Reformen und Anpassungen des Bildungssystems zum Ausdruck. Neben diesen gesellschaftlichen Erwartungen sind Kinder teilweise auch mit elterlichen Erwartungen konfrontiert, die den Leistungs- und Optimierungsdruck steigen lassen.

Die Lebenswelten der Kinder sind mediatisiert, das bedeutet, dass fast alle Bereiche medial durchdrungen sind, über Medien verwirklicht und durch Medien gestaltet werden. Dabei wird der Wandel nicht als Wandel der Medien oder von Mediensystemen betrachtet, sondern als Veränderung der Kommunikation. Den aktuellen Schub stellt die Digitalisierung dar.

Von Beginn an spielen digitale Artefakte und Medien eine Rolle in den Lebenswelten der Kinder, mit denen sie zahlreiche Erfahrungen aufweisen. Kinder erschließen sich das Medienrepertoire schrittweise in Abhängigkeit vom sozialen Umfeld, von Angebotsstruktur und Medien, von ihren handlungsleitenden Themen sowie von ihrem Entwicklungsstand. Mit der Medienaneignung wird eine akteursbezogene Perspektive eingenommen, die Kinder als handelnde Subjekte mitsamt ihren Entscheidungs- und Handlungsbedingungen ins Zentrum stellt. Kinder integrieren die medialen Angebote, die in ihre Lebensvollzüge passen und interpretieren diese vor dem Hintergrund der eigenen individuellen, sozialen und situativen Faktoren. So eröffnet die Medienaneignung spezifische Potenziale und Risiken für Kinder, Chancen sind so zahlreich wie potenzielle Gefahren. Da Kinder in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt Kompetenzen und Fähigkeiten ausbilden, benötigen sie Begleitung, Unterstützung und Anregungen, um die Chancen der digitalen Artefakte sowie Medien zu nutzen und deren Gefahren zu meiden.

Für Kinder ist insbesondere die Sozialisationsinstanz Familien zentral. Dies gilt auch hinsichtlich der Medien- und informatischen Bildung. Denn Eltern haben den stärksten Einfluss auf die Mediennutzung der Kinder, das sie deren Zugang ermöglichen und die Nutzung regulieren. Folglich sind die Medienerfahrungen der Kinder äußerst heterogen. Im mittleren Kindesalter wächst die Bedeutung der Peers, durch deren zunehmenden Einfluss erweitern sich die Medienerfahrungen und die Kinder entziehen sich der elterlichen Kontrolle.

Dargelegt wurde, dass es primär von den Eltern abhängt, ob Kinder einen anregenden, vielseitigen, kreativen, unterstützenden Zugang zu digitalen Artefakten und Medien erhalten. Vor dem Hintergrund, dass Kindertageseinrichtungen und Schulen in der Medien- und informatischen Bildung eine marginale Rolle spielen, wird die Rolle der Eltern weiter gestärkt. Jedoch gestaltet sich der Zugang zu Medien, die Förderung des Umgangs mit und der Nutzungsweisen von Medien und digitalen Artefakten so heterogen, dass Fragen nach Bildungsgerechtigkeit aufgeworfen werden.

Den außerschulischen Bildungsaktivitäten wird wegen der fehlenden Zukunftsperspektive wachsende Bedeutung zugesprochen. Da insbesondere Kinder aus bildungsorientierten Familien der Zugang zu diesen Angeboten offensteht, beinhalten diese die Gefahr der Verstärkung der bestehenden Ungleichheiten. Die teilformalisierten Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung gelten als zahlreich und vielfältig, jedoch fehlt es hier an empirischen Hinweisen, die einen Ein- und Überblick gewähren.

Vor dem skizzierten Wandel der Gesellschaft und der unsicheren Zukunftsperspektive stellt sich die Frage, wie Kinder bei der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in den tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten unterstützt und begleitet werden können und sollen.

Relevant in diesem Zusammenhang sind Themenschwerpunkte, Kompetenzanforderungen an Kinder im mittleren Kindesalter, Prinzipien sowie Ansätzen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung (siehe Thumel 2024a).

Literatur

- Albrow, Martin. 1998. «Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft?». In *Perspektiven der Weltgesellschaft*, herausgegeben von Ulrich Beck. Erste Auflage, 411–34. Edition zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alt, Christian, und Andreas Lange. 2012. «Erschöpft und ausgelaugt, und dann noch Kinder – Elternschaft zwischen Erwerbsarbeit und Familie». In *Erschöpfte Familien*, herausgegeben von Ronald Lutz, 107–24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93324-5_4.

- Anfang, Günther, und Kathrin Demmler. 2017. «Ausserschulische Medienarbeit». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6. neu verfasste Auflage. München: kopaed.
- Appleton, Ken. 2003. «How Do Beginning Primary School Teachers Cope with Science? Toward an Understanding of Science Teaching Practice». *Research in Science Education* 33 (1): 1–25. <https://doi.org/10.1023/A:1023666618800>.
- Ariès, Philippe. 1975. *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Points Série histoire 20. Paris: Éd. du Seuil.
- Aufenanger, Stefan. 2004. «Soziometrische Fallstudien zur Rolle der Gleichaltrigengruppe bei der Setzung von Medienthemen». In *Medienkindheit – Markenkindheit: Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*, herausgegeben von Ingrid Paus-Hasebrink, Klaus Neumann-Braun, Uwe Hasebrink, und Stefan Aufenanger, 241–64. Schriftenreihe der LPR Hessen Band 18. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan. 2015. «Wie die neuen Medien Kindheit verändern Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung». In *wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern*, herausgegeben von Günther Anfang, Kathrin Demmler, Klaus Lutz, und Kati Struckmeyer, 205–10. Materialien zur Medienpädagogik 12. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan, Claudia Lampert, und Yvonne Vockerodt. 1996. *Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte*. Unter Mitarbeit von Bayerische Landeszentrale für Neue Medien und Hamburgische Anstalt für Neue Medien. BLM-Schriftenreihe 38. München Hamburg: Fischer Hamburgische Anstalt für Neue Medien (HAM).
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Baacke, Dieter. 1999. *Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bachmair, Ben. 1994. «Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1: Pädagogische Grundlagen*, herausgegeben von Christine Feil, 171–83. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, Ben. 2005. «Mediensozialisation im Alltag». In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos, und Claudia Wegener. 1. Aufl., 95–114. utbstudi-e-book 8314. Konstanz: UVK.
- Baecker, Dirk. 2017. «Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt?». In *Handel 4.0: Die Digitalisierung des Handels – Strategien, Technologien, Transformation*, herausgegeben von Rainer Gläss, und Bernd Leukert, 3–24. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Barberi, Alessandro, Christian Swertz, Klaus Himpsl-Gutermann, und Nina Grünberger. 2020. «Editorial 4/2020: Making und Makerlabs». 16 Seiten / Medienimpulse, Bd. 58 Nr. 4 (2020): 4/2020 – Making und Makerlabs. <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-27>.

- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. 24. Auflage. 09 Bände. Edition Suhrkamp 1365 = Neue Folge Band 365. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beitzinger, Franz, Uwe Leest, und Daniel Süß. 2022. «Cyberlife IV: Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern.». <https://www.tk.de/resource/blob/2135626/745900ec03dfdec67269a15dc5b02ff8/tk-studie-cybermobbing-iv-data.pdf>.
- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim: Juventa-Verl.
- Bergner, Nadine, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte. 2018. «Zieldimensionen informatischer Bildung im Elementar- und Primarbereich». In *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*, herausgegeben von Nadine Bergner, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, 38–267. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung «Haus der kleinen Forscher» Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bettinger, Patrick, Saskia Draheim, Simon Meier, und Ellen Witte. 2020. ««Making» the subject: Eine materiell-diskursive Perspektive auf Lernprozesse in Makerspaces und Fab-Labs». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 617–45. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.24.X>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, 81–93. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, Tanja, und Frederick de Moll. 2020. «Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter». In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert, und Katja Ludwig, 1–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_24-1.
- Bischoff, Anne, Ricarda Menke, Nadine Madeira Firmino, Mareike Sandhaus, Brigitte Ruploh, und Renate Zimmer. 2012. «Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung». https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Sozial-emotionale_Kompetenzen_online.pdf.
- Bischof-Köhler, Doris. 2011. *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bitkom e.V. 2017. «Zukunft der Consumer Technology – 2017: Marktentwicklung, Trends, Mediennutzung, Technologien, Geschäftsmodelle». <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/170901-CT-Studie-online.pdf>.
- Bitkom e.V. 2020. «Die Zukunft der Consumer Technology: Marktentwicklung, Trends, Mediennutzung, Technologien, Geschäftsmodelle». https://www.bitkom.org/sites/main/files/2020-08/200826_ct_studie_2020_online.pdf.

- Bitkom Research. 2022. «Kinder- & Jugendstudie 2022». https://www.bitkom.org/sites/main/files/2022-06/Bitkom-Charts_Kinder_Jugendliche_09.06.2022_0.pdf.
- BMFSFJ. 2013. «14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 4. August 2021. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brahms, Lisa. 2014. *Making as a Learning Process: Identifying and Supporting Family Learning in Informal Settings*. <http://d-scholarship.pitt.edu/21525/>.
- Breier, Norbert. 2004. «Stand und Perspektive der informatischen Bildung: Vortrag anlässlich der 1. Fachtagung der GI-Fachgruppe Hamburger Informatiklehrerinnen und -lehrer». <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/breier/files/vortrag291004.pdf>.
- Breiter, Andreas, Stefan Welling, und Björn Eric Stolpmann. 2010. *Medienkompetenz in der Schule Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 64. Berlin: Vistas.
- Bröckling, Ulrich. 2019. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. 7. Auflage. suhrkamp wissenschaft 1832. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüggen, Niels, und Guido Bröckling. 2017. «Ausserschulische Medienkompetenzförderung». In *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, herausgegeben von Harald Gapski, Monika Oberle, und Walter Staufer, 155–65. Schriftenreihe Band 10111. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Brüggen, Niels, Guido Bröckling, und Ulrike Wagner. 2017. *Bildungspartnerschaften zwischen Schule und ausserschulischen Akteuren der Medienbildung*. Zugriff am 31. Juli 2020. <http://www.medien-in-die-schule.de/bildungspartnerschaften/>.
- Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Georg Materna, Raphaela Müller, und Schober, Maximilian, Stecher, Sina. 2022. «Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln». <https://www.bzkg.de/resource/blob/197826/5e88ec66e5455bcb196b7bf81fc6dd9e3/2-auflage-gefaehrungsatlas-data.pdf>.
- Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Sina Stecher. 2019. *Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2012. «Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 11. Mai 2022. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2017. *15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Bundesregierung. 2021. «Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026: Fragen und Antworten». <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962>.
- Charlton, Michael, und Klaus Neumann-Braun. 1990. *Medienrezeption und Identitätsbildung: Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. ScriptOralia 28. Tübingen: Narr.
- Chaudron, Stephane, Rosanna Di Gioia, und Monica Gemo. 2018. *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. EUR, Scientific and technical research series 29070. Luxembourg: Publications Office. <https://core.ac.uk/download/pdf/159629895.pdf>.
- Cohen, Franziska, und Fabian Hemmerich. 2019. «Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung: KURZEXPERTISE IM AUFTRAG DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND». https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2013. «Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments». *Commun Theor* 23 (3): 191–202. <https://doi.org/10.1111/comt.12019>.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2017. *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge, Malden, MA: Polity.
- Davidson, Donald. 1998. *Handlung und Ereignis*. 2. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 895. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- de Witt. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, d2–9. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich, und Benedikt Sturzenhecker. 2005. «Vorwort». In *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 3., völlig überarb. und erw. Aufl., 11–18. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Hrsg. 2021. *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Heidelberg.
- DeMause, Lloyd, Hrsg. 1974. *The History of Childhood*. New York, NY: Psychohistory Press. <https://doi.org/Lloyd>.
- Demmler, Kathrin, und Eike Rösch. 2014. «Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 191–208 11. Wiesbaden: Springer VS.

- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. 2015. «DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt: Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)». <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2015. «Digitale Medien im Lehrplan 21: Hoffnung oder Hydra?». <https://beat.doebe.li/talks/bern15/sld009.htm>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Durkheim, Émile. 1903. *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. 7. Nachdruck (2011). Suhrkamp Wissenschaft 487. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Education Group GmbH. 2022. «8. OÖ. KINDER-MEDIEN-STUDIE 2022: Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen». https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_Kinder_Medien-Studie_web.pdf.
- Eickelmann, Birgit, Stefan Aufenanger, und Bardo Herzig. 2014. *Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.
- Eickelmann, Birgit, und Kerstin Drossel. 2018. «Digitale Medien in TIMSS 2015 und IGLU 2016. Ergebnisse zur Nutzung und zum Stellenwert von Lehrerfortbildungen für Grundschulen in Deutschland im internationalen Vergleich». *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* 29 (12): 339–41.
- Engartner, Tim. 2020. «Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Studie im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung». https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_6-2020_Oekonomisierung_schulischer_Bildung_Web.pdf.
- Fleischer, Sandra. 2014a. «Medien als Ressource: Kinder suchen Anregungen in Medieninhalten». *Sache, Wort, Zahl* 42 (139): 4–7.
- Fleischer, Sandra. 2014b. «Medien in der Frühen Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 303–12. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Förschler, Annina. 2018. «Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Poliknetzwerk-Analyse». *Pädagogische Korrespondenz* (58). <https://doi.org/10.25656/01:21106>.
- Frey-Vor, Gerlinde, Schumacher, Gerlinde, Saskia Weisser, und Elisabeth Kluge. 2019. «Bewegtbildnutzung bei Kindern 2019: Ergebnisse einer Multiplattformstudie». *Media Perspektiven* 12: 534–45. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2019/1219_Frey-Vor_Schumacher_Weisser_Kluge.pdf.
- Friedrichs, Henrike, und Dorothee M. Meister. 2015. «Medienerziehung in der Kindertagesstätte». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike v. Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 273–305. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Medienbildung und Gesellschaft Band 34. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2019. «Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin». Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung». *Medienimpulse* 57 (1-47).
- Fromme, Johannes, und Ralf Biermann. 2016. «Medienbildung aus einer Berufs- und Professionsperspektive: Welche Chancen haben <Medienbildner/innen> auf dem Arbeitsmarkt?». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 297–330. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fuhs, Burkhard. 2015. «Medienpädagogik in Der frühen Kindheit? Pädagogische Anmerkungen Zur Normalisierung Eines Neuen Bildungsbereiches». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 22 (Frühe Medienbildung): 1-14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2015.05.11.X>.
- Gapski, Harald. 2016. «Medienkompetenz 4.0? Entgrenzungen, Verschiebungen und Überforderungen eines Schlüsselbegriffs». *merz | medien + erziehung* 60 (4): 19–25.
- Gesellschaft für Informatik. 2019. «Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich». Beilage zu LOG IN.
- Geulen, Dieter. 1977. *Das vergesellschaftete Subjekt: Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. 1. Aufl. Suhrkamp Wissenschaft 586. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, Dieter. 2002. *Subjekt, Sozialisation, <Selbstsozialisation>. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Geulen, Dieter. 2005. *Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim: Juventa.
- Geulen, Dieter. 2012. «Das subjektorientierte Paradigma». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 353–70. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, Peter. 1994. *Die Multioptionsgesellschaft*. 1st ed. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Grünberger, Nina. 2020. «Klimaschutz und Digitalisierung als medienpädagogische Verantwortung?». In *Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*, herausgegeben von Christine Trueltzsch-Wijnen, und Gerhard Brandhofer. 1. Auflage, 181–94. Medienpädagogik Band 4. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-181.pdf>.
- Grunert, Cathleen, und Heinz-Hermann Krüger. 2020. «Peerbeziehungen». In *Handbuch Ganztagsbildung*, herausgegeben von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, und Hans-Uwe Otto, 703–16. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gudjons, Herbert. 2008. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. 7., aktualisierte Auflage. Erziehen und Unterrichten in der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781552654>.

- Gudjons, Herbert, und Silke Traub. 2016. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 12., aktualisierte Auflage. Utb 3092. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hajok, Daniel. 2019. «Heranwachsende in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler Medien». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von Sandra Fleischer, und Daniel Hajok. 1. Auflage, 35–59.
- Hajok, Daniel. 2020. «Heranwachsen in der digitalen Welt: Chancen und Risiken für die Entwicklung». *JMS Jugend Medien Schutz-Report* 43 (1): 2–6. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2020-1-2>.
- Hajok, Daniel, Peter Siebert, und Ulrich Engling. 2019. «Digital Na(t)ives. Ergebnisse der Wiederholungsbefragung und Konsequenzen für den präventiven Jugendmedienschutz». *JMS-Report* 42 (1): 2–5.
- Hallinan, Maureen T. 1980. «Patterns of cliquing among youth». In *Friendship and social relations in children*, herausgegeben von H. C. Foot, A. J. Chapmann, und J. R. Smith, 331–42: Transaction Publishers.
- Hanel. 2014. *Kindliche Wahrnehmung und Verarbeitung: Grundlagentexte und praktische Tipps für die medienpädagogische Arbeit*. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LJS).
- Hannover, Bettina, Lysann Zander, und Ilka Wolter. 2014. «Entwicklung, Sozialisation, Lernen». In *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien zum Download*, herausgegeben von Tina Seidel, und Andreas Krapp. 6., vollständig überarbeitete Aufl., 139–54. Weinheim: Beltz.
- Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg. «Analyse des Jugendmedienschutzsystems-Jugendschutzgesetz und Jugendmedienschutz-Staatsvertrag». <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=+Analyse+des+Jugendmedienschutzsystems.+Jugendschutzgesetz+und+Jugend+medienschutz-Staatsvertrag>.
- Harring, Marius, und Timo Burger. 2013. «Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (4): 437–53.
- Hartup, Willard W. 1970. «Early Childhood Education and Research—Significance and Needs». *Journal of Teacher Education* 21 (1): 23–33. <https://doi.org/10.1177/002248717002100104>.
- Haug-Schnabel, Gabriele, und Joachim Bensel. 2017. *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre*. 12. vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Helbig, Christian. 2014. *Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit: Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Hengst, Heinz. 1996. «Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne». In *Kinder als Aussenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*, herausgegeben von Helga Zeiher, 117–33. Kindheiten 9. Weinheim: Juventa.

- Hengst, Heinz. 2018. «Erweiterung der Spielarten.» In *Kinder und Kindheiten: Frühpädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz, und Wilfried Smidt. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hepp, Andreas. 2008. «Globalisierung der Medien und transkulturelle Kommunikation». <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30962/globalisierung-der-medien-und-transkulturelle-kommunikation/>.
- Hepp, Andreas. 2010. «Mediatisierung und Kulturwandel: Kulturelle Kontextfelder und die Prägekräfte der Medien». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann, und Andreas Hepp, 65–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas. 2013. *Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten*. 2., erw. Aufl. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19933-7>.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung: Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, herausgegeben von Jo Reichertz, und Richard Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Herzig, Bardo. 2020. «Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien». *ZfG* 13 (1): 99–116. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00064-5>.
- Hocke, Norbert, Karin Böllert, Kathrin Demmler, Daniel Hajok, Christine Ketzler, Nadia Kutscher, Thomas Pudelko, und Thomas Sonnenburg. o. A. «Eigenständiger Bildungsakteur: Offene Kinder- und Jugendarbeit». <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/OKuJ-Empfehlungen.pdf>.
- Hoffmann, Dagmar. 2011. «Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten – Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter». In *Psychologie und Gesellschaftskritik* (138): 51–71.
- Holland-Lenz, Matthias, Martina Schmerr, und Laura Wallner. 2019. «Aktivitäten der Digitalindustrie im Bildungsbereich». <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91790&token=76e262551195777636f30dc9c5d78ceccf8db8bf&sdownload=&n=DigitalIndustrieBB-2019-A4-web.pdf>.
- Honig, Michael-Sebastian. 2011. «Kind/ Kindheiten». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, und Uwe Sandfuchs, o. S. Utb 8468. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Honig, Michael-Sebastian. 2016. «Kindheiten». In *Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*, herausgegeben von Albert Scherr. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, 169–74. Wiesbaden: Springer VS.

- Hornstein, Walter. 1994. «Das schutzbedürftige Kind. Zur historischen Entwicklung des Kinderbildes und der Praxis der Kinderschutzes.». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1: Pädagogische Grundlagen*, herausgegeben von Christine Feil, 573–86. Opladen: Leske + Budrich.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020a. «Medien/Medienbildung». In *Handbuch Ganztagsbildung*, herausgegeben von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, und Hans-Uwe Otto, 727–39. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_54.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020b. «Medienpädagogik als eigener Beruf». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 22–28.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik». In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, und Till-Sebastian Idel, 83–140. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Budrich.
- Hugger, Kai-Uwe, und Angela Tillmann. 2020. «Kindheit und Jugend im Wandel». In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert, und Katja Ludwig, 1–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_30-1.
- Hummrich, Merle, und Rolf-Torsten Kramer. 2017. *Schulische Sozialisation*. Lehrbuch Band 5. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19057-0>.
- Hurrelmann, Klaus, und Ullrich Bauer. 2015. *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hutflötz, Karin. 2020. «Was heisst Menschenbildung im Dispositiv des Digitalen?». In *Neue Technologien – neue Kindheiten?* Bd. 3, herausgegeben von Marc F. Buck, Johannes Dreyrup, und Gottfried Schweiger, 227–47. Techno:Phil – Aktuelle Herausforderungen der Technikphilosophie. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05673-3_13.
- Iconkids & Youth International Research GmbH. 2021. «Zugehört». <https://www.ad-alliance.de/cms/news/forschung/newsletter/research-newsletter-2021/ausgabe-kinderwelten/zugehoert.html>.
- Initiative D21 e.V. 2016. «Sonderstudie »Schule Digital«: Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte». https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/C-D/d21-sonderstudie-schule-digital.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Institut für empirische Sozialforschung. 2019. «Die Allerjüngsten und digitale Medien». <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-72-prozent-der-0-bis-6-jaehrigen-im-internet/>.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike v. Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247–72. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Nadia Kutscher. 2004. *Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet*. Mannheim.
- JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz. 2004. *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 & Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Aufl. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamin, Anna-Maria, und Lea Richter. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medienhandeln in der Familie». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, 1–10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_108-2.
- Kammerl, Rudolf. 2014. «Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft. Diskurse als/oder Orientierung?». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 15–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_2.
- Kammerl, Rudolf. 2015. «Medienbildung – (k)ein Unterrichtsthema? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen in Hamburg und Schleswig-Holstein». MA HSH: Norderstedt. https://www.ma-hsh.de/files/infothek/publikationen/Medienpaedagogik%20in%20der%20Kita%202018/web%20MA%20HSH_Studie%20Medienbildung_180210.pdf.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48. München: kopaed.
- Kammerl, Rudolf, und Michaela Kramer. 2016. «The changing media environment and its impact on socialization processes in families». *Studies in Communication Sciences* 16 (1): 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.004>.
- Kammerl, Rudolf, Claudia Lampert, und Jane Müller, Hrsg. 2022. *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung: Zur Rolle der kommunikativen Figuration Familie*. 1. Auflage. Medienpädagogik 6. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748928621>.
- Kasten, Hartmut. 2015. «Entwicklungspsychologische Grundlagen der Kindergarten- und Vorschulzeit (4. – 6. Lebensjahr) – einige frühpädagogische Konsequenzen». https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kasten_II_2015.pdf.
- Katz, Elihu, und David Foulkes. 1962. «On the Use of the Mass Media as «Escape»: Clarification of a Concept». *Public Opinion Quarterly* 26 (3): 377. <https://doi.org/10.1086/267111>.
- Keeley, Brian. 2008. *Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt*. OECD insights. Paris: OECD.

- Keller, Karin, Larissa M. Trösch, und Alexander Grob. 2013. «Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens». In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, herausgegeben von Margrit Stamm, und Doris Edelmann, 85–96. Wiesbaden: Springer VS.
- Kinder-Medien-Studie. 2019. «Kinder Medien Studie: Berichtsband». https://kinder-medienstudie.de/wp-content/uploads/2019/08/KMS2019_Handout.pdf.
- King, Vera. 2013. «Optimierte Kindheiten: Familiäre Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung». In *Das modernisierte Kind*, herausgegeben von Frank Dammasch, und Martin Teising. 1. Aufl., 31–51. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- King, Vera, und Katharina Busch. 2012. «Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1): 7–23.
- Knauf, Helen. 2019. «Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien». <https://doi.org/10.25656/01:17999>.
- Knaus, Thomas. 2017. «Verstehen-Vernetzen-Verantworten: Warum Medienbildung und informatische Bildung uns alle angehen und wie sie gemeinsam weiterentwickeln sollten». In *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt 17. GI-Fachtagung Informatik und Schule ; 13.-15. September 2017 Oldenburg*, herausgegeben von Ira Diethelm, 31–48. GI-Edition – lecture notes in informatics (LNI) Proceedings volume P-274. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V. (GI).
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr. 2018. «Ein Futurelab für die Medienpädagogik». In *Futurelab Medienpädagogik Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, Kristin Narr, und kopaed verlagsGmbH, 9–20. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed.
- Knaus, Thomas, und Jennifer Schmidt. 2020. «Medienpädagogisches Making». *Medienimpulse* 58 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-04>.
- Kramer, Klaudia, und Sandra Gabler. 2020. «Ausgewählte entwicklungspsychologische Grundlagen für eine gelingende Teilhabe an einer digitalisierten Welt in der mittleren Kindheit sowie die darauf bezogene praxisnahe Förderung von Medienkompetenz bei Lehramtstudierenden». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 299–323: kopaed.
- Kramer, Michaela. 2020. *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. 1. Auflage. Lebensweltbezogene Medienforschung. Baden-Baden: Nomos.
- Kramer, Michaela, Jane Müller, Mareike Thumel, und Katrin Potzel. 2022. ««Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt»: Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummel, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 18): 89–117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.21.X>.

- Krappmann, Lothar. 1991. «Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen». In *Sozialisationsforschung*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann. 4. völlig neu bearbeitete Auflage, 355–76. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 11. Oktober 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- Kutscher, Nadia. 2013. «Medienbildung in Der Kindheit». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 22 (Frühe Medienbildung): 1-16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.10.08.X>.
- Kutscher, Nadia. 2021. «Digitale Medien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinert, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm. 5., vollständig neugestaltete Auflage, 1437–41. Wiesbaden: Heidelberg.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojeski, und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen: Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. Lfm-Dokumentation 36. Düsseldorf: lfm.
- Lampert, Claudia. 2014. «Kinder und Internet». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 429–40. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Lampert, Claudia, Kira Thiel, und Uwe Hasebrink. 2020. «Was ist Euer Problem? Onlineerfahrung aus Kinder- und Elternsicht». In *Familienkultur smart und digital: Ergebnisse, Konzepte und Strategien der Medienpädagogik : Beiträge aus Forschung und Praxis : prämierte Medienprojekte*, herausgegeben von Friederike v. Gross, und Renate Röllecke, 17–22. Dieter Baacke Preis Handbuch 15. München: kopaed.
- Lange, Andreas. 2015. «Glück und Medien in der spätmodernen Kindheit». (06): 91–99.
- Lange, Andreas, und Claudia Zerle. 2010. «Sozialökologische Ansätze». In *Handbuch Mediensozialisation*, herausgegeben von Ralf Vollbrecht, und Claudia Wegener. 1. Auflage, 64–74. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauber, Achim, und Maren Würfel. 2015. «Entmutigende Medienkompetenzförderung?!». 59 (2): 40–45.
- Laubstein, Claudia, Gerade Holz, und Nadine Seddig. 2016. «Armutfolgen für Kinder und Jugendliche: Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland». https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf.
- Lenhart, Volker, und Claudia Lohrenscheit. 2008. «Globale Kindheit. Eine Einführung». <https://doi.org/10.25656/01:10419>.

- Lenzen, Dieter. 1997. «Das Kind». In *Erziehungswissenschaft ein Grundkurs*, herausgegeben von Dieter Lenzen. 3., durchges. und mit einer aktualisierten Bibliogr. vers. Aufl., 10. – 12. Tsd., Orig.-Ausg., 341-261. rororo 55531. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Leont'ev, Aleksej N. 1973. *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Fischer-Athenäum-Taschenbücher Sozialwissenschaften, Psychologie 4018. Kronberg/Ts. Athenaeum Verl.
- Livingstone, Sonia, Giovanna Mascheroni, Michael Dreier, und Chaudron, Stephane, Lagae, Kaat. 2015. *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, Sonia M., und Leslie Haddon. 2009. *Kids online opportunities and risks for children*. Bristol [u. a.]: Policy Press.
- Lohaus, Arnold, und Marc Vierhaus. 2015. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. 3., überarbeitete Auflage. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6>.
- Lüders, Christian, Jochen Kade, und Walter Hornstein. 2010. «Entgrenzung des Pädagogischen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, und Werner Helsper. 9. Auflage, 223–32. UTB Erziehungswissenschaft 8092. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lutz, Klaus, und Eike Rösch. 2020. «Wege zum Beruf Medienpädagog*in: Editorial». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 6-9. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.7>.
- Magenheim, Johannes, und Ralf Romeike. 2019. «Informatikunterricht und Didaktik der Informatik». https://computingeducation.de/pub/2019_Magenheim-Romeike_Allgemeine-Fachdidaktik.pdf.
- Marci-Boehncke, Gudrun, Anita Müller, und Sarah Kristina Strehlow. 2013. ««Und der Computer gehört auch zu mir»». *merz | medien + erziehung* 57 (2): 15-21. <https://doi.org/10.21240/merz/2013.2.7>.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen strukturaler Medienbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto. 1. Aufl., 19–39. 8.2010. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2019. *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2020. *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.
- Michaelis, Sandra. 2015. «Welchen Einfluss haben Mobile Apps auf die frühe Eltern-Kind-Beziehung?». *merz | medien + erziehung* 59 (6): 25-38. <https://doi.org/10.21240/merz/2015.6.3>.
- Mikos, Lothar. 2007. «Mediensozialisation als Irrweg – zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive.». In *Mediensozialisationstheorien: Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, und Lothar Mikos. 1. Aufl., 27–46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse. 2013. «Non-formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich: Lernen im außerschulischen Kontext». <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/Non-formale-Bildung-im-Kinder-und-Jugendbereich.pdf>.
- Müller, Jane. 2020. «Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation: Drei außerschulische Perspektiven, oder: Welche Medienbildung bringen Kinder in die Grundschule mit?». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 105–22. München: kopaed.
- Müller, Raphaela. 2020. «Wer macht eigentlich was? Ein Überblick über das Feld der Medienpädagogik in Bibliotheken». *BuB Forum Bibliothek und Information* (6): 322–25.
- Nave-Herz, Rosemarie. 2012. *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: wbg Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Neuber, Nils, und Marion Golenia. 2018. «Lernorte für Kinder und Jugendliche im Sport». In *Sport in Kultur und Gesellschaft: Handbuch Sport und Sportwissenschaft*, herausgegeben von Michael Krüger, und Arne Güllich, 1–17. Living reference work. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_24-1.pdf.
- Neumann-Braun, Klaus. 2001. «Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung der Kindheit». In *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*, herausgegeben von Gerold Scholz, und Alexander Ruhl, 91–113. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuss, Norbert. 1999. *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen: Eine empirische Studie mit Vorschulkindern*. 1. Aufl. München: kopaed Verlag. Zugl. Hamburg, Univ., Diss..
- Neuss, Norbert. 2012. *Kinder & Medien: Was Erwachsene wissen sollten*. 1. Aufl. Wie Kinder lernen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Neuss, Norbert. 2013. «Medienbildung». In *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, herausgegeben von Lilian Fried. 3., überarb. Aufl., 235–40. Frühe Kindheit Ausbildung & Studium. Berlin: Cornelsen.
- Nieding, Gerhild, und Peter Ohler. 2018. «Medien und Entwicklung». In *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material*, herausgegeben von Wolfgang Schneider, und Ulman Lindenberger. Originalausgabe, 8., vollständig überarbeitete Aufl., 705–18. Weinheim: Beltz.
- Niesyto, Horst. 2019. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus: Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». <https://www.kubi-online.de/artikel/medienpaedagogik-digitaler-kapitalismus>. Zugriff am 12. Juni 2023.
- Niesyto, Horst. 2021. ««Digitale Bildung» wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft: Langfassung». https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2021/02/2021_Niesyto_digitale_Bildung_IT-Wirtschaft_Langfassung.pdf.

- Niesyto, Horst. 2022. «Digitaler Kapitalismus und kritische Medienpädagogik». In *Umriss einer Pädagogik des 21. Jahrhunderts im Kontext der Digitalisierung*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Bensinger-Stolze, Fred Schell, Birgita Dusse, und Wolfgang Antritter, 21–35. München: kopaed.
- OECD, Pisa. 2015. «Are students happy? PISA 2015 Results: Students' Well-Being». https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_2017/nds_5-2017/PDFs/PISA-in-Focus-No-71-Are-students-happy.pdf.
- Oelkers, Jürgen. 2008. «Erziehung». In *Erziehungswissenschaft ein Grundkurs*, herausgegeben von Hannelore Faulstich-Wieland, und Peter Faulstich. Orig.-Ausg., 82–109. rororo 55692. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oerter, Rolf, und Eva Dreher. 2008. «Jugendalter». In *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*, herausgegeben von Rolf Oerter, Leo Montada, und Oerter-Montada. 5., vollst. überarb. Aufl., 271–332. Weinheim: Beltz PVU.
- Paus-Haase, Ingrid. 1998. *Heldenbilder im Fernsehen: Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Springer eBook Collection. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07689-6>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2019. «Teilhabe unter erschwerten Bedingungen – Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 117–29. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014a. «Kommerzialisierung von Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 47–57. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014b. *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. 1. Aufl. Lebensweltbezogene Medienforschung 2. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845252827>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Philip Sinner. 2021. *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation*: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748927723>.
- Peucker, Christian, Liane Pluto, und Eric von Santen. 2021. «Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm. 5., vollständig neugestaltete Auflage, 479–93. Wiesbaden: Heidelberg.
- Pfaff-Rüdiger, Senta, Andreas Oberlinner, und Susanne Eggert. 2020. «Zwischen Bibi Blocksberg und Alexa. Medienbiographische Erfahrungen von Eltern und ihr Einfluss auf die Medienerziehung. Zweiter Bericht der Teilstudie «Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Familie»». <https://www.jff.de/mofam>.

- Piaget, Jean. 1972. *Sprechen und Denken des Kindes*. Sprache und Lernen Band 1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Pietrass, Manuela, Bernhard Schmidt, und Rudolf Tippelt. 2005. «Informelles Lernen und Medienbildung». *Z Erziehungswiss* 8 (3): 412–26. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0148-8>.
- Posch, Irene. 2014. «Digitale Welten begreifen Kinderworkshops im FabLab». In *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*, herausgegeben von Christina Schachtner, 89–102. ProQuest Ebook Central. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425534.89>.
- Postman, Neil. 1987. *Das Verschwinden der Kindheit*. Ungekürzte Ausg., 51. – 70. Tsd. Fischer-Taschenbücher 3855. Frankfurt am Main: Fischer.
- Qustodio. 2020. «Connected More than Ever: Apps and digital natives: the new normal». https://www.schau-hin.info/fileadmin/content/Downloads/Sonstiges/Qustodio_2020_Annual_Report.pdf.
- Rauschenbach, Thomas, Bettina Arnoldt, Christine Steiner, und Heinz-Jürgen Stolz, Hrsg. 2012. *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand; Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI)*. 2. Aufl. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Reichert-Garschhammer, Eva. 2020. «Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung: Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ». https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf.
- Reißmann, Wolfgang. 2014. «Mediatisierung – Kommerzialisierung – Ökonomisierung: Sind Aktuelle Medienumgebungen Katalysatoren Instrumentellen Handelns und Denkens?». *merz | medien + erziehung* 58 (4): 9-16. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.4.9>.
- Richter, Christoph, und Heidrun Allert. 2020. «Orientierungen in der digitalen Welt». *Medien-Pädagogik* 39:13–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.02.X>.
- Rosa, Hartmut. 2012. *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. 9. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1760. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Émile oder über die Erziehung*. Köln: Anaconda Verl.
- Rudolph, Steffen. 2018. *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit*. Unter Mitarbeit von Franz Schultheis. Research. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Dissertation. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>.
- Save the Children International. 2021. «Born into the climate crisis: Why we must act now to secure childrens's rights». https://www.savethechildren.de/fileadmin/user_upload/Downloads_Dokumente/Berichte_Studien/2021/2109_save-the-children-report_Born_into_the_Climate_Crisis.pdf.
- Schachtner, Christina, Hrsg. 2014. *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*. ProQuest Ebook Central. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425534>.

- Schelhowe, Heidi. 2019. «Wer ist Akteur? Zur Besonderheit Digitaler Medien und zur Aufgabe von Bildung». *TV-Diskurs* 23 (90): 10–15. <https://tvdiskurs.de/data/hefte/ausgabe/90/schelhowe-wer-ist-akteur-tvd90.pdf>.
- Schenk, Michael. 2007. *Medienwirkungsforschung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schlör, Katrin. 2016. «Medienkulturen in Familien in belasteten Lebenslagen: Eine Langzeitstudie zu medienbezogenem Doing Family als Bewältigungsressource». Dissertation. München: kopaed.
- Schmid, Melanie. 2019. «Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas: Auswertungsbericht zur Online-Befragung». https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Data_Literacy/Auswertungsbericht_Mediennutzung_und_E-Learning_20190830neu.pdf.
- Schröder, Carsten, C. Katharina Spiess, und Johanna Storck. 2015. «Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet». *DIW Wochenbericht* (8): 158–69.
- Schubert, Gisela, Niels Brügger, Andreas Oberlinner, Susanne Eggert, und Joachim Valerie. 2018. *Haltungen von pädagogischem Personal zu mobilen Medien, Internet und digitalen Spielen in Kindertageseinrichtungen. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus auf Kindertageseinrichtungen“*. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. <https://www.jff.de/mofam>.
- Schultheis, Klaudia. 2016. «Was ist Pädagogische Kinderforschung? Grundlagen und Bezugstheorien». In *Pädagogische Kinderforschung: Grundlagen, Methoden, Beispiele*, herausgegeben von Klaudia Schultheis, und Petra Hiebl, 11–63. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweizer, Karin, und Michael Horn. 2014. «Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden». *merz | medien + erziehung* 58 (6): 50–62. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.6.6>.
- Seitter, Wolfgang. 2001. «Zwischen Proliferation und Klassifikation». *Z Erziehungswiss* 4 (2): 225–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0025-z>.
- Seitz, Klaus. 2002. *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. Zugl. Hannover, Univ., Habil.-Schr., 2002. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz101042078rez.htm>.
- Siller, Friederike. 2019. ««Maschinelles Spielen»? Vom elektrischen Spielzeug zum Internet of Toys». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von Sandra Fleischer, und Daniel Hajok. 1. Auflage.

- Skorsetz, Nina, Lisa Öz, Julia Katharina Schmidt, und Diemut Kucharz. 2020. «Entwicklungsverläufe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung». In *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*, herausgegeben von Diemut Kucharz, Lisa Öz, Julia K. Schmidt, und Nina Skorsetz, 46–60. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung «Haus der kleinen Forscher» Band 13. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Sonck, Natalie, Sonia Livingstone, Els Kuiper, und Jos de Haan. 2011. «Digital literacy and safety skills». <http://eprints.lse.ac.uk/33733/1/Digital%20literacy%20and%20safety%20skills%20%28lsero%29.pdf>.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». *Medienpädagogik* 20: 95–120. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>.
- Specht, Philip. 2018. *Die 50 wichtigsten Themen der Digitalisierung: Künstliche Intelligenz, Blockchain, Bitcoin, Virtual Reality und vieles mehr verständlich erklärt*. 3. Auflage. München: REDLINE Verlag.
- Spitzer, Manfred. 2005. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Transfer ins Leben 1. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- Stapf, Ingrid. 2018. «Kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt: Kinderrechte zwischen Schutz, Befähigung und Partizipation und Partizipation mit Blick auf «evolving capacities»». *merz | medien + erziehung* 62 (6): 7-18. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.6.2>.
- Statistisches Bundesamt. 2022. «Bevölkerung: Geburten». https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/_inhalt.html.
- Straube, Philipp, Martin Brämer, und Hilde Köster. 2020. «Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse von Grundschulpädagogikstudierenden und Grundschullehrkräften bezüglich informatischer Inhalte». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 231–51. München: kopaed.
- Sturzenhecker, Benedikt. 2005. «Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 3., völlig überarb. und erw. Aufl., 338–44. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, Benedikt. 2013. «Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., 338–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Süss, Daniel. 2004. *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen, Konstanten, Wandel*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. 3. Auflage. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>.

- Theunert, Helga, und Kathrin Demmler. 2007. «Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik». In *Medienkinder von Geburt an Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren ; [Beiträge aus Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familiensoziologie, Jugendmedienschutz ; basiert auf der Tagung „Medienkinder von Geburt an“, die am 01.12.2006 vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in der Bayerischen Landeszentrale für Neue Medien (BLM) veranstaltet wurde]*, herausgegeben von Helga Theunert, und Tagung Medienkinder von Geburt an, 91–118. Interdisziplinäre Diskurse/JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München 2. München: kopaed.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 2010. «Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, 243–54: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16.
- Thumel, Mareike. 2024a. «Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 79–160. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.03.X>.
- Thumel, Mareike. 2024b. «Forschungsdesign und methodisches Vorgehen». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 161–192. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.04.X>.
- Tillmann, Angela. 2014. «Medienaneignung Als Raumbildungsprozess.». In *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen Zwischen Virtualität Und Gegenständlichkeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Christian Reutlinger, 273–84. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Bd. 15. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Angela, und Kai-Uwe Hugger. 2014. «Mediatisierte Kindheit: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 31–45. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2010. *Sozialisationstheorien eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg., [16. Aufl.]. rororo 55707. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Traub, Angelika. 2005. «Ein Freund, ein guter Freund ...: Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen». In *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie*, herausgegeben von Christian Alt, 23–62. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, Ulrike, Hrsg. 2008. *Medienhandeln in Hauptschulumilieus: Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: kopaed.

- Wagner, Ulrike. 2011. *Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation: Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven*. München: kopaed. Teilw. zugl. Leipzig, Univ., Diss., 2010 u.d.T. Wagner, Ulrike: Medienhandeln und Sozialisation.
- Wagner, Ulrike. 2014. «Medienhandeln findet in kommerzialisierten Umgebungen statt». *merz | medien + erziehung* 58 (4): 6-8. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.4.8>.
- Wagner, Ulrike, Susanne Eggert, und Gisela Schubert. 2016. *MoFam – Mobile Medien in der Familie. Kurzfassung- Expertise-Langfassung*. https://www.jff.de/ablage/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam_Studie_gesamt.pdf.
- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 72. Berlin: Vistas.
- Wagner, Ulrike, und Claudia Lampert. 2013. «Zur Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Mediensozialisationsforschung». In *Medienwelten im Wandel*, herausgegeben von Christine W. Wijnen, Sascha Trültzsch, und Christina Ortner, 223–36. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_16.
- Wahl, Stefanie. 2012. «Vom Können und Wollen der Medienpädagogen: Medienkompetenzvermittlung im außerschulischen Bereich». Masterarbeit, Hochschule für Musik, Theater und Medien.
- Wahl, Stefanie, Christoph Klimmt, und Alexandra Sowka. 2014. «Außerschulische Medienkompetenzarbeit. Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 62 (2): 236–56. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2014-2-236>.
- Weber, Max. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Studienausg., 5., rev. Aufl., 9. – 13. Tsd. Tübingen: Mohr.
- Wegener, Claudia. 2008. *Medien, Aneignung und Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90833-5>.
- Wörz, Fabian. 2018. «Coding für Kinder». *merz | medien + erziehung* 62 (4): 56-60. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.4.15>.
- Youth Protection Roundtable/Stiftung Digitale Chancen. 2009. «Matrix of risks and threats». <https://sipbench.eu/transfer/FullStudyonparentalcontroltoolsfortheonlineprotectionofchildren.pdf>.
- Zeiber, Helga. 2009. «Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart.». In *Zeitgewinn und Selbstverlust: Folgen und Grenzen der Beschleunigung*, herausgegeben von Vera King, und Benigna Gerisch, 223–41. Frankfurt am Main: Campus.
- Zillien, Nicole. 2009. *Digitale Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0>.
- Zorn, Isabel. 2015. «Warum sich die Medienpädagogik mit Big Data Analytics befassen sollte». In *Big Data und Medienbildung: Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 9–32. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. München: kopaed.