

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Medienpädagogische Arbeit mit Kindern im Hort im Alter von 5-9 Jahren

Bedeutung, Herausforderungen, Konzepte

Metzner, Kai

Eingereicht bei: Sarina Ahmed

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Juni 2018 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer
Arbeit

Abstract

Medien bilden einen wichtigen Bestandteil im heutigen Zeitalter und sind in der Gesellschaft allgegenwärtig präsent. Kinder nutzen Medien zur Unterhaltung, zur Kommunikation und zur Information. Medien spielen im Leben von Kindern eine wesentliche Rolle und es besteht der Bedarf, Kinder bei der Verarbeitung der zahlreichen Medieneindrücke und Medienerlebnisse zu unterstützen und sie frühzeitig zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu befähigen. In der Schule gehört Medienbildung zum festen Lehrplan. Doch wie verhält es sich mit familienergänzenden Angeboten? Der Hort arbeitet im Praxisfeld der schul- und familienergänzenden Betreuung. Welche medienpädagogischen Angebote spielen eine Rolle und welche medienerzieherischen Konzepte für die Soziale Arbeit gibt es? Medienpädagogik muss ein zentraler Bestandteil des zu vermittelnden Wissens sein, damit beschäftigt sich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Medien.....	3
2.1 Medien – was sind sie überhaupt?	3
2.2 Klassische Medien, Computer, Internet, mobile Endgeräte	4
2.3 Medienwelten	5
2.4 Wirkung der Medien auf die Familie	6
2.5 Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen durch Medien	7
2.6 Medienausstattung in der Schweiz	8
3. Chancen und Herausforderungen der Mediennutzung.....	11
3.1 Einfluss von Medien auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns	11
3.1.1 Strukturierung des sich entwickelnden Gehirns.....	11
3.1.2 Bedeutung emotionaler Reaktionen	12
3.1.3 Einfluss digitaler Medien	13
3.2 Medienangebote in verschiedenen Altersstufen von 5-11 Jahren.....	14
3.3 Anforderungen an eine kindgerechte mediale Lebenswelt.....	16
3.4 Ausgewählte Chancen durch Mediennutzung.....	17
3.4.1 Medien bei Kindern im Alter von 5-9 Jahren.....	18
3.4.2 Digitale Medien als neues Lehrmittel in der Schule	19
3.4.3 Potenzial von Computerspielen.....	20
3.4.4 Chancen durch kreative und aktive Medienarbeit.....	21
3.5 Gefahren und Risiken durch Mediennutzung	22
3.5.1 Sexuelle Darstellungen/pornografisches Material.....	23
3.5.2 Cybermobbing	23
3.5.3 Kontakte mit Fremden.....	24
3.5.4 Gewaltdarstellungen im Internet.....	25
3.5.5 Bedrohung der Privatsphäre – Datenschutz.....	25
3.5.6 Kommerzielles Marketing – Werbung.....	26

4. Medienerzieherische Konzepte für den Hort / für Soziale Arbeit mit Kindern	27
4.1 Medienpädagogik, Medienkompetenz, Medienerziehung	27
4.2 Medienpädagogische Grundlagen der sozialpädagogischen Fachkraft	31
4.3 Bereiche der Medienerziehung	32
4.4 Medienerzieherische Konzepte - Grundlagen	33
4.4.1 Erzählen	33
4.4.2 Zeichnen	33
4.4.3 Lesen	34
4.4.4 Hören	35
4.4.5 Sehen	35
4.4.6 Kreative Verarbeitung von Medienerfahrungen	36
4.4.7 Produktive Arbeit mit Medien	36
4.5 Ausgewählte medienerzieherische Konzepte	37
4.5.1 Geräuschwerkstatt	37
4.5.2 Geräuschesammler	38
4.5.3 Daumenkino und Wunderscheibe	38
4.5.4 Interview – „Hör mal, das bin ich!“	40
4.5.5 Malen von Fernseherlebnissen / Galerie	40
4.5.6 Unsere Stadt	41
5. Herausforderungen der medienpädagogischen Arbeit im Hort	43
5.1 Hort – allgemeine Aufgaben und Zielsetzungen	43
5.2 Herausforderungen medienpädagogischer Arbeit im Hort	44
6. Relevanz für die Soziale Arbeit	49
7. Zusammenfassung	51
8. Literaturverzeichnis	53

1. Einleitung

„Medien sind im Leben von Kindern heute allgegenwärtig“ (Knauf 2010: 12). Mit zunehmendem Alter von Kindern nimmt die Bedeutung von Medien kontinuierlich zu, Medien sind zu einem selbstverständlichen Bestandteil im Leben der Kinder geworden. Medien sind auch Teil der Sozialisationsumwelt, sie prägen Lebensgestaltung, Einstellungen und Beziehungen der Kinder (vgl. ebd.: 12f.). Die heutige Kindheit ist auch eine Medienkindheit (vgl. Schattenfroh 2013: 76). Ein Blick in ein Kinderzimmer zeigt: die jüngeren Kinder tragen Strampelhosen mit *SpongeBob*-Applikationen, im Bett liegt eine *Tigerente*, an der Wand hängt eine Prinzessin *Liffee*-Tapete. Es folgen Spielzeugautos vom *Bob dem Baumeister*, Sammelkarten mit den passenden Medienfiguren und bunten Kinofilm-Wandpostern. Passende Geräte sind eine Nintendo Spielkonsole, der eigene Fernseher, DVD-Player, Handy und eigenes Tablet mit Internet (vgl. ebd.: 76). Einige Vorschulkinder nutzen das Internet – es wird gehört, geschaut, gefilmt, gesimst, geklickt, geschattet, gegoogelt und in virtuellen Welten gespielt. Sie entwickeln bei der Nutzung dieser vielen elektronischen Medien eine technologische Sachkenntnis, die Eltern und Sozialpädagogen erstaunt (vgl. ebd.: 76). Für Kinder bis zum Primarschulalter ist die Familie der zentrale Ort, um mit Medien Erfahrungen zu sammeln. Eltern nehmen dabei eine Vorbildfunktion durch den Umgang mit Medien ein und das Medienverhalten der Eltern ist handlungsleitend für die langfristigen Nutzungstendenzen der Kinder (vgl. Kamin/Meister/Schulte 2013: 8).

Aber nicht nur die Familie, sondern auch Kindergarten, Primarschule und der Hort sind wichtige Institutionen, in denen Kinder in Bezug auf Medien essentielle Erfahrungen machen. Sie benötigen eine erzieherische Begleitung im Umgang mit Medien (vgl. Neuss 2012: 12f.). Laut Neuss zielt die Medienerziehung dazu, „Kinder möglichst früh in die Lage zu versetzen, in einer durch Medien geprägten Kultur kompetent, selbstbestimmt, sozial verantwortlich und kritisch handeln zu können“ (Neuss 2012: 13). Folgende Bereiche gehören aus seiner Sicht zur kindlichen Medienbildung dazu: Medien als Erfahrungsspiegel betrachten, Medien zur Sensibilisierung der Sinne einsetzen, Medien als Erzähl- und Erinnerungshilfe nutzen, Medien durchschauen helfen und Medien als Bildungsmaterial bereitstellen (vgl. Neuss 2012: 140). Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Hort sollen die Kinder unterstützen, die medienbezogene Thematik in geleiteten und freien Aktionen nachzuspielen und weiterzuführen. Durch verschiedene Techniken wie Zeichnen, Basteln, Verkleiden, Darstellen, Fantasiereisen und Schminken kann jedes Kind seine eigenen Vorlieben ausleben. Der wichtigste

Einflussfaktor ist die Einstellung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Hort zu den medienbezogenen Aktionen, Spielen und Äusserungen der Kinder. Wenn sie sich für die Medienhelden interessieren, sich den aktionsbetonten, medienbezogenen Spielen öffnen oder ihre entwicklungsbedingten Themen verstehen, erfordert es im Alltag des Hortes einen reflektierten Umgang mit den Kindern in der Gruppe (vgl. ebd.: 144).

Professionelle Medienerziehung findet vorwiegend im Kindergarten, in der Schule und im Hort statt. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind mit vielen medienbezogenen Herausforderungen umgeben und es braucht medienerzieherische Konzepte. Sie müssen sich mit einer Reihe von Fragen auseinandersetzen: Was können wir in Bezug auf Medien tun? Wie nehmen wir Einfluss auf das Medienhandeln der Kinder? Welche Medien sind für welche Kinder das Richtige? Ist eine Begleitung notwendig? Wie kann diese Begleitung ausgestaltet werden? (vgl. Kamin et al. 2013: 8f.). Die vorliegende Arbeit befasst sich vor dem Hintergrund dieser Fragen mit medienpädagogischer Arbeit im Hort von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.

Die zentrale Fragestellung dabei lautet wie folgt:

Welche Bedeutung haben die Medien in den heutigen Lebenswelten von Kindern im Alter von 5-9 Jahren und welche medienerzieherischen Konzepte gibt es für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Hort und im Rahmen der Sozialen Arbeit mit Kindern und was sind die Herausforderungen in der Umsetzung dieser Konzepte?

Dabei wird folgendermassen vorgegangen: In einem ersten Schritt wird skizziert, was in dieser Arbeit unter "Medien" verstanden wird und diese werden vorgestellt. Im Folgenden werden dann der Einfluss der Mediennutzung auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns beleuchtet, die Wahrnehmung der Medienangebote in den Altersstufen von 5-9 Jahren der Kinder betrachtet und die Chancen und die Herausforderung durch die Mediennutzung dargestellt. Anschliessend werden ausgewählte medienerzieherische Konzepte erörtert und die Herausforderungen der Konzepte im Hort mit den 5-9jährigen Kindern dargelegt. Danach wird aufgezeigt, welche allgemeinen Aufgaben und Zielsetzungen im Hort bestehen und es wird begründet, inwiefern medienpädagogische Arbeit mit Kindern relevant ist in diesem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Eine Zusammenfassung schliesst diese Arbeit ab.

2. Medien

Kinder wachsen in digitalisierten Medienumgebungen auf, dazu zählen der Fernseher und das Radio, aber auch der Computer und das Internet (Paus-Hasenbrink/Hasenbrink 2017: 5). Das Internet ist zu einem Multifunktionsmedium geworden, das sowohl Text, Video und Audio miteinander in Verknüpfung bringt. Dadurch werden neue Kommunikationsformen ermöglicht und neue Interaktionsräume eröffnet (vgl. Gasser/Cortesi/Gerlach 2012: 30). Medien und Medienkommunikation beeinflussen die Identitätsentwicklung, die soziale und kulturelle Zusammengehörigkeit und die Gesellschaft (vgl. Tillmann/Helbig 2016: 305). Im Folgenden werden nun zunächst "Medien" vorgestellt, danach werden die Arten und die Wirkungen von Medien beleuchtet. Darauf werden „Medienwelten“ dargestellt und es wird die Wirkung der Medien in der Familie dargelegt. Zum Schluss folgen Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen durch Medien und anschliessend wird die Medienausstattung in der Schweiz erörtert.

2.1 Medien – was sind sie überhaupt?

Medien sind vom lateinischen Adjektiv „medius“ abgeleitet und bedeutet etwas „Mittleres“ und „Vermittelndes“. Es haben sich unterschiedliche Verwendungsweisen des Wortes „Medien“ entwickelt, die Neuss (2012: 9) zusammenfasst:

Medien sind Erweiterungen der Sinne

„Die Entwicklung der technischen Medien hat einen engen Bezug zur Erweiterung der begrenzten Möglichkeiten der Sinnesorgane“ (Neuss 2012: 9). Die technischen Medien werden so entwickelt, dass man damit eine Erweiterung der beschränkenden Distanzen der Sinnesorgane erreicht, beispielsweise macht die Kamera Dinge sichtbar, die für das Auge unsichtbar sind und erweitert die Möglichkeit des Auges (vgl. ebd.: 9).

Medien sind Vermittler

„Medien sind Mittler der Kommunikation zwischen Menschen“ (Neuss 2012: 9). Menschen benutzen die Sprache und die Schrift und haben über Medien kommuniziert. Technische Medien werden als Informations- oder Kommunikationstechnologien bezeichnet (vgl. ebd.: 9).

Medien sind Symbole

„Symbole sind in Laut, Schrift, Bild oder anderen Formen zugänglicher Äusserungen menschlicher Aktivitäten, die eine Bedeutung oder einen Sinn haben“ (Neuss 2012: 9). Die zentrale Grundlage des Menschen ist die Fähigkeit des Findens, Entwerfens und Entschlüsseln von Symbolen (vgl. ebd.: 9).

Medien liefern konstruierte Weltbilder

Medien bilden die Welt nicht ab, sondern sie gestalten die Wirklichkeit. Die Inhalte werden in einer bestimmten Weise aufbereitet. Kameraperspektive, Schnitt und Inszenierung sind eine Art der Aufbereitung und ist vom Medium abhängig (vgl. Neuss 2012: 9).

2.2 Klassische Medien, Computer, Internet, mobile Endgeräte

Medien sind heute im Alltag von Familien immer gegenwärtig (vgl. Kamin et al. 2013: 7). Die Medienwelt ist komplexer geworden, neben klassischen Medien wie Fernseher, Bücher, Radio und Zeitungen stehen Computer, Handys und das Internet bereit und haben die Medienlandschaft massiv verändert. Der Computer und das Internet können auch die Funktion als Fernseher, Radio und Zeitung ausüben. Mobile Endgeräte verändern die Mediennutzung – mit dem Handy ist es möglich, Radio oder Musik unterwegs zu hören, Fotos oder selbstgedrehte Filme zu machen, zu verschicken und zu erhalten (vgl. Jukschat et al. 2015: 19f.). Kinder werden durch Medien stärker beeinflusst als jemals zuvor. Das hängt mit der Zunahme der Medienvielfalt und Dauer der Nutzung von Medien zusammen (vgl. Kamin et al. 2013: 7). Das Einstiegsalter zur Internetnutzung sinkt bei Kindern beständig, das Internet hat in der Lebenswelt von Kindern einen grossen Stellenwert, mit ansteigendem Alter in der Kindheit wird das Internet zu einem wichtigen Thema und etabliert sich zu einem vielfältig einsetzbaren Werkzeug. Es wird im Bereich der Freizeit der Kinder eingesetzt und es hat auch in der Schule als praktisches Arbeitsinstrument einen festen Platz eingenommen (vgl. Hipeli 2012: 16). „So helfen Computer und Internet heute beispielsweise bei den Hausaufgaben, sind Informationsquelle und Arbeitsmittel, dienen der Entspannung und Unterhaltung oder sind wichtige Kommunikationsplattformen“ (Jukschat et al. 2015: 24). Neben klassischen Medien wie Bücher, Fernsehen und Radio sind multifunktionale, mobile Endgeräte getreten, die eine Erweiterung des Nutzungsspektrums mit sich bringen. Die Geräte sind aus dem Alltag von Kindern nicht mehr wegzudenken – Kinder benutzen Computer, Fernseher, Internet, MP3-Player und Smartphones wie

selbstverständlich. Smartphones und Tablet-PCs sind zu einer multifunktionalen Einheit zusammengewachsen, man kann mit solch einem Gerät telefonieren, Musik hören, im Internet surfen, Filme und Videos anschauen oder Computerspiele spielen. Die gesamte Spannbreite an Nutzungsoptionen ist mit einem Gerät möglich (Kamin et al. 2013: 7f.).

2.3 Medienwelten

„Medienangebote transportieren Stimmungen, Gefühle und Orientierungen, die vorhandene Bedürfnisse und Phantasien ansprechen“ (Niesyto 1993: 71). Medien sind Welten mit denen man Erlebnisse vermitteln kann, Kommunikation erleben kann, Genuss vermittelt bekommt, Lernziele erreicht und die Werbung erfährt und welche man letzten Endes konsumieren kann (vgl. Neuss 2012: 9). Medienwelten werden von Autorinnen und Autoren ganz unterschiedlich gefasst. Neuss (2012) bietet mit seiner kinderorientierten Perspektive eine gute Eingrenzung dieses Feldes an.

Medien sind Erlebniswelten: Eine Vielzahl von Erlebnissen sind durch Medienwelten Kindern garantiert. Je älter sie werden, um so selbständiger und selbstbewusster bauen sie Medien in ihren Alltag mit ein. Spiel, Familienalltag und individuelle Lebensbewältigung sind ohne die Medienerlebnisse nicht vorstellbar (vgl. Neuss 2012: 9f.).

Medien sind Kommunikationswelten: Kinder kommunizieren mit Freunden und Eltern, Kontakte und Beziehungen zu Freunden werden gepflegt, ob durch Handy, Chat, SMS oder in sozialen Netzwerken (vgl. Neuss 2012: 10).

Medien sind Genusswelten: Medien sind mit inhaltlichen Angeboten Teil der Kultur und gestalten in gewisser Weise auch die heutige Kindheit mit. Musik, Filme, Computerspiele und auch Werbeclips können eine Erfahrung sein, die Emotionen, Spass, Freude und Begeisterung hervorruft (vgl. Neuss 2012: 10).

Medien sind Lernwelten: Viele Kinder und Erwachsene sind begeistert und fasziniert durch Medien. Pädagogen und Sozialpädagogen nutzen die Faszination zur Lernmotivation mit den Kindern aus, wenn sie im Kindergarten, in der Schule oder im Hort die Gelegenheit haben (vgl. Neuss 2012: 10).

Medien sind Konsumwelten: Medienfiguren, Produkte und Dienstleistungen werden von der Werbung in zunehmender Weise zum Kauf angeboten. Medienangebote und Medieninteressen leiten soziale Aktivitäten, so formieren sich Fanclubs (vgl. Neuss 2012: 10).

Die Kinder eignen sich heute die Medienwelt umfassend an. Die Medien erfüllen unterschiedlichste Bedürfnisse: Spiel, Kommunikation, Gemeinsamkeit und Information. Mediennutzung kann Gestaltung, Kommunikation, Genuss, Gruppenerlebnis und Monotonie gleichzeitig sein. Dabei kommt es bei den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auf das genaue Hinsehen und Verstehen der Kinder und der Lebenskontexte an. Kreative und gestalterische Mediennutzung hängt entscheidend von den familiären Umgangsweisen ab. Grundsätzliche Fragen bleiben trotz positiver Zugänge zur kindlichen Medienwelt bestehen: Wie lange können die Kinder die Medien nutzen? Wann sollten Kindern bestimmte Medien zugänglich gemacht werden? Welche Inhalte dürfen als nützlich angesehen werden und welche sind für die Kinder bedenklich? Hier ist eine Auseinandersetzung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit den Medien in der Lebenswelt der Kinder und den Eltern notwendig, um eine begründete sozialpädagogische Haltung zu erarbeiten (vgl. Neuss 2012: 12).

2.4 Wirkung der Medien auf die Familie

Das gesamte Angebot von Medien, angefangen von den Printmedien (Buch, Zeitung, Zeitschrift), die Hörmedien (Hörfunk, MP3-Player, Hörbuch, Mobilfunk) und die Bildschirmmedien (Fernsehen, Computer) bis hin zum Internet (Smartphone, Tablet-PC), hat Einfluss auf nahezu alle unsere Lebensbereiche. Diese Kommunikationsmittel bringen zum Teil neuartige kulturelle Umwelten hervor und beeinflussen die Wahrnehmungen von Wirklichkeit, das Verständnis von der Welt, die Gefühle, Vorstellungen und Fantasien sowie das Denken, Sprechen und soziales Handeln (vgl. Neuss/Schill 2012: 4f.). Schon sehr früh in der Kindheit durchwirken und beeinflussen technische Medien die direkte Kommunikation und Interaktion der Kinder mit den Eltern und Geschwistern (vgl. ebd.: 5). Darüber hinaus können sie bereits als Kleinkinder direkt oder nebenbei Erfahrungen mit Fernseher, Radio, Video- und Cd-Player machen. Sie lernen dabei die Mediennutzung der Familie kennen und werden vertraut mit bestimmten Medieninhalten und Medienformen. Kinder erfahren in gewissem Umfang somit auch, welchen Zweck die Medien bei den Erwachsenen haben können (vgl. ebd.: 5). Es werden:

- Informationen über die Wirklichkeit, Orientierungshilfen für die Auseinandersetzung mit der Realität und Lernanregungen geboten
- Entspannung, Unterhaltung und sinnliches Erleben gesteigert
- neue virtuelle Welten erschaffen und Fantasieräume erzeugt
- soziale Kontakte ermöglicht (vgl. ebd.: 5).

Kinder nutzen meist schon die Medien ebenso wie die Eltern – Fernsehen, Comics und Kinderliteratur, Hörspiel- und Musikkassetten/-CDs, Video- und Computerspiele, Digitalkameras und Handys gehören heute zur Lebens- und Freizeitkultur von Kindern. Das Fernsehen für Kinder hat eine besondere Bedeutung: Spass, Spannung und Unterhaltung wird geboten, sie können aber auch mit den Eltern fernsehen und Beiträge sehen, die altersspezifisch nicht für die Kinder gedacht sind und so am Leben der Erwachsenen teilnehmen. Die Kinder sind noch nicht in der Lage sich angemessen mit verschiedenen Medienangeboten und Medieninhalten differenzierter auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 5). „Wie sie die Medienangebote dabei im Einzelnen wahrnehmen und verarbeiten, hängt im Wesentlichen mit den Erfahrungen zusammen, die sie mit und ohne Medien in ihren Lebenswelten machen konnten“ (ebd.: 6). Eltern haben die Aufgabe, den Umgang mit Medien auch als eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindern zu verstehen, indem sie die Kommunikations- und Handlungsbedürfnisse der Kinder ernst nehmen und respektieren. Dabei spielt es eine Rolle, wie sie die Bedürfnisse auch immer wieder unabhängig von Medien befriedigen können. Medien können als Bereicherung des Familienlebens angesehen werden und weniger als Problem (vgl. ebd.: 6). Kindliche Lebenswelten sind auch Medienwelten und sozialpädagogische Fachkräfte, Pädagogen und Eltern müssen früh beginnen, Kinder mit altersspezifischen Angeboten zu unterstützen, um einen sinnvollen und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien zu fördern (vgl. Arbeiter 2014: 4).

2.5 Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen durch Medien

Die Kinder, deren Lebenswelt eher entwicklungshemmend als entwicklungsförderlich ist, sind nicht selten mit negativen Folgen des Medienkonsums belastet. Ein Hinweis dafür kann sein, dass sie Medien mehr beachten als die natürliche, gegenständliche und soziale Umwelt. Um die Gründe dafür herauszufinden, müssen sozialpädagogische Fachkräfte, Pädagogen, Eltern und Kinder nach den medienbezogenen Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen suchen, um gemeinsam neue Medienerfahrungen zu machen und um handlungsfähiger im Umgang mit Medien zu werden (vgl. Neuss/Schill 2012: 6f.).

Selbsterfahrungen: Die Auseinandersetzung mit sich selbst bedeutet, gemeinsam herauszufinden, wie Medien den Alltag beeinflussen, welche Bedeutung den Medien für das Familienleben zugeordnet wird und welche Bedürfnisse mit Medien- und Warenangeboten befriedigt oder nicht befriedigt werden (vgl. Neuss/Schill 2012: 7).

Sozialerfahrungen: Die Beteiligung am sozialen Leben bedeutet, gemeinsam die Beziehung zwischen Wirklichkeit/Fiktion und eigener Lebenserfahrung zu ermitteln und zu erkennen, welche Handlungsmöglichkeiten sich bieten, um den Alltag produktiv zu meistern und wie sich Bedürfnisse und Interessen auch ohne Medienkonsum zufrieden stellen lassen (vgl. Neuss/Schill 2012: 7).

Sacherfahrungen: Die Auseinandersetzung mit Medien bedeutet, gemeinsam verschiedene Medienangebote auf die Inhalte und Gestaltungsformen zu untersuchen und gemeinsam handelnd zu erkunden, wie sich Medien zum gemeinsamen Erleben, der Verständigung, der Selbstäusserung und der aktiven Freizeitgestaltung einsetzen lassen (vgl. Neuss/Schill 2012: 7).

Kinder gehen heute immer selbstständiger, eigenwilliger und selbstbewusster mit den technischen Möglichkeiten des Medienzeitalter um, das können Eltern und sozialpädagogische Fachkräfte feststellen (vgl. Neuss 2012: 8).

2.6 Medienausstattung in der Schweiz

Die Mike-Studie 2015 liefert Fakten, die auf die Geräteausstattung in Bezug auf Medien in Familien in der Schweiz hinweisen und die Anhaltspunkte geben, was die Kinder im Alter von 6-11 Jahren an Freizeitaktivitäten mit und ohne Medien bevorzugen.

Geräteverfügbarkeit im Haushalt

Die meisten Haushalte mit Kindern in der Schweiz verfügen zu 95% über ein Fernsehgerät, zu 98% über ein Handy/Smartphone, zu 97% über einen Computer/Laptop und zu 96% über einen Internetzugang (vgl. Suter et al. 2015: 24). Eine Digitalkamera haben 88% der Haushalte, einen Radio 81%, einen CD-Player 80% und ein Tablet haben 76% der Haushalte (vgl. Suter et al. 2015: 24). Suter et al. (2015: 24) stellen fest, dass eine Spielkonsole (78%) und einen MP3-Player (67%) Familien mit 10/11-jährigen Kindern mehr Geräte haben, als mit 6/7-jährigen Kindern (Spielkonsole 48%, MP3-Player 45%). Der Kassettenrekorder liegt bei 47% und ist am wenigsten in den Haushalten vorhanden (vgl. ebd.: 24). Klassische Medien wie der Fernseher, das Radio oder Musikabspielgeräte sind über die letzten zehn Jahren konstant geblieben (vgl. Jukschat et al. 2015: 20).

Geräteverfügbarkeit im Kinderzimmer

Die Verfügbarkeit der Geräte hat mit dem Alter der Kinder zu tun. Deshalb werden die Kinder in 6/7-jährige, 8/9-jährige und 10/11-jährige Kinder unterteilt. Der CD-Player (36%, 39%, 47%), das Radio (38%, 40%, 43%), das Fernsehgerät (11%, 7%, 11%), der Kassettenrekorder (19%, 26%, 24%) sind nicht altersabhängig. Wesentliche Unterschiede können hier bei Smartphone (15%, 21%, 41%), MP3-Player (15%, 25%, 38%), Spielkonsole (17%, 30%, 28%), Tablet (12%, 14%, 24%) und Computer/Laptop (8%, 11%, 20%) festgestellt werden, weil mit zunehmendem Alter die Geräteausstattung im Kinderzimmer zunimmt (vgl. Suter et al. 2015: 26f.). Das hat mit den neuen Medien zu tun – der Computer, das Internet und die mobilen Endgeräte haben die Mediennutzung revolutioniert (vgl. Jukschat et al. 2015: 24). Eltern trauen den 10/11-jährigen Kindern mehr im Umgang mit den Medien zu und deshalb haben die Kinder entsprechend mehr Geräte zur Verfügung. Dabei ist auffällig, dass es sich um mobile, portable Geräte – Smartphone, MP3-Player und Laptop – handelt (vgl. Suter et al. 2015: 30f.).

Freizeitaktivitäten mit Medien

Die Freizeitaktivitäten mit Medien der Kinder werden in 6/7-jährige, 8/9-jährige und 10/11-jährige Kinder unterteilt. Klassische Medien wie Musik hören (72%, 75%, 100%), Fernsehen (84%, 80%, 74%), Bücher lesen (50%, 74%, 78%) und DVDs/Videos schauen (56%, 54%, 55%) spielen eine wichtige Rolle (vgl. Suter et al. 2015: 33). Die Zunahme der Mediennutzung bei den 6/7-jährigen, 8/9-jährigen Kinder zu den 10/11-jährigen Kinder ist teilweise mit der Medienausstattung (Smartphone, Laptop, Internetzugang) im Kinderzimmer begründbar. Gamen (50%, 57%, 72%), Smartphone nutzen (34%, 32%, 54%), Internet nutzen (17%, 30%, 64%) und Fotos/Videos machen (24%, 24%, 51%) sind bei den 10/11-jährigen Kinder beliebt (vgl. ebd.: 33). Bei den 6/7-Jährigen sind die häufigsten Medientätigkeiten Fernsehen, Musik hören, Bücher lesen, DVDs/Videos schauen und Gamen. Bei den 10/11-Jährigen sind Musik hören, Gamen, Fernsehen, Internet nutzen und Smartphone nutzen als am häufigsten ausgeführten Tätigkeiten im Bezug zu Medien (vgl. ebd.: 33).

Freizeitaktivitäten ohne Medien

Bei der Freizeitbeschäftigung ohne Medien werden die Kinder in 6/7-jährige, 8/9-jährige und 10/11-jährige Kinder unterteilt. Die Hausaufgaben werden von nahezu allen Kindern erledigt (95%, 98%, 97%). Draussen spielen (87%, 88%, 90%), drinnen spielen (93%, 88%, 85%), Freunde treffen (75%, 77%, 85%), Familie (74%, 77%, 74%) und

Malen/Zeichnen/Basteln (72%, 70%, 61%) sind bei allen Kindern etwa gleich. Unterschiede gibt es bei Sport treiben (66%, 80%, 88%), Musik machen (35%, 55%, 58%) und Haustiere betreuen (36%, 48%, 57%), da ist mit zunehmenden Alter mehr Aktivität festzustellen (vgl. Suter et al. 2015: 18). Gesamthaft gesehen sind die Kinder auch ohne Medien sehr aktiv in der Freizeit. Ausserschulischer Sport und Musizieren erreichen im Alter von 10/11 Jahren einen Höhepunkt (vgl. ebd.: 22).

Das Spielen ist die beliebteste Freizeitbeschäftigung für Kinder im Alter von 6-11 Jahren, was auch ein fester Bestandteil im Alltag der Kinder in der Schweiz ist. Freizeitaktivitäten von Kindern sind stark an Familienmitglieder als auch an Freunde geknüpft. Je älter die Kinder sind, desto wichtiger werden Freundschaften. Als liebste Freizeitaktivitäten wurden häufiger Spielen und Sport genannt als mediale Tätigkeiten wie Fernsehen, Filme schauen, Lesen und Gamen (vgl. Suter et al. 2015: 23).

3. Chancen und Herausforderungen der Mediennutzung

Computer, Internet und Handy gehören heute zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. Neben Chancen und Anforderungen die diese digitalen Medien bieten, bergen sie auch Gefahren und Risiken (vgl. Jukschat et al. 2015: 27). Zu Beginn wird der Einfluss von Mediennutzung auf die Entwicklung des kindlichen und jugendlichen Gehirns beleuchtet, anschliessend wird die Wahrnehmung der Medienangebote in verschiedenen Altersstufen erörtert und danach werden die Anforderungen an eine kindgerechte mediale Lebenswelt dargelegt. Chancen, Herausforderungen und Gefahren von Medien folgen zum Schluss dieses Kapitels.

3.1 Einfluss von Medien auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns

Der Abschnitt 3.1 stützt sich ausschliesslich auf die Literatur von Gerald Hüther, er ist ein deutscher Neurobiologe und Autor.

3.1.1 Strukturierung des sich entwickelnden Gehirns

Aus neurobiologischer Sicht ist das sich entwickelnde menschliche Gehirn grundsätzlich offen für strukturierende Einflüsse (vgl. Hüther 2015: 30). Schon vorgeburtlich wird ein beträchtlicher Vorrat an Nervenzellen produziert, die durch Erregungsmuster, wie beispielsweise die Bewegung eines Arms des ungeborenen Kindes, in funktionale Netzwerke eingebunden werden. Es werden neuronale Verknüpfungen und synaptische Netzwerke aufgebaut, mit deren Hilfe wir beispielsweise unsere Sinnesorgane nutzen können oder unsere Bewegungen koordinieren können. All die Nervenverbindungen, die nützlich sind und immer wieder gebraucht werden, werden stabilisiert und in funktionale Netzwerke eingebunden. So werden Stück für Stück komplizierte Nervenzellverschaltungen aufgebaut, mit deren Hilfe sogenannte `innere Bilder` in Form von Verschaltungsmustern in den verschiedenen Hirnregionen verankert werden. Diese ermöglichen uns zu Sehen, zu Tasten, zu Hören oder zu Riechen, auf gleiche Weise werden auch innere Bilder von komplexeren Bewegungs- und Handlungsabläufen angelegt, die bei Bedarf abgerufen werden können (vgl. Hüther 2015: 30-32).

Das heisst, wie sich das Gehirn eines Kindes entwickelt, hängt davon ab, wie und wofür es benutzt wird. Dabei spielt eine wichtige Rolle, was das Kind für seine eigene Lebensbewältigung als besonders bedeutsam erachtet. Anfangs sind dies die Steuerung

seiner Körperfunktionen und Bewegungsabläufe, später kommt die Gestaltung der Beziehungen zu seinen wichtigsten Bezugspersonen dazu und danach die Entdeckung und Gestaltung seiner Lebenswelt. Dabei macht das Kind zwei grundlegende Erfahrungen, die als *Grundbedürfnisse* seine künftigen Erwartungen bestimmen: die Erfahrung enger Verbundenheit und die Erfahrung eigenen Wachstums und des Erwerbs eigener Kompetenzen. Wenn diese beiden Grundbedürfnisse befriedigt werden können, kann ein Kind die im Gehirn bereitgestellten vielfältigen Vernetzungsangebote immer umfänglicher nutzen und ist in der Lage, ein komplex vernetztes Gehirn zu entwickeln. Wenn eines der beiden Grundbedürfnisse nicht gestillt werden kann, treten Mangelerscheinungen auf und das Kind legt seinen Fokus mehr und mehr darauf Ersatzbefriedigungen zu finden (vgl. ebd.: 32f.).

3.1.2 Bedeutung emotionaler Reaktionen

Wenn ein Kind von etwas begeistert ist, wenn es etwas Neues entdeckt, wenn es etwas Neues gelernt hat oder wenn es etwas hinbekommen hat, was es lange geübt hat, wird im Mittelhirn eine Gruppe von Nervenzellen angeregt, die daraufhin Botenstoffe ausschütten, welche ein Hochgefühl, ein Gefühl der Begeisterung auslösen. Das neurobiologische Signal der Begeisterung wird dabei bis in die Zellkerne der nachgeschalteten Nervenzellen weitergeleitet. Dadurch wird bewirkt, dass all die neuronalen Netzwerke ausgebaut und verstärkt werden, die für die erfolgreiche Ausführung der Aktion vom Hirn dafür aktiviert wurden. Das heisst, für die Entwicklung des Gehirns des Menschen ist von Bedeutung, wofür es mit Begeisterung benutzt wird. Es ist von Bedeutung, was dem Menschen in seiner Lebenswelt wichtig ist und wofür er sich interessiert, denn nur dafür kann er sich begeistern (vgl. Hüther 2015: 33).

Kinder nutzen digitale Medien mit viel Begeisterung, weil sie tagtäglich neue Fähigkeiten erwerben, Wissen sammeln, wichtige Erfahrungen machen und Beziehungen gestalten. Dies führt zu neuronalen Verknüpfungen im Mittelhirn. Je kleiner Kinder sind, desto intensiver arbeiten sie an sich und an der Potenzialentfaltung. Es gehört zu den Aufgaben der Sozialpädagogen im Hort und der Eltern die Potenziale der Kinder zu sehen und ihnen zu helfen sich wirklich entfalten zu können. Mit oder ohne Medien brauchen sie Aufgaben und Herausforderungen, an denen sie sich bewähren, wachsen, sich als kompetent erleben können. Die Kinder brauchen Menschen, mit denen sie sich verbunden fühlen, bei denen sie sicher und geborgen sind (vgl. ebd.: 39).

3.1.3 Einfluss digitaler Medien

Der Einfluss digitaler Medien auf die Entwicklung des Gehirns von Kindern und Jugendlichen ist demnach damit gekoppelt, inwieweit sie sich für deren Nutzung begeistern. Kinder und Jugendliche nutzen digitale Medien beispielsweise mit Begeisterung dafür Informationen zu sammeln, Kontakte zu knüpfen und zu pflegen, Wissen zu erwerben, sich mit anderen zu vernetzen, Musik zu hören, Aktionen zu planen oder Projekte vorzubereiten und eigene Werke zu produzieren und zu publizieren. Die digitalen Medien dienen hierbei als Werkzeuge und praktische Hilfsmittel. Das Gehirn passt sich extrem schnell an die Erfordernisse der Nutzung an – im Hirn werden die Vernetzungen ausgebaut und gefestigt, die beispielsweise die Verarbeitung von visuellen Eindrücken oder das Erkennen und Erfassen von Bildern und Texten beschleunigen und mit motorischen Handlungen verknüpfen.

Auch die Struktur und Logik von Computerprogrammen kann so schneller erfasst und für eigene Zwecke genutzt werden. Bereits Kinder können diese modernen Werkzeuge kompetent und kreativ nutzen. Mit Computern werden immense Datenmengen gespeichert, komplizierteste Rechenoperationen ausgeführt, Maschinen gesteuert und weltweit Informationen abgerufen. Damit wird das menschliche Gehirn als Datenspeicher und Steuerinstrument im Vergleich zu früheren Generationen erheblich entlastet. Im Gehirn sind dadurch Freiräume entstanden, die neue Möglichkeiten und Dimensionen der Entfaltung des menschlichen Potenzials mit sich bringen.

Das Gehirn von Kinder und Jugendlichen ist in der Lage, sich an die veränderten Anforderungen anzupassen, solange sie sich dafür begeistern. Menschen, die sehr viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen, sind sehr schnell bei der Erkennung von Bildern und haben eine ausgeprägte motorisch-visuelle Kopplung entwickelt, das heißt sie reagieren sehr schnell mit der Hand auf das, was sie am Bildschirm sehen. So passt sich das Gehirn von Kindern und Jugendlichen beispielsweise an die Anforderungen von Computerspielen mit raschen Bildfolgen und Handlungssequenzen an. Die starke visuelle Dominanz kann zur Folge haben, dass sich die Realitätsgrenzen verschieben und damit auch der Realitätsbezug. Wenn Kinder und Jugendliche zu viel Zeit mit computergenerierten Bilderwelten und virtuellen Realitäten verbringen, passt sich das Gehirn daran an, der Bezug zur realen Welt, zur Wirklichkeit kann verloren gehen.

Darüber hinaus lassen sich moderne digitale Medien nicht nur als Werkzeuge benutzen, sondern mit ihrer Hilfe lassen sich auch ersatzweise Grundbedürfnisse befriedigen – dem Bedürfnis nach Verbundenheit und Zugehörigkeit können Kinder und Jugendliche

in sozialen Netzwerken, in Chatrooms oder Internetforen nachgehen, wenn es ihnen an engen Beziehungen im realen Leben fehlt, das Bedürfnis an Aufgaben zu wachsen und Kompetenzen zu erwerben lässt sich virtuell mit Computerspielen ausleben – hier kann man schnell immer besser werden, erhält Anerkennung in Form von Punkten oder innerhalb der virtuellen Spielgemeinschaften. Je länger sich Kinder und Jugendliche in solchen virtuellen Welten aufhalten und je mehr sie sich dafür begeistern, desto mehr besteht die Gefahr, dass sie das reale Leben immer uninteressanter finden.

Eine Folge von extensiver Nutzung von Medien zur Affektregulation kann sein, dass die Kinder und Jugendlichen durch intensives Spielen so konzentriert und fokussiert sind, dass sie ihren eigenen Körper nicht mehr spüren und ihre körpereigenen Signale weniger wahrnehmen, wodurch die Vernetzungen im Gehirn verkümmern, die für die Interpretation dieser Signale zuständig sind. Dies kann zur Störung des Hunger- und Durstgefühls, des Schlafbedürfnisses, der Empfindungsfähigkeit und der emotionalen Befindlichkeit führen. Um eine derartige Flucht in virtuelle Ersatzbefriedigungen vorzubeugen, brauchen Kinder und Jugendliche Menschen, mit denen sie sich verbunden, sicher und geborgen fühlen und sie brauchen Aufgaben und Herausforderungen, an denen sie mit Begeisterung wachsen, sich bewähren und sich als kompetent erleben können.

Abschliessend lässt sich feststellen, dass es nicht die Nutzung der Medien an sich ist, die die Hirnentwicklung der Kinder und Jugendlichen wirklich beeinflusst, sondern die Begeisterung, mit der bestimmte Nutzungsmuster immer wieder aktiviert werden, wenn sie die Medien nutzen (vgl. Hüther 2015: 35-39).

3.2 Medienangebote in verschiedenen Altersstufen von 5-11

Jahren

Kinder kommen von frühester Kindheit an mit Medien in Kontakt, anfangs hauptsächlich über ihre Eltern, später im Kindergarten und in der Schule über Gleichaltrige und ihre Peergroup. Sie wenden sich ihrem Alter und Entwicklungsstand, ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechend medialen Angeboten und Inhalten zu, um sich zu unterhalten, zu informieren und mit zunehmendem Alter auch um sich zu orientieren. Zu den spielerischen und rezeptiven Medienangeboten der ersten Lebensjahre kommen bis zum Ende der Grundschule Medienangebote hinzu, die stärker kommunikations- und interaktionsorientiert sind (vgl. Wagner 2012: 10). Für eine sinnvolle Nutzung von Medien

sind kommunikative, kognitive und emotionale Kompetenzen notwendig, welche erst im Laufe der Kindheit aufgebaut werden. Der Erwerb *kommunikativer Kompetenzen* beginnt bereits im ersten Lebensjahr mit dem schrittweisen Verstehen und Deuten von Worten, Gesten oder Bildern. Mit dem Erwerb *kognitiver Kompetenzen* lernen die Kinder beispielsweise die Handlung eines Films zu verstehen oder sich in die Protagonisten hineinzusetzen. *Emotionale Kompetenzen* sind erforderlich, wenn es darum geht, Medienthemen auszuwählen, die interessant und reizvoll sind und Themen zu meiden, die bedrohlich und ängstigend sind (vgl. Knauf 2010: 21f.). Es gibt keinen genauen Zeitplan nach dem die Kompetenzen erworben werden – manche Kinder können früher laufen oder sprechen, andere erst später – beim Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit Medien ist das ebenso. Wie Kinder Medien wahrnehmen, was sie den Angeboten entnehmen, was sie verstehen und wie sie damit umgehen hängt von ihrem Entwicklungsstand und von ihrem sozialen Umfeld ab, dazu gehört in erster Linie die Familie. Ausserdem spielt es eine Rolle, wie häufig und wie intensiv sie sich mit Medien beschäftigen. Das Wissen darum, auf welche Medienangebote Kinder in einem bestimmten Alter ansprechen, kann bei der Einschätzung der Chancen und Risiken der Mediennutzung und bei der Bestimmung der Gefahrenpotenziale bestimmter Medien hilfreich sein. Lauffer, Röllecke und Schill (2015: 21-32) zeigen auf, welche Bedeutung Medien in den verschiedenen Altersstufen der Kindheit von 3 bis 11 Jahren haben und wie sie wahrgenommen werden.

Im Alter von 3 bis 5 Jahren können Kinder einem Spielfilm mit einer längeren Geschichte noch nicht folgen, sie können für sich jedoch einzelne Filmelemente herauspicken, die sie besonders beeindruckt haben. Sie merken sich Szenen aus einem Spielfilm, einem Hörspiel oder einem Bilderbuch in denen lustige Aktionen, Sprüche oder Lieder vorkommen. Sie suchen sich Heldinnen und Helden, die ihnen als Identifikationsfiguren dienen und spielen Szenen nach. Ihren Gefühlen lassen sie spontan und ungefiltert freien Lauf, springen auf, kreischen, lachen oder sprechen das Gesagte nach.

Mit 6 bis 7 Jahren können Kinder zunehmend den roten Faden eines altersgerechten Films wahrnehmen, sie können dem wesentlichen Handlungsablauf folgen, verschiedene Charaktereigenschaften unterscheiden und Konflikte nachvollziehen. Computerspiele werden interessanter und es beginnen sich diesbezüglich unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten herauszubilden. Kinder in diesem Alter können bereits aktiv und kreativ mit Medien arbeiten, beispielsweise Fotos herstellen, hochladen und mit einfachen Programmen bearbeiten. Teilweise surfen sie im Internet.

Die Kinder können Werbung vom Programm unterscheiden und sind empfänglich für die Werbeinhalte.

Im Alter von 8 bis 11 Jahren können Kinder komplexeren und spannungsgeladenen Filmen folgen und deren Inhalte, wie Freundschaften, Konflikte und Lösungsmöglichkeiten mit ihrer eigenen Lebenswelt und ihren eigenen Erfahrungen vergleichen und in Beziehung setzen. Sie bauen ihr Wissen aus Film und Fernsehen teilweise in ihren Alltag ein. Sie nutzen das Internet und viele Kinder sind in der Lage mit altersgerechter Software technisch versiert umzugehen. Ausserdem werden die Kinder zunehmend kritischer gegenüber Medien, entwickeln Vorlieben für Filme, Serien und Computerspiele, bauen z.B. Sprüche oder Sprechweisen in ihren Alltag ein und spielen bekannte Szenen oder Werbespots nach. Die ersten von ihnen haben Smartphones und lernen Fotos und Filme zu versenden und Chat-Dienste zu nutzen (vgl. Lauffer et al. 2015: 21-32).

Für *ältere Kinder und Jugendliche* sind Medien Gegenstände des täglichen Gebrauchs, sie ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen zu verstehen, zu kommunizieren, zu spielen, zu gestalten, zu produzieren, eigene Werke zu veröffentlichen und an der eigenen Identität zu arbeiten. Dabei sind für ältere Kinder und Jugendliche folgende Aspekte von Bedeutung: sich in Beziehung setzen, sich selbstbestimmte Freiräume suchen, sich als kompetent erleben und sich beteiligen (vgl. Wagner 2012: 11). Um sie darauf entsprechend vorzubereiten, werden die 5-9jährigen Kinder im Hort von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen medienpädagogisch begleitet.

3.3 Anforderungen an eine kindgerechte mediale Lebenswelt

Die Nutzung von Medien bringt für Kinder und Jugendliche Chancen mit sich, sie sind dadurch aber auch Risiken und Gefahren ausgesetzt. Hierbei ist von Generalisierungen Abstand zu nehmen und ein differenzierter Blick zu wahren: in Bezug auf Menschen und ihre vielfältigen Bedürfnisse und unterschiedlichen Persönlichkeitsausprägungen, in Bezug auf Medien und ihre vielfältigen Inhalte und Nutzungsoptionen, in Bezug auf soziale Kontexte und unterschiedliche Erziehungsstile und nicht zuletzt in Bezug auf Generationslagen und damit verbundene spezifische Chancen und Risiken (vgl. Süß 2016: 47). Es empfiehlt sich ein kritischer Optimismus, der Risiken und Chancen von Medien gleichermassen gewichtet und den Fokus auf die Wirkung entwicklungsfördernder Angebote und auf die Förderung von Medienkompetenz bei

Kindern und Jugendlichen legt, und zwar nicht nur in der Schule und im schulischen Umfeld, durch die Sozialpädagogen im Hort, sondern vor allem auch in der Familie (vgl. ebd.).

Die Anforderungen an eine kindgerechte, entwicklungsförderliche Medienwelt in der Familie lassen sich aus der nichtmedialen Welt übertragen – es braucht Geborgenheit und Herausforderungen, kindgerechte Handlungs- und Erlebnisräume, Sicherheit, Zuverlässigkeit, spannende und entspannende Unterhaltung, Werteangebote, Freiräume und Identifikationsfiguren. Auf die Medienwelt bezogen heisst das, dass die Verfügbarkeit von Medien reichhaltig, auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt und bewusst ausgewählt sein sollten. Damit die Gefahren und Risiken durch Mediennutzung möglichst gering gehalten werden (vgl. Kap. 3.5), sollte Medienzeit als gemeinsame Aktivität in der Familie bewusst gestaltet und verlässlich sein. Mediale Angebote und Nutzungsformen sollten nicht karg und wahllos sein, sondern auf die Bedürfnisse, die Persönlichkeit, den Entwicklungsstand und die Interessen der Kinder und der anderen Familienmitglieder abgestimmt sein. Es sollte mit gegenseitiger Wertschätzung über Haltungen und Werte diskutiert werden und ebenso müssen verbindliche Regeln ausgehandelt werden (vgl. Süss 2016: 48). „In einer Studie zu gemeinsamen Aktivitäten in Familien (Süss 2004) wurde sichtbar, das gemeinsam essen, gemeinsam Medien nutzen, über Dinge sprechen, welche das Kind beschäftigen, über aktuelle Ereignisse in der Gesellschaft sprechen, gemeinsam ausgehen und gemeinsam spielen, zum Wohlbefinden von Kindern beitragen“ (Süss 2016: 48). Teilnahme, Interesse, Wertschätzung, Offenheit, gemeinsame bereichernde Erlebnisse, sowie Spass und Humor sind wertvolle Ressourcen, die Kinder und Jugendliche beim Umgang mit Medien stärken können (vgl. ebd.: 48).

3.4 Ausgewählte Chancen durch Mediennutzung

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist heute mehr denn je eine Medienwelt. Neben Gefahren und Risiken denen sie dadurch begegnen, hat die Nutzung der Medien auch positive Aspekte. Digitale Medien erweitern den begrenzten Erfahrungsraum der Kinder und eröffnen ihnen neue, virtuelle Erfahrungsräume, die weit über den Sozialraum hinausreichen. Damit sind sie eine enorme Bereicherung der kindlichen Lebenswelt (vgl. Junge 2013: 17). Medien durchdringen mehr und mehr alle Lebensbereiche der Menschen (vgl. Wagner 2012: 12) und sind in der Gesellschaft unverzichtbar, nicht nur bei der Bewältigung des Alltags, sondern auch um an der

Gesellschaft teilhaben und verschiedene Rollen wahrnehmen zu können, kurzgesagt, um ein vollwertiges und handlungsfähiges Mitglied der Gesellschaft zu sein (vgl. Süß 2016: 43). Medien verfügen über ein grosses Potenzial, „da sie Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen können, den Aufbau sozialer Beziehungen ermöglichen, die Mitwirkung an gesellschaftlichen und sozialen Prozessen ermöglichen und als Ort der Selbstdarstellung dienen können, was die Identitätsbildung fördern kann“ (ebd.: 18f.). Das Internet ist für Kinder wichtig geworden. Zusammen mit Radio und Fernseher ermöglicht es eine informative Teilnahme an allen Lebensbereichen. Die digitalen Medien tragen bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben bei, denn sie prägen entscheidend das Selbst-, das Menschen- und das Weltbild mit (vgl. Hipeli 2012: 41f.). In der Auseinandersetzung mit Medien können Kinder vielfältige Kompetenzen erwerben, wie beispielsweise die Fähigkeit sich auszudrücken, strukturiert zu denken, Probleme zu lösen und Strategien zu entwickeln (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen). Kinder wenden sich je nach Alter und Entwicklungsstand sowie ihren Interessen und Bedürfnissen den digitalen Medien zu, diese unterscheiden sich durch Angebote, Inhalte und Strukturen. Die Kinder nutzen Medien um sich zu unterhalten, zu informieren und um sich zu orientieren (vgl. Wagner 2012: 10).

3.4.1 Medien bei Kindern im Alter von 5-9 Jahren

Die medienpädagogische Arbeit im Hort, im Kindergarten und in der Primarschule hat nicht „die Medien“ als Gegenstandsbereich, sondern die Kinder, die in lernender, sozialer oder gestalterischer Beziehung zu den Medien stehen. Dabei werden die technischen, bildenden oder gestalterischen Möglichkeiten von Medien und Medieneinflüsse als Orientierung ins Zentrum gerückt. Das Ziel einer Medienbildung ist es, die Interaktion der Kinder verantwortungsvoll einzuschätzen und entwicklungsfördernd zu unterstützen (vgl. Neuss 2012: 139). Dabei gelten bei den Kindern im Hort, im Kindergarten und in der Primarschule folgende Grundsätze, die Neuss (2012: 139f.) darlegt:

- Medienangebote sind Teil der Kinderkultur und können die Identitätsbildung von Kindern fördern: Kinder brauchen Märchen oder Geschichten. Diese sind dazu geeignet, innere Gefühle bei Kindern zu klären und zu verbildlichen.
- Kinder verarbeiten Medienerlebnisse: Kinder im Alter von 5-9 Jahren verarbeiten Spielfilme, Hörspiele und Geschichten, indem sie die Medienerlebnisse ausleben, zeichnen, spielen und fantasieren. Hier erzählen sie etwas von sich selbst, dabei ist der Medienheld und die Medienheldin oder die Mediengeschichte eine Hilfe.

- Problematische Beobachtungen nicht übergehen: Medien üben auch negative Einflüsse auf die kindliche Sozialisation (Konfliktlösung, Gewaltkonfrontation) und die Entwicklung der Kinder (Körperbewusstsein, Bewegung, Konzentration) aus. Eine sachbezogene und begründete Thematisierung ist unumgänglich. Daher sollte durch den Hort die familiäre Medienerziehung gefördert und angeregt werden.
- Chancengleichheit herstellen: Bildungsdefizite (Lesen von Bilderbüchern, Schwierigkeiten bei dem Zuhören) sollten im Hort kompensiert werden. Medien sind eine positive Erweiterung kindlicher Erfahrungsmöglichkeiten.
- Teilleistungsschwächen mediengestützt begegnen: Digitale Medien können sprachliche und kognitive Kompetenzen fördern, dazu gehören Zuhören, Nacherzählen, das Gehörte verstehen und spielerisch umsetzen, sich Dinge merken, Bedeutungen und Symbole erkennen.

Kinder wachsen in der Medienwelt auf und müssen früh lernen, sich darin zurechtzufinden. Kinder brauchen die Möglichkeiten einer Orientierung und der sinnvollen Umgangsweise mit den Medien, sie brauchen Hilfen, Regeln und Erklärungen von Erwachsenen - von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Hort (vgl. Neuss 2012: 138).

3.4.2 Digitale Medien als neues Lehrmittel in der Schule

Durch selbstorganisiertes, informelles, ausserschulisches Lernen haben viele Kinder und Jugendliche eine beeindruckende Medienkompetenz sowie weitreichende digitale Fertigkeiten und Kenntnisse aufgebaut, setzen diese im Sinne des Web 2.0 ein, tauschen sich darüber aus und entwickeln sie ständig weiter. Mit Computern, Laptops, Tablets und Handys nutzen sie das Internet zur Informationsbeschaffung, zum Informationsaustausch, zum Aufbau digitaler Identitäten, zum Besuch von Open-Source-Lernplattformen, zum Übermitteln und Teilen von Nachrichten, Texten und Bildern sowie zum Konsumieren von Film-, Musik- und Spielangeboten (vgl. Gasser 2012: 19). Diese Ressourcen können und müssen zukünftig im schulischen Kontext genutzt werden, aus lerntheoretischer Sicht ist „das mit mobilen Endgeräten nutzbare Internet- und Digitalangebot (...) der bislang exzellenteste und konsequenteste Beitrag zum individualisierenden formellen und informellen Lernen“ (ebd.). Darüber hinaus weist Gasser (2012: 26) darauf hin, dass digitale Medien neue Möglichkeiten der Textrezeption und -produktion geschaffen haben, die schulisch genutzt werden können: digitale Leseformen, wie orientierendes Lesen und Navigieren in Hypertexten, erweitern die

bisherigen schulischen Lesenormen. Zusätzlich wird die einseitige Orientierung an literarischen Textsorten durch Texte aus dem Internet sowie durch digitale Kommunikationsformen wie E-Mail, SMS, Chat und Blog erweitert. Diese bewirken ausserdem einen Zuwachs an Schreibkompetenz durch die Entwicklung des Gespürs für situativ-mediale und textsortenspezifische Eigenheiten. Des Weiteren wird das Bildungspotenzial digitaler Lernspiele diskutiert, welche individualisierend und im Partner- und Gruppenverband als eigenständiges didaktisches Lernmittel genutzt werden können (vgl. ebd.: 24).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass digitale Medien neue Möglichkeiten für intensives, selbstgesteuertes, interessengeleitetes Lernen eröffnen, das es Kindern ermöglicht sich Expertenwissen anzueignen und es mit Gleichaltrigen zu teilen. Dabei erwerben sie technische und soziale Kompetenzen, wie Selbstvertrauen und Führungskompetenz, sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten, die für eine kreative Zusammenarbeit wichtig sind. Diese Lernmethode unterscheidet sich vom traditionellen Unterricht im Schulzimmer, es ist zumindest teilweise ein Paradigmenwechsel der schulischen Lehr- und Lernformen notwendig (vgl. ebd.: 33f.).

3.4.3 Potenzial von Computerspielen

Kinder und Jugendliche verbessern durch Computerspiele einerseits die Koordination Auge-Hand, sowie ihre Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit, andererseits schulen sie Ausdauer und Konzentration, lernen Regeln, Taktiken und kognitive Strategien und üben Form- und Mustererkennung (vgl. Gasser 2012: 24). Computerspiele sind eine weitverbreitete Freizeitbeschäftigung in allen Altersklassen, vor allem bei älteren Kindern und in der frühen Jugend, mit zunehmendem Jugendalter nimmt die Nutzung ab (vgl. Ganguin/Meister 2013: 154). Das Computerspiel hat eine interaktive Struktur, d.h. es ist eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen möglich. Ganguin/Meister (2013: 157-161) nennen folgende Nutzungsmotive: es sind thematische Bezüge zur Lebenswelt möglich, es gibt Herausforderungen, Wettbewerb und Erfolg, es ist die Ausübung von Macht und Kontrolle möglich, das Bedürfnis nach Entspannung und Erholung kann erfüllt werden, es können Stress und Aggressionen abgebaut werden, es kann gemeinsam mit Gleichgesinnten gespielt werden und dadurch können sozial-integrative Bedürfnisse befriedigt werden, wie der Wunsch nach sozialem Kontakt, Wettbewerb, Geselligkeit und Anerkennung.

Als strukturelle Besonderheiten, die für die Faszination von Computerspielen verantwortlich sind, werden genannt, dass die Aktivität der SpielerInnen zu einer

besonderen Intensität emotionaler Wirkungen führt, dass je nach Kompetenzen und Fähigkeiten der Schwierigkeitsgrad gewählt werden kann, wodurch man das Gefühl hat, Kontrolle über das Geschehen zu behalten, dass das Spielen einen Aufmerksamkeitsgrad erfordert, der alle zum Spiel nicht erforderlichen Umgebungsreize ausblendet, dass man auf seine Handlungen ein direktes Feedback bekommt und dadurch sein Handeln entsprechend reflektieren und modifizieren kann, neue Strategien entwickeln und ausprobieren kann, um Erfolgserlebnisse zu kreieren (vgl. ebd.: 162). Es braucht Intelligenz, Reaktionsfähigkeit und intuitives Vermögen um erfolgreich zu spielen (vgl. Bergmann/Hüther 2013: 33).

Dadurch bieten Computerspiele ganz besondere Möglichkeiten, um pädagogische Ziele damit zu verbinden, in Bezug auf die Lebenswelt durch das Aufgreifen und Bearbeiten alltäglicher Themen, in Bezug auf die Förderung von Reflexionsfähigkeiten, in Bezug auf die Vermittlung von Werten und Wissen, sowie zur Förderung von sensomotorischen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Kompetenzen und Lernprozessen (vgl. Ganguin/Meister 2013: 162f.). Ausserdem ist zu erwähnen, dass Kinder und Jugendliche durch gemeinsames Spiel lernen können, Beziehungen zu anderen Personen aufzubauen, Gemeinschaft zu erleben sowie Verantwortung und Toleranz im Umgang mit anderen Mitspielern zu entwickeln. Wenn Erwachsene mit Kindern Computerspiele spielen, bieten sich zudem Möglichkeiten für medienbezogene Gespräche und Diskussionen, bei denen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erkannt und ernst genommen werden können (vgl. ebd.).

3.4.4 Chancen durch kreative und aktive Medienarbeit

Medienpädagogische Arbeit mit Kindern regt kulturelle Prozesse an, indem die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Kinder dabei fördern, mit digitalen Medien Aufgaben und Projekte zu gestalten und Medien zur Kommunikation und Teilhabe zu nutzen. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen verfolgen das Ziel, die Kinder zu einem kompetenten Umgang mit Medien anzuregen. Dabei müssen die Chancen der digitalen Medien betrachtet und pädagogisch kultiviert werden (vgl. Lauffer/Röllecke 2012: 11). Folgende Beispiele gehören zur kreativen Medienarbeit: Kindergartenkinder experimentieren mit Digitalfotografie, Grundschulkindern gestalten gemeinsam Trickfilme und Hörspiele, im Internet verorten Kinder ihre Lieblingsspiele und Spielorte und machen ihre Erfahrungen hör- und sichtbar, Kinder und Jugendliche senden im Internet regelmässig eigene Beiträge über ihr Stadtviertel oder künstlerische Videoclips über ihre Kultur und Sichtweisen, Kinder und Jugendliche nutzen ihre

Smartphone oder Tablet, um Musik für ein selbstgemachtes Video zu komponieren. Diese Beispiele zeigen, wie kreative und kulturelle Medienarbeit informelle und formelle Bildung anregen kann. Aktive und kreative Medienarbeit ist anspruchsvoll (vgl. ebd.: 11f.).

Die Methode der aktiven Medienarbeit nutzt die digitalen Medien als Werkzeug für die Projektarbeit der Kinder und Jugendlichen, sie verfolgt die Ziele der Partizipation, des Empowerments und der Vermittlung von Medienkompetenz. Aktive Medienarbeit stellt die Kinder und Jugendlichen in den Fokus der Aufmerksamkeit und versteht sich als reflexiv-praktische Medienarbeit. Sie ermöglicht Kindern und Jugendlichen Zugänge zur gesellschaftlichen Partizipation mittels digitaler Medien, unterstützt und fördert einen sozial verantwortlichen und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medienangeboten. Aktive Medienarbeit ermöglicht Kindern und Jugendlichen ein hohes Mass an Partizipation und die Arbeit mit Film, Fotografie und Audio macht grossen Spass und ermöglicht das Erleben eigener Kompetenzen (vgl. Egle 2013: 68f.).

3.5 Gefahren und Risiken durch Mediennutzung

Die Nutzung des Internets birgt für Kinder und Jugendliche Gefahren und Risiken – gefundene Informationen oder Inhalte können falsch oder ungeeignet sein, es kann zu Kontakten mit fremden Personen kommen, selbstproduzierte Inhalte können missbraucht werden, andere Nutzer können unerwünschte Handlungen ausführen (vgl. Hermida 2013: 3), es kann zu Urheberrechtsverletzungen und übermässiger Beeinflussung durch Werbung kommen. Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche zunehmend mit diesen Gefahren und Risiken konfrontiert werden und mit problematischen Situationen in ihrem Medienhandeln umgehen müssen (vgl. Junge 2013: 21). Gasser/Cortesi/Gerlach (2012: 8) stellen als Hauptergebnis ihrer Erschliessung des Gefahrenpotenzials digitaler Medien fest, dass "im Verlauf seiner digitalen Biografie (...) grundsätzlich jedes Kind und jeder Jugendliche den Internetgefahren passiv oder aktiv, wissentlich oder unwissentlich, allein oder in Gruppen, oft geschlechts- und altersspezifisch mit mehr oder weniger gravierender Wirkung und Nachhaltigkeit ausgesetzt" ist. Im Folgenden werden die wichtigsten Risiken und Gefahren aufgezeigt und erklärt, sowie deren Verbreitung anhand von aktuellen Studien erläutert.

3.5.1 Sexuelle Darstellungen/pornografisches Material

Sexuelle Darstellungen und Pornografie gehören zu jenen Risiken, mit denen Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit digitalen Medien am meisten konfrontiert werden. Bei einer Befragung von 9-16-Jährigen im Rahmen der Studie EU-Kids-Online wurden Zeitschriften (13%), Fernsehen, Video und DVD (17%), sowie das Internet (21%) als Orte genannt, an denen sie auf sexuelle Darstellungen treffen (vgl. Hermida 2013: 6). Das Internet ermöglicht einen erleichterten, relativ unkontrollierten Zugang zu Pornografie, dort stehen Bilder und Videos mit pornografischen Inhalten in grosser Zahl und frei zugänglich zur Verfügung, das Material kann heruntergeladen, auf dem Computer, Tablet oder Handy gespeichert, beliebig oft vervielfältigt und weitergesendet werden (vgl. Gasser et al. 2012: 55f.). Der Kontakt mit sexuellen Darstellungen kann beim surfen absichtlich erfolgen, indem die Kinder und Jugendlichen nach speziellen Seiten mit sexuellen Inhalten suchen, sie können jedoch auch ungewollt damit in Kontakt gelangen. Am häufigsten kommen Kinder ungewollt in Kontakt mit sexuellen Inhalten durch Pop-ups. 13% aller Schweizer Kinder im Alter von 9-16 Jahren haben sexuelle Darstellungen im Internet ungewollt in Pop-ups gesehen, nur 5% haben auf Internetseiten oder in sozialen Netzwerken danach gesucht. Das bedeutet, dass der häufigste Kontakt mit sexuellen Darstellungen im Internet nicht von den Kindern und Jugendlichen initiiert wird, sondern dass sie ungewollt über Werbung damit in Kontakt kommen (vgl. Hermida 2013: 7). 28% der Kinder und Jugendlichen empfanden die gesehenen sexuellen Darstellungen als unangenehm, nur ein Drittel davon hat mit jemanden darüber gesprochen, 30% hoffen, dass sich das Problem von alleine löst (vgl. ebd.: 8f.).

3.5.2 Cybermobbing

Von Cybermobbing - auch Cyberbullying, Mobile-Bullying oder E-Bullying genannt - spricht man, wenn mit Hilfe der verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten des Internets Personen systematisch belästigt, beleidigt oder diffamiert werden (vgl. Junge 2013: 67). Dies kann mit dem Handy, im Chat, in sozialen Netzwerken, in Videoportalen oder Foren geschehen. In der Schweiz haben 5% der 9-16-Jährigen Mobbing via Internet erlebt, 4% der Kinder und Jugendlichen wurden via Handy gemobbt, das Cybermobbing nimmt mit zunehmenden Alter stetig zu, besonders via Handy (vgl. Hermida 2013: 10). Die meisten Cybermobbing-Attacken finden in sozialen Netzwerken statt, es sind 45% aller Fälle. Dies kann über die Nachrichtenfunktion durch gemeine oder verletzende Nachrichten geschehen, durch beleidigende Pinnwandeinträge oder durch peinliche Videos oder Fotos (vgl. Junge 2012: 67). Oft sind durch die Verwendung von

Pseudonymen bei der Online-Kommunikation, die weitgehende Anonymität gewähren, keine Rückschlüsse auf die Identität der Täterinnen oder Täter möglich (vgl. Junge 2013: 66), in vielen Fällen sind diese jedoch den Opfern bekannt (vgl. Gasser et al. 2012: 60). 84% der 9-16-Jährigen, die Cybermobbing erlebt haben, haben mit einem Freund, den Eltern oder Geschwistern darüber geredet. Die effektivste Form, Cybermobbing zu unterbinden, ist für 48% der Opfer, die betreffende Person zu blockieren (vgl. Hermida 2013: 14). Als Folgen von Cybermobbing können psychosoziale Probleme wie Depressions- und Angstzustände, Einsamkeit, Gefühle von Wut und Scham, Traurigkeit und verletzt sein, sowie emotionale Belastungen auftreten (vgl. Scheithauer/Schultze-Krumbholz 2015: 78). Online veröffentlichte Inhalte lassen sich unter Umständen nicht mehr löschen und sind dauerhaft online zugänglich, das heisst die Opfer haben dann keine Kontrolle mehr darüber, wer von den Inhalten Notiz nimmt. Dadurch können sich die negativen Folgen für die Opfer von Cybermobbing potenzieren (vgl. Junge 2013: 67).

3.5.3 Kontakte mit Fremden

Im Internet gibt es viele Möglichkeiten, unkompliziert und schnell Kontakte mit bis dahin unbekanntem Personen zu knüpfen. In sozialen Netzwerken beispielsweise können auf beliebigen und unbekanntem Profilen Nachrichten hinterlassen werden, in Chaträumen können völlig fremde und anonyme Personen unbegrenzt kontaktiert werden. Hier besteht jedoch die Möglichkeit, dass Profile frei erfunden und bezüglich des Alters oder der Interessen der betreffenden Person irreführend sind (vgl. Gasser et al. 2012: 48). Mit Hilfe solcher Profile versuchen pädophil veranlagte Erwachsene Kontakte zu Minderjährigen herzustellen (vgl. Junge 2013: 70). Mit der Kontaktaufnahme kann es in der direkten Kommunikation bereits zu sexuellen Übergriffen kommen, etwa wenn Kinder und Jugendliche nach ihrem sexuellen Entwicklungsstand oder ihren sexuellen Erfahrungen gefragt werden oder durch das Senden von sexuellem Bildmaterial. Oft werden Gemeinsamkeiten oder falsche Gegebenheiten vorgespielt, um an Handynummer, E-Mail-Adresse oder Wohnadresse zu kommen oder ein reales Treffen zu vereinbaren (vgl. Gasser et al. 2012: 50). In der Schweiz haben 25% der 9-16-Jährigen über das Internet Kontakt mit jemandem, den sie nicht persönlich kennen, 7% haben sich mit jemandem getroffen, den sie im Internet kennengelernt haben, wobei jüngere Kinder kaum Kontakt zu Fremden haben und sich gar nicht treffen, ältere Kinder haben mehr Kontakte zu Fremden und treffen sich häufiger. 68% der Kinder treffen sich mit Personen, die sie über Freunde kennen, 30% der Kinder haben sich mit völlig Fremden getroffen. Für 21% der Kinder, die sich mit jemandem getroffen haben, den sie über das Internet kennengelernt haben, war das Treffen eine beunruhigende Erfahrung.

Das heisst, dass 2% aller 9-16-Jährigen in der Schweiz beunruhigende Erfahrungen bei einem Treffen mit einer Internetbekanntschaft gemacht haben (vgl. Hermida 2013: 15-18).

3.5.4 Gewaltdarstellungen im Internet

Im Internet sind Gewaltdarstellungen in unterschiedlichsten Formen frei zugänglich. Man kann Horror- und Gewaltfilme in Ausschnitten oder vollständig abrufen, es gibt spezielle Seiten mit Sammlungen von Fotos oder Videos mit echten oder gestellten Gewaltszenen, mit Unfällen oder Exekutionen und nicht zuletzt kann Gewalt in Musikvideos mit aggressiven Texten verbreitet werden, wie beispielsweise von Gangster-Rappern in deutscher oder englischer Sprache. Durch die technische Weiterentwicklung des Mobiltelefons können Kinder und Jugendliche auch unterwegs im Internet surfen, damit sind auch gewalthaltige Inhalte leicht zugänglich und jederzeit verfügbar. Innerhalb der Peergroup dienen gewalthaltige Videos und Fotos vor allem männlichen Jugendlichen oft dazu, sich Respekt und Aufmerksamkeit zu verschaffen. (vgl. Junge 2013: 39-42). Als Folge des Konsums von gewalthaltigen, drastischen Bildern und Videos können emotionale Überforderungen auftreten, vielen Kindern und Jugendlichen fällt es schwer, sich vom Gesehenen zu distanzieren. Insbesondere das Spielen gewalthaltiger Computerspiele kann negative Auswirkungen auf die Einstellung zu Gewalt und auf eigene gewalttätige Handlungen bei Kindern und Jugendlichen haben (vgl. Junge 2013: 42). Mößle, Roth, Rehbein und Pfeiffer (2016: 50f.) stellen fest, dass „für Kinder und Jugendliche, die gewalthaltige Medien nutzen, ein erhöhtes Risiko, Gewalt auszuüben“ besteht. Als Symptome negativer Auswirkungen gewalthaltiger Mediennutzung nennen sie gewalttätiges Verhalten, verminderte Empathiefähigkeit, schulische Leistungseinbussen und suchtähnliche Verhaltensweisen (vgl. ebd.: 51).

3.5.5 Bedrohung der Privatsphäre – Datenschutz

Kinder und Jugendliche denken durchaus über den Schutz ihrer Privatsphäre nach, sie sind sich bewusst, dass der Austausch und das Offenlegen von Informationen auch negative Konsequenzen haben kann (vgl. Gasser et al. 2012: 88f.). Als Internetnutzer können sie verschiedene Rollen einnehmen – sie können als reiner Konsument von Inhalten im Internet surfen, sich kommunikativ in Chats beteiligen oder als Akteur auftreten – die jeweilige Rolle stellt unterschiedliche Anforderungen an den Umgang mit eigenen und fremden Daten (vgl. Junge 2013: 74). In sozialen Netzwerken haben persönliche Daten der Nutzer einen hohen Stellenwert, diese werden beispielsweise für personalisierte Werbung genutzt und können als "neue Währung des digitalen Zeitalters

begriffen werden" (Junge 2013:14). Sämtliche im Internet zugänglichen Informationen zu einer Person nennt man die digitale Identität einer Person. Von dieser hängt beispielsweise ab, ob jemand mit einer Person befreundet sein will, aber auch der zukünftige Arbeitgeber könnte sich online über eine Person informieren, die sich für eine Stelle bewirbt (vgl. Gasser et al. 2012: 89f.). Die langfristigen Konsequenzen von veröffentlichten Informationen und Daten sind schwer absehbar, da diese mühelos verbreitet und dauerhaft gespeichert werden können (vgl. ebd.: 90).

3.5.6 Kommerzielles Marketing – Werbung

Kinder und Jugendliche sind für Marketingfachleute eine interessante Konsumentengruppe. Um sie zu erreichen, werden vor allem in Werbespots im Kino oder Fernsehen, aber auch durch Werbung in Zeitschriften oder durch Werbebanner im Internet Produkte angepriesen, die auf die verschiedenen Altersgruppen zugeschnitten sind (vgl. Pfenniger 2014: 17f.). In der KIWI 2-Studie (vgl. Pfenniger 2011) wurde Fernsehwerbung für Kinder und Jugendliche untersucht. Vor dem Hintergrund, dass im Fernsehen ausgestrahlte Werbung die Lebensmittelwahl von Kindern beeinflussen kann, wurden Inhalt und Art der Werbung im Rahmen des Kinderprogramms in der Schweiz untersucht. Es wurde festgestellt, dass Kinder bei einer Stunde Fernsehen pro Tag, 6750 Werbespots pro Jahr sehen. Werbespots für Lebensmittel haben daran mit 24% den höchsten Anteil, Werbespots für Spielsachen folgen mit 12% dahinter. Ein Kind sieht somit ca. 2100 Lebensmittelspots pro Jahr, das sind durchschnittlich 5-6 Lebensmittelwerbungen pro Tag. Jede dritte Lebensmittelwerbung (28,4%) bewirbt den Kauf von Süßigkeiten oder salzigen Snacks, jeder vierte Spot (25%) macht Werbung für Fast Food. Erst nach 500 Werbespots für ungesunde Nahrungsmittel sehen Kinder eine Werbung für Früchte oder Gemüse. Dadurch besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche zu der Ansicht kommen, Lebensmittel mit Zuckerzusatz und hohem Fettgehalt wären gesund (vgl. Pfenniger 2014: 19-21). Am Beispiel der Lebensmittelwerbung für Kinder wird deutlich, dass stark beworbene Produkte nicht gleich gute Produkte sind und dass Werbung genau das Gegenteil vermitteln will. Kinder und Jugendliche sind durch Werbebotschaften im Fernsehen, im Internet, im Tram oder Bus mehr kommerziellen Reizen ausgesetzt, als man oberflächlich betrachtet vermuten würde. Es wird empfohlen, dass Eltern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit den Kindern versuchen Werbestrategien zu entschlüsseln und ihnen so dabei helfen, verantwortungsvolle Konsumentinnen und Konsumenten zu werden (vgl. ebd.: 23).

4. Medienerzieherische Konzepte für den Hort / für Soziale Arbeit mit Kindern

Medienerziehung ist die Erziehung zur reflektierten Mediennutzung, dazu gehören alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung, die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln hinsichtlich der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016: 73). Die sozialpädagogische Arbeit in diesem Zusammenhang zielt darauf ab, das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Die Medienpädagogik bietet Chancen für die Kinder, frühzeitig Medien zu erschliessen, kritisch zu hinterfragen und selbstverständlich zu nutzen. Hierzu gibt es medienerzieherische Konzepte, die darauf abzielen, Kinder im Umgang mit Medien zu unterstützen und sie in ihrer Entfaltung und Eigenständigkeit zu fördern (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 359). Entschliesst sich ein Hort dazu mit den Kindern medienpädagogisch zu arbeiten, so müssen die Grundlagen für einen selbstbestimmten und sinnvollen Umgang der Kinder mit der sie umgebenden Medienwelt und für den lebenslangen Prozess des Erwerbs von Medienkompetenz geschaffen werden (vgl. Eder/Roboom 2014: 507). Die Kinder müssen im Laufe ihrer Entwicklung Strategien entwickeln, mit Medien umzugehen und auf angemessene Weise in ihr Leben zu integrieren. Ein wesentliches Anliegen der Medienerziehung ist es, die Kinder beim Aufbau von sinnvollen Strategien zum Umgang mit Medien zu unterstützen – das wird als Medienkompetenz bezeichnet (vgl. Knauf 2010: 30).

In einem ersten Schritt wird aufgezeigt, was unter Medienpädagogik, Medienkompetenz und Medienerziehung verstanden wird. Danach wird dargelegt, was die Grundlagen und Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkraft in Bezug zu medienpädagogischer Arbeit sind. Anschliessend werden die Bereiche der Medienerziehung erläutert. Zum Schluss werden die Grundlagen medienerzieherischer Konzepte formuliert und ausgewählte medienerzieherische Konzepte vorgestellt.

4.1 Medienpädagogik, Medienkompetenz, Medienerziehung

Medienpädagogik

„Medienpädagogik befasst sich mit der Bedeutung von Medien für Bildung, Erziehung und Aufwachsen“ (Knauf 2010: 32). „Grundlegend ist Medienpädagogik die Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln“ (Hüther/Schorb 2005, zit. in Schmidt 2012: 28). „Im Mittelpunkt der medienpädagogischen Bemühungen

stehen deshalb nicht die Medien, sondern die Individuen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, in dem Medien eine wesentliche Rolle spielen“ (Schorb 1995, zit. in Schmidt 2012: 28). Zentral sind die mit Medien verbundenen Chancen, Potenziale, Möglichkeiten und Entwicklungsperspektiven ebenso wie die Herausforderungen und Schwierigkeiten. In der Medienpädagogik geht es hauptsächlich um die Unterstützung des Aufbaus von Medienkompetenz bei Kindern. Ausserdem umfasst medienpädagogisches Arbeiten die Medienerziehung und die Mediendidaktik (vgl. Knauf 2010: 32).

Es gibt drei Ausrichtungen der medienpädagogischen Arbeit: Medienpädagogik im Alltag, Praxisprojekte, fächerübergreifende Inhaltsvermittlung durch den Einsatz von Medien.

Medienpädagogik im Alltag

Im Alltag bieten sich im Hort zahlreiche medienpädagogische Berührungspunkte an, die relevant sind. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen können da bereits einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz leisten. Kinder erzählen von ihren Medienerlebnissen besonders dann, wenn sie Fragen haben oder wenn sie diese nicht verstanden haben. Um das Gesehene zu verarbeiten suchen die Kinder nach Erklärungen, die sie dringend benötigen. Für die Kinder ist Offenheit gegenüber den Medienthemen sehr wichtig (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 362).

Praxisprojekte

Durch spielerisch umgesetzte Praxisprojekte werden besonders die Mediennutzung und Medienkompetenz gefördert. Kinder können in Gruppen Medien als kreatives, gestalterisches Aktionsfeld erfahren und nutzen lernen. Sie können lernen mit Fotos zu arbeiten, Hörspiele zu gestalten und Kurzfilme zu drehen. Sie gestalten selbst aktiv mit. Die Mediennutzung und deren Anwendung stehen dabei im Vordergrund (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 362).

Fächerübergreifende Inhaltsvermittlung durch den Einsatz von Medien

Hier geht es um den kindgerechten Wissenserwerb, Sinnesschärfung, Rassismus oder kulturelle Unterschiede. Kinder lassen sich gerne auf die Arbeit mit Medien ein und die Vermittlung von Wissen erfolgt nicht durch Frontalunterricht. Sie beschäftigen sich mit einem Thema, das sie medial umsetzen sollen. Durch die Verwendung von Medien und durch die kreativ-schöpferische Komponente sind neben dem eigentlichen Thema Anreize geschaffen worden (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 362).

Das Ineinandergreifen dieser drei Ausrichtungen macht eine effektive medienpädagogische Arbeit aus.

Medienkompetenz

Baacke (1999) unterteilt die Medienkompetenz in vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Medienkritik

Medienkritik ist die Überprüfung der Medien auf problematische Entwicklungen und die Reflexion dieser Entwicklungen in Bezug zu sich selbst (vgl. Baacke 1999, zit. in Lauffer/Röllecke 2012: 145). Medienkritik umfasst die Analyse dieser beiden Ebenen und die anschließende Bewertung sowie die Übertragung auf das eigene Medienhandeln. Durch den Umgang mit Medien und deren kritische Analyse lernen Kinder gezielt Medieninhalte zu überprüfen und zu bewerten (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 361).

Medienkunde

Medienkunde ist das Wissen über Medien, in Bezug auf Strukturen und auf praktische Nutzung (vgl. Baacke 1999, zit. in Lauffer/Röllecke 2012: 145). Die Kinder werden durch das Wissen um die Vielfalt der Mediengeräte, sowie deren Verwendungsmöglichkeiten, zu medienkundigen Nutzern (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 361).

Mediennutzung

Mediennutzung ist der Einsatz von Medien aus der Perspektive des Nutzers und des Produzenten bzw. Anbieters (vgl. Baacke 1999, zit. in Lauffer/Röllecke 2012: 145f.). Das Ziel ist es, dass der bewusste Umgang mit Medien sowie die gezielte Selektion als Ausdruck einer kompetenten Mediennutzung zählt (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 361).

Mediengestaltung

Hiermit ist gemeint, dass Medien sich ständig verändern, aber nicht nur in technischer Hinsicht, sondern auch inhaltlich (vgl. Baacke 1999, zit. in Lauffer/Röllecke 2012: 146). Medien werden benutzt als gestalterisches Mittel und als kommunikative Ausdrucksform, um sowohl sachliche als auch emotionale Inhalte zu transportieren (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 361).

Knauf (2010: 31) stellt fest, dass eine Vielzahl von Konzepten und Modellen zur Medienkompetenz entstanden sind. Sie benennt drei zentrale Dimensionen:

- Medienwissen: Welche technischen Fähigkeiten werden zur Mediennutzung benötigt? Wie funktionieren Mediensysteme?
- Medienbewertung: Welche Medien und Medieninhalte sind qualitativ hochwertig?
- Medienhandeln: Wie können Medien genutzt werden?

„Medienkompetenz ist folglich die Fähigkeit, Medien nach eigenen Interessen selbstgesteuert zu verwenden, das Wahrgenommene kritisch zu hinterfragen und das Wissen um die Möglichkeit, die Medien zum ästhetischen Selbstaussdruck gestalterisch verwenden zu können. Ein reflexiver Blick auf das eigene Medienverhalten ist hierbei Grundvoraussetzung medienkompetenten Handelns“ (Gartinger/Janssen 2014: 361).

Medienerziehung

Medienerziehung bedeutet die planvolle und zielgerichtete Einwirkung eines Erziehenden, an deren Ende die Selbständigkeit im Umgang mit Medien steht. Die Selbständigkeit lässt sich spezifisch verstehen als Medienkompetenz (vgl. Schmidt 2012: 30). Das erfolgreiche Lernen durch, mit und über Medien umfasst die altersgemäße, spielerische und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit folgenden Bereichen (vgl. Eder/Roboom 2014: 507):

- Welche Medien gibt es? Wie funktionieren Medien?
- Wofür brauche ich Medien? Wie nutze ich Medien?
- Wann schalte ich Medien aus?
- Wie werden Medien gemacht? Wie kann ich selbst Medien machen?

Medienerzieherische Arbeit muss im Blick behalten, wie Kinder im Alter von 5-9 Jahren die Medien nutzen und benutzen, wie sie Inhalte wahrnehmen, was sie wie verstehen, was sie begeistert, ihnen Spass macht oder sie ängstigt (vgl. ebd.: 507). Aus dem *Gespräch*, in dem das Kind von einer Lieblings-TV-Sendung begeistert erzählt, aus der *Zeichnung*, die eine beliebte Szene aus einem Computerspiel darstellt, aus dem *Beobachten*, welcher Star auf dem Lieblings-T-Shirt abgebildet ist oder welches Bilderbuch das Kind gerade am liebsten durchblättert, können Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erkennen, welche handlungsleitenden Themen die Kinder gerade bearbeiten. In der Medienerziehung geht es vor allem darum, Medien als Gestaltungs-, Kommunikations- und Reflexionsmittel zu nutzen. Mediengeräte – vom Fotoapparat bis zum Tablet und altersangemessene Inhalte von der Bilderbuchgeschichte bis zum Film – eignen sich hervorragend, um Lernprozesse anzuregen und zu begleiten (vgl. ebd.: 507).

Das medienerzieherische Handeln soll die Lebenswelt der Kinder, ihre spezifischen Situationen und Erfahrungen und ihren Entwicklungsstand berücksichtigen. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen brauchen eine gewisse Offenheit für die Medienerfahrungen der Kinder, indem sie sich zum Beispiel *selbst* beliebte

Fernsehsendungen anschauen, um mit den Kindern deren Medienerfahrungen aufarbeiten und reflektieren zu können (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016: 84). Mediennutzung findet in der Familie statt. Medienerfahrungen werden durch die Kinder zuhause gesammelt und Mediennutzungsstile entwickeln sich bei den Eltern. Deshalb muss die medienpädagogische Arbeit mit Kindern im Hort auch mit den Eltern als Partner zusammenarbeiten (vgl. Knauf 2010: 49).

4.2 Medienpädagogische Grundlagen der sozialpädagogischen Fachkraft

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen orientieren sich an den Interessen und der Lebenssituation der Kinder – aus der Beschäftigung mit den Kindern heraus entstehen spontan geschaffene Lernfelder – dies ist der *situative Ansatz* (vgl. Krenz 2000: 14). In der täglichen Betreuungssituation bieten sich Möglichkeiten einer situativen medienpädagogischen Förderung, durch die Bearbeitung eigener Interessen oder Verwendung eines spannenden Mediums entwickeln die Kinder mehr Spass und Aufnahmefähigkeit. Hierzu zählen Gespräche über Kindergeschichten oder Fernsehsendungen (vgl. Gartinger/Janssen 2014: 363).

Kinder bringen aufgrund der kognitiven Fähigkeiten und der erfolgten Förderung unterschiedliche Grundvoraussetzungen mit. Der *Diversitätsaspekt* kann mit „das Kind da abholen, wo es steht“ erklärt werden. Selbst Kinder im gleichen Alter können unterschiedliche Interessen und Kompetenzen haben. Entsprechend dem individuellen Entwicklungsstand der Kinder muss berücksichtigt werden, dass sie weder über- noch unterfordert sind. Der Diversitätsaspekt ermöglicht, dass alle Kinder gleichberechtigt die Chance auf einen angemessenen Umgang mit Medien haben (vgl. ebd.: 364).

Altersorientierte Förderung bedeutet, dass bei der Förderung von Kindern darauf geachtet werden muss, wie alt sie sind und neben dem tatsächlichen Alter der Entwicklungsstand der Kinder wichtig ist. Es ist wesentlich, die Medieninteressen von Kindern wahrzunehmen und sie zu unterstützen, die Medienwelten altersadäquat kennenzulernen (vgl. ebd.: 365f.) „Es gibt Medien, die für sie interessanter oder geeigneter sind als andere. Entsprechend müssen die medienpädagogischen Konzepte dem Alter und Entwicklungsstand“ der Kinder angepasst werden (ebd.: 365).

Die sozialpädagogische Fachkraft hat eine unterstützende Funktion, *Grundhaltung* erfolgreicher medienpädagogischer Arbeit ist die Freude am Umgang mit Kindern und

Offenheit und Interesse an der Arbeit mit Medien. Eine wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern ist entscheidend dafür, wie viel sie sich selbst zutrauen und worauf sie sich in der gemeinsamen Arbeit einlassen. Medieninhalte mit den Kindern zu reflektieren und hierdurch einen kritischen Umgang zu fördern ist eine Aufgabe von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (vgl. ebd.: 367).

4.3 Bereiche der Medienerziehung

Das Feld der Medienerziehung wird von Autorinnen und Autoren ganz unterschiedlich gefasst – Neuss (2012) scheint mit seiner kinderorientierten Perspektive eine besonders brauchbare Eingrenzung dieses Feldes zu übernehmen. Folgende Bereiche gehören laut Neuss (2012) zur kindlichen Medienerziehung dazu und sind eine Grundlage für die medienpädagogische Arbeit:

Medien als Erfahrungsspiegel betrachten: Kinder verarbeiten aktiv ihre Erlebnisse, indem sie darüber sprechen, zeichnen oder Rollenspiele machen (vgl. Neuss 2012: 140). „Das Anregen der Verarbeitung von Medienerlebnissen ist ein wichtiger Bestandteil der kindlichen Erfahrungsbildung, weil sich Kinder dabei die Beziehung zwischen ihrem eigenen Erleben und dem Medienerlebnis vor Augen führen können“ (ebd.: 140).

Medien zur Sensibilisierung der Sinne einsetzen: Medien können auch die Sensibilität der Sinne deutlich erhöhen (vgl. Neuss 2012: 140). „Indem Kinder in Medienprojekten (u.a. Trickfilm, Hörspiel, Video) selbst gestalterisch mit Medien umgehen, lernen sie, Medien zur Darstellung eigener Ideen und Themen produktiv zu nutzen“ (ebd.: 140).

Medien als Erinnerungs- und Erzählhilfe einsetzen: Medien helfen, uns an verschiedene Erlebnisse zu erinnern, Gefühle wachzurufen, Situationen zu beschreiben, vergessene Details wiederzuentdecken und Personen zuzuordnen. Medien können im Hort eingesetzt werden, um aus den vielfältigen Erfahrungen, die die Kinder in ihrer Lebenswelt machen, auszuwählen, sich daran zu erinnern und darüber zu sprechen (vgl. Neuss 2012: 140).

Medien durchschauen helfen: Es gibt Problembereiche des Medienverständnisses bei Kindern, bei denen sie Hilfestellung von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen brauchen. Hierzu können sie auf bestehende Materialien zurückgreifen und Projekte anbieten, die für die Kinder nicht nur lehrreich sind, sondern auch Spass machen (vgl. Neuss 2012: 140f.).

Medien als Bildungsmaterial bereitstellen: Medien bieten Kindern auf unterschiedliche Art Bildungsmöglichkeiten. Auf der einen Seite machen Kinder Erfahrungen mit dem Medium selbst, auf der anderen Seite erschliessen sie sich selbstständig Informationen oder Geschichten. Im Hort kann mit Hilfe von unterschiedlichen Medien (Fernsehen, DVDs, Kassetten, CD) der Bildungsauftrag umgesetzt werden (vgl. Neuss 2012: 141).

4.4 Medienerzieherische Konzepte - Grundlagen

4.4.1 Erzählen

Die Medienerlebnisse von Kindern zeigen sich im Hort in vielfältiger Weise: Kinder sprechen über das, was sie erlebt oder gesehen haben, sie bringen ihre Spielfiguren mit in die Gruppe und verkleiden sich nach dem Vorbild ihrer Medienliebhaber (vgl. Eder/Roboom 2014: 509). Bei der medienpädagogischen Arbeit geht es darum, mit den Kindern ins Gespräch über Medien zu kommen und gemeinsam mit ihnen über Medienerfahrungen nachzudenken. Denkbar ist ein Gespräch mit einem Kind oder mit einer Gruppe. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen können zum einen die Kinder auf ein Thema einstimmen und eine erste Auseinandersetzung anregen, zum anderen können sie sich einen Eindruck machen von Erfahrungen, Nutzungsverhalten und Interessen der Kinder (vgl. Knauf 2010: 35). Sinnvoll ist dabei, auf das Erzählte der Kinder einzugehen oder einen Einstieg über konkrete Inhalte anzubieten, wie die Lieblingsfernsehsendung, ein Hörspiel oder favorisierte Medienheldinnen und Medienhelden. Wenn es um Medienheldinnen und Medienhelden geht, können Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit den Kindern gemeinsam eine Sammlung von Charaktereigenschaften für diese Figur erstellen oder die Kinder können überlegen, wo sie diese Figur bereits gesehen haben. Eine kreative Richtung wäre, wenn die Kinder darüber nachdenken wie es wäre, dieser Figur einmal zu begegnen (vgl. ebd.: 35).

4.4.2 Zeichnen

Im Hort werden die Medienerlebnisse der Kinder in ihren Zeichnungen und Bildern sichtbar. Zeichnen legt für Kinder eine wichtige Form der täglichen Weltaneignung dar (vgl. Eder/Roboom 2014: 509). „Zeichnen und Malen sind nonverbale Ausdrucksformen. Sie gehören neben der sprachlichen Verständigung zu den wichtigsten Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen der Kinder“ (ebd.: 509). Das Besondere und Spannende an vielen Zeichnungen von Kindern ist, dass sie mehrdeutig sind und es sichtbare und unsichtbare Elemente gibt. Die Kinder können davon *erzählen* und die

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen können sich mit ihnen darüber auseinandersetzen (vgl. ebd.: 509). Im Hort kann man die Kinder auffordern, eine Lieblingsfernsehsendung, Tiere oder eine Medienfigur zu zeichnen oder zu malen. Medienfiguren bieten sich als wichtiges Element an, man kann zum Beispiel eine neue Episode mit *Biene Maja*, *SpongeBob* oder *Mario* erdenken und diese bebildern (vgl. Knauf 2010: 36). Im Anschluss *erzählen* die Kinder, was sie gemalt oder gezeichnet haben (vgl. Eder/Roboom 2014: 509).

4.4.3 Lesen

Kinder, denen vorgelesen wurde, lesen häufiger, länger und mit mehr Spass, sind besser in der Schule und auch musisch, kreativ und körperlich aktiver als Kinder, denen nicht vorgelesen wurde (vgl. Ehmig 2011: 6f.). Vorlesen gefällt fast allen Kindern, entscheidend sind bei Büchern oder Zeitschriften die Geschichte und die Hauptfiguren (vgl. Ehmig 2016: 11, 23). Im Hort gibt es Bücher, Zeitschriften, Comics und Bilderbücher. Durch Vorleserituale wird den Kindern ein Zugang zu Büchern, und damit zum Hinhören, Hinsehen, zu Sprache und Schrift ermöglicht (vgl. Eder/Roboom 2014: 511). „Durch das Vorlesen werden die auditive Wahrnehmung sowie das Bild- und Textverständnis geschult, die Fähigkeit, zu erzählen und die Sprache gezielt einzusetzen und natürlich Phantasie und Kreativität der Kinder“ (ebd.: 511). Bei 5-7jährigen Kindern kann das Interesse am Umgang mit Buchstaben und Worten durch Bücher und Geschichten verstärkt werden. So wächst das Repertoire an bekannten Buchstaben und neuen Worten. Der Spass mit Buchstaben kann auch mit Spiel- und Lernangeboten aufgegriffen werden (vgl. ebd.: 511). Zeitschriften für Kinder im Alter von 5-9 Jahren bestehen aus einer Mischung aus Unterhaltung, Spass und Wissenswertem. Sie bieten Vorlese- und Bildergeschichten, Malvorlagen, Rätsel, Bastel- und Kochanleitungen an (vgl. Knauf 2010: 70f.). Es bietet sich an, für die Arbeit mit den Zeitschriften die Kinder zu einer Jury zu erklären: Sie vergleichen verschiedene Hefte und bewerten sie auf ihre Qualität hin. In der Auswertung kommen die Kinder noch einmal ins Gespräch und bewerten die Vor- und Nachteile einer Kinderzeitschrift (vgl. ebd.: 75).

Im Hort kann man Leserituale, Bilderbuchbetrachtung, Bilderbuchkino und Sprachförderung anbieten, darüber hinaus kann man Qualitäts- und Bewertungskriterien mit den Kindern entwickeln.

4.4.4 Hören

Hören und Zuhören sind zentrale Voraussetzungen für den Spracherwerb und zwischenmenschliche Kommunikation. Bei Kindern im Alter von 5-6 Jahren ist das Zuhören der Schlüssel zu Informationen und Geschichten. Deshalb müssen die Kinder lernen, bewusst zuzuhören und auszuwählen aus den Eindrücken, Geräuschen und Informationen, die die Kinder umgeben (vgl. Eder/Roboom 2014: 511f.). Anhand von Projektbausteinen, die zum genauen Hinhören anregen, werden Kinder in Zuhör- und Konzentrationsfähigkeit geschult und es wird ein Verständnis dafür entwickelt, welche Informationen, welche Stimmungen und emotionalen Zustände mit Stimmen, Geräuschen und Musik übermittelt und erzeugt werden können. Informationen, Anregungen und Methodenbausteine sind unter www.stiftung-zuhoeren.de und www.ohrenspitzer.de zu finden (vgl. ebd.: 512). Erste Experimente rund um die eigene Stimme können mit einem Tablet oder einem Kassettenrekorder mit Mikrofon aufgenommen werden. Wird die eigene Stimme abgespielt, klingt sie anders, als die Kinder es gewohnt sind. Anschliessend kann man auf Geräusche-Jagd durch den Hort oder das Schulhaus gehen – Geräusche-Geschichten kommen ohne Text aus. Die Geräusche erzählen, was passiert, sie verbildlichen das Geschehen, zum Beispiel beim Hausaufgaben machen oder beim Händewaschen oder beim Mittagessen im Hort (vgl. ebd.: 512).

Im Hort kann man Geräuscherätsel, Hörmemory, Melodienraten, Wahrnehmungsspiele, Stimmenspiele und Hörspiele den Kindern anbieten.

4.4.5 Sehen

Wahrnehmungsschulung ist ein grundlegender Bestandteil der medienpädagogischen Arbeit. Wenn Kinder ein Bilderbuch anschauen oder ein Puzzle machen oder mit der Kamera auf Bildersuche gehen und Bilderrätsel fotografieren, werden sie zum genauen Hinsehen und Wahrnehmen animiert (vgl. Eder/Roboom 2014: 512). Das Medium Foto bietet viele Besonderheiten für medienerzieherische Konzepte. Kinder im Alter von 5-9 Jahren können weitgehend selbstständig mit einem Fotoapparat umgehen. Für viele Anwendungen im Hort bietet sich der Einsatz von einer digitalen Kamera an. Wenn die digitale Kamera über einem Computer mit einem Drucker verbunden wird, halten die Kinder ihre Bilder sofort in den Händen und man kann damit weiterarbeiten (vgl. Knauf 2010: 78f.). Verkleidungsspiele, die mit dem Fotoapparat aufgenommen werden, bieten einen guten Einstieg in die produktionsorientierte Medienarbeit: die Kinder können sich selbst in Szene setzen, verkleiden, Grimassen schneiden und mit Identitäten spielen. Ausserdem sind dies wesentliche Vorübungen für den Einstieg in die fotografische

Arbeit, mit denen auch ästhetische Wahrnehmung und gestalterische Kompetenzen geschult werden (vgl. Eder/Roboom 2014: 512). Die Kinder erleben anschaulich, wie leicht sich dadurch Wirkungen erzielen lassen: mit verschiedenen Perspektiven und Blickwinkeln, mit verschiedenen Belichtungen und Einstellungsgrößen. Werden Fotos digital nachbearbeitet, erfahren die Kinder, wie leicht sich Bilder digital verändern lassen (vgl. ebd.: 513).

Im Hort kann man Bilderrätsel, Bildreihen, Foto-Memory, Fotogeschichten, Trickfilme, Spiel mit Perspektiven und Einstellungen, optisches Spielzeug anbieten.

4.4.6 Kreative Verarbeitung von Medienerfahrungen

Kinder sammeln in Fernsehsendungen, Zeitschriften und Hörbüchern vielfältige Eindrücke und werden so zu Ideen und Fantasien angeregt. Besondere Fähigkeiten und abenteuerliche Erlebnisse laden zum Weiterspinnen von Geschichten und zur Verknüpfung mit anderen Erfahrungen in der Lebenswelt der Kinder ein (vgl. Knauf 2010: 36). Diese Anregung zur Kreativität kann zu verschiedenen gestalterischen Ausdrucksformen führen. Denkbar ist die Arbeit mit Stoffen, Holz, Fundstücken, Pappmaché oder Papier. Ziel des kreativen Umgangs mit Medienerfahrungen ist es, erste Schritte vom passiven Konsumieren von Medien zur aktiven Nutzung von Medien zu gehen (vgl. ebd.: 36). „Kinder können auf diese Weise das ihnen in den Medien angebotene „Material“ als Fundgrube für eigene Gedankenspiele und neue Fantasien nutzen. Grundsätzlich sollten die Ideen und Interessen der Kinder im Vordergrund stehen“ (ebd.: 36).

4.4.7 Produktive Arbeit mit Medien

Kinder können aktiver werden, wenn man sie zur Produktion eigener Medien anregt. Im Hort haben Kinder im Alter von 5-9 Jahren grosse Freude daran, Bilderbücher zu basteln und zu gestalten. Die Handhabung eines Fotoapparates ist für Kinder kein Problem und sie können die Fotos am Computer weiterbearbeiten. Auch das Anfertigen eines Hörspiels oder das Filmen von kleinen Videoszenen mit Kindern ist mit einem höheren Aufwand durchaus machbar (vgl. Knauf 2010: 37). Ziel des aktiven medienpädagogischen Ansatzes ist es, selbst zum Gestalter von Medien zu werden und dass die Kinder eigene Ideen, Gestaltungswünsche und Geschichten umsetzen können. Zugleich bekommen sie einen umfassenden Einblick in die Herstellungsprozesse von Medien (vgl. ebd.: 37).

4.5 Ausgewählte medienerzieherische Konzepte

4.5.1 Geräuschwerkstatt (vgl. Knauf 2010: 62)

Wir sind im Alltag umgeben von einer Fülle von Geräuschen, das reicht vom morgendlichen Weckerklingeln bis zur elektrischen Zahnbürste am Abend. Dabei kann die Auseinandersetzung mit Geräuschen und deren achtsame Wahrnehmung eine spannende Welt für Kinder eröffnen.

Ziele

Reflexion, Erkundung, Artikulation, aktive Gestaltung eigener Medienprodukte, Förderung sozialer Kompetenzen

Checkliste

- ein Karton, Alltagsgegenstände, Spielzeuge, Aufnahmegerät
- Gruppengrösse: 3-8 Kinder
- Zeit: 1-2 Stunden

Ablauf

Der Karton wird in der Gruppe aufgestellt, der von den Kindern zur Geräusche-Kiste gemacht werden soll. Alle Kinder werden gebeten nach Gegenständen zu suchen, die ein besonderes Geräusch machen: die Handbürste, ein Luftballon, Papier, zwei Topfdeckel und vieles mehr. Die Geräusche von den Gegenständen werden dann in der Gruppe vorgeführt und diese werden in die Geräusche-Kiste gelegt.

Anwendungsbeispiele

Ein Hör-Quiz, bei dem die Kinder mit geschlossenen Augen raten müssen, woher dieses Geräusch kommt oder was für ein Gegenstand benutzt wurde.

Hör-Quiz 2, die Kinder hören mit geschlossenen Augen ein Geräusch und denken sich aus, was dieses Geräusch alles bedeuten kann (das Bürsten mit einer Handbürste kann zum Beispiel das Fegen einer Strasse sein oder Zähneputzen oder Sägen.).

Eine Geräusche-Geschichte, dabei werden Geschichten nur mithilfe von Geräuschen erzählt, ganz ohne Worte. Mit einem Aufnahmegerät können ausgedachte Geschichten, aber auch Alltagsabläufe aufgenommen werden, wofür die Gegenstände in der Geräusche-Kiste genutzt werden. Später können andere Kinder sich die Aufnahmen anhören und raten, worum es sich handelt.

4.5.2 Geräuschesammler (vgl. Kellner 2015: 35f.)

Mit Aufnahmegeräten ausgerüstet können die Kinder im Hort oder in der Umgebung auf Geräusche-Suche gehen. Die grundlegende Idee ist, Kinder für Geräusche zu sensibilisieren oder Hörgelegenheiten zu schaffen und dann Geräusche aller Art zu sammeln.

Ziele

Reflexion, Erkundung, Artikulation, aktive Gestaltung eigener Medienprodukte, Förderung sozialer Kompetenzen

Checkliste

- Aufnahmegeräte (Kassettenrekorder, Diktiergerät), Kamera
- Gruppengrösse: 3-10 Kinder, Zeit: 1-2 Stunden

Ablauf

Vor Beginn ist es ratsam, einige kleine Hörwahrnehmungsübungen durchzuführen, um die Kinder für das Hören zu sensibilisieren. Die Geräusche-Kiste ist dafür ideal. Aussergewöhnliches und Alltägliches kann aufgenommen werden, beispielsweise Regen, Frosch beim Quaken, Zähneputzen, Schritte im Schnee. Dabei müssen die Kinder schon beim Aufnehmen genau hinhören. Höhepunkt ist dann, die Geräusche möglichst naturgetreu aufzunehmen und sie abzufotografieren. Für Aufnahmen und Fotos können mehrere Teams gebildet werden. Bewährt hat es sich, dass ein Kind das Geräusch aufzeichnet und ein anderes Kind fotografiert, woher das Geräusch kommt. Im Anschluss daran können die Teams sich ihre Aufnahmen vorstellen und raten, was sich hinter den gesammelten Höreindrücken verbirgt. Sie können darüber aufklären, was sie dazu gebracht hat, diese Geräusche aufzunehmen und Fotos zeigen. Wenn man mehrere solche Ausflüge plant, könnte man die Ergebnisse als Hör-Memory aufarbeiten: Welches Geräusch gehört zu welchem Foto?

4.5.3 Daumenkino und Wunderscheibe (vgl. Becklas 2015: 139f.)

Kinder kreieren sich ihr eigenes Daumenkino und kreative Wunderscheiben. Sie erleben hier, was optische Sinnestäuschung ist und sie erproben, wie leicht sich die Augen täuschen lassen. Es macht den Kindern Spass, der Bilder-Bewegung auf die Spur zu kommen.

Ziele

Reflexion, Erkundung, Artikulation, aktive Gestaltung eigener Medienprodukte

Checkliste

- Buntstifte, Papier, Klebeband, Schere, Pappe, Malunterlagen, Locher, Hefter, Holzstäbchen, Beispiel-Daumenkino, Beispiel-Wunderscheibe
- Gruppengrösse: 3-10 Kinder, Zeit: 1-2 Stunden

Ablauf

Daumenkino

Kinder können eigene Motive gestalten, beispielsweise den springenden Punkt, eine aufgehende Sonne, einen aufsteigenden Luftballon oder ein Fisch im Wasser. Der Punkt, die Sonne, der Luftballon oder der Fisch werden also Blatt für Blatt jeweils etwas versetzt aufgemalt und nach jedem fertigen Blatt mit der Oberseite nach unten auf einen Stapel gelegt. Kinder im Alter von 5-6 Jahren bekommen 8 Kärtchen, auf denen beispielsweise ein Kreis abgebildet ist. In den Kreis malen sie etwas hinzu, so dass am Ende ein Gesicht entsteht oder einem Kaktus die Stacheln spriessen oder eine Blume erblüht. Kinder im Alter von 7-9 Jahren bekommen 15 Kärtchen und können eigene Motive wählen. Dabei ist darauf zu achten, dass nur die Hälfte des Blattes bemalt wird, weil das Daumenkino an der Heftung festgehalten wird. Die so entstandenen Zeichnungen werden geordnet und am hinteren Ende zusammengeheftet. Anschliessend wird die geheftete Seite mit Klebeband versiegelt.

Wunderscheibe

Aus zwei Bildern wird ein Bild: Das menschliche Auge ist relativ langsam. Jedes Bild, das auf der Netzhaut ankommt, wirkt noch eine kurze Zeit nach und es vermischt sich mit dem nachfolgenden Bild. Die Bilder ergeben so ein Gesamtbild.

Jedes Kind malt zwei Bilder, die zusammen ein Bild ergeben können: einen Vogel und einen Käfig, eine Blume und eine Vase, einen Delfin und einen Ball, eine Biene und eine Blume. Wenn die Motive mit starken Buntfarben ausgemalt werden, wirkt die Täuschung echter. Dann werden die Kinder die Bilder kreisförmig (Grösse eines Bierdeckels) ausschneiden. Danach wird zusätzlich noch ein Stück dünne Pappe in der selben Grösse ausgeschnitten und die beiden Bilder jeweils auf eine Seite geklebt. Im Anschluss daran wird ein Holzstäbchen zwischen die Pappscheiben geklebt. Das Stäbchen zwischen die Handflächen legen und aneinander reiben, so wird durch die schnelle Drehbewegung der Vogel im Käfig sitzen, eine Blume ist in der Vase, ein Delfin jagt den Ball und eine Biene sitzt auf der Blume.

4.5.4 Interview – „Hör mal, das bin ich!“ (vgl. Eder/Orywal/Roboom 2008: 75-77)

Ein Interview selbst zu machen ist für Kinder eine besondere Herausforderung, weil sie die Gesprächsführung und selbst die Regieanweisungen in einer vorgegebenen Struktur übernehmen müssen.

Ziele

Reflexion, Erkundung, Artikulation, Förderung sozialer Kompetenzen

Checkliste

- Aufnahmegerät (Kassettenrekorder, Diktiergerät), Regieanweisungen
- Gruppengrösse: 3-10 Kinder, Zeit: 1-2 Stunden

Ablauf

Die Kinder können sich gegenseitig interviewen. Die Regieanweisungen können den Interessen und Fähigkeiten der Kinder angepasst sein, etwa im Stile eines Steckbriefes: Wie heisst du? Wie alt bist du? Was ist dein Lieblingsgetränk? Was machst du am liebsten? Wie heisst dein Lieblingslied? Spielst du ein Instrument? Wenn die Kinder ins Erzählen kommen sollen, müssen die Fragen interessant sein und so gestellt werden, dass das befragte Kind auch Lust zum Antworten bekommt. Zum Schluss sitzen alle Kinder der Gruppe zusammen und hören sich die Interviews an. Spannend ist für die Kinder, die eigene Stimme vom Aufnahmegerät zu hören, einerseits, weil sie so anders klingt, als man es gewohnt ist und andererseits, weil es die Wichtigkeit und das Ernstgenommen-werden der eigenen Person dokumentiert.

4.5.5 Malen von Fernseherlebnissen / Galerie

(vgl. Fischer/Wagner/Eder 1999: 65-73)

Den Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, sich im Hort für einen begrenzten Zeitraum sehr intensiv mit Fernsehgeschichten, Fernsehheldinnen und Fernsehhelden zu befassen. Zunächst können die Kinder ein Bild malen, auf dem sie ihr liebstes Fernseherlebnis darstellen. Danach können die Kinder erzählen, was sie gemalt haben. Im Anschluss soll eine Heldengalerie erstellt werden.

Ziele

Reflexion, Erkundung, Artikulation, Förderung sozialer Kompetenzen

Checkliste

- Malpapiere, Wachs- und Buntstifte, grosses Blatt Papier, buntes Tonpapier
- Gruppengrösse: 3-10 Kinder, Zeit: 3 x 2 Stunden

Ablauf

Malen

Die Kinder werden aufgefordert etwas zu malen, was ihnen im Fernsehen oder im Kino besonders gut gefallen hat. Wenn einige Kinder Schwierigkeiten haben, bieten sich gezielte Fragestellungen an: Was siehst du denn gerne im Fernseher oder im Kino? Dann suche dir eine Sache heraus und die malst du dann!

Gespräche über Fernseherfahrungen, Fernsehheldinnen und Fernsehhelden

Im Stuhlkreis erzählen die Kinder, was sie gemalt haben und was sie im Fernsehen oder im Kino geschaut haben. Sie zählen alle bekannten Figuren auf. Wenn die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einen Figurennamen nicht richtig verstehen, sind die Kinder besonders interessiert und nennen den Namen der Medienfigur ganz deutlich und erklären, um welche Figur es sich handelt. Es entwickeln sich Gespräche über den Besitz von DVDs oder CDs, Bilderbüchern und Gegenständen, auf denen die Figuren vorkommen (Keksdosen, Turnschuhe, Rucksäcken, T-Shirts usw.). Zwischendurch beginnen einige Kinder damit, Filmmelodien zu singen. Daraus entwickelt sich ein lustiges Ratespiel. Zum Abschluss werden die Kinder gefragt, ob sie ein Poster oder ein grösseres Bild von einer der Figuren zu Hause haben mit dem Vorschlag, diese mitzubringen, um sie im Hort auszuhängen.

Galerie der Medienheldinnen und Medienhelden

Die Kinder fotokopieren alle Figuren aus den mitgebrachten Büchern, Plakaten und grösseren Bildern. Anschliessend werden die Figuren ausgeschnitten und auf buntes Tonpapier aufgeklebt. Beim Aufhängen der Fernsehheldinnen und Fernsehhelden helfen die Kinder mit. Im Stuhlkreis sehen sich die Kinder die Galerie an und sprechen über die Figuren. Manchmal erzählen sie von Abenteuern und Erlebnissen der Figuren und was den Kindern daran gefallen hat und was sie nicht so toll fanden. Von grosser Wichtigkeit ist der Austausch untereinander, der durch das gemeinsame Tun angeregt und in anschliessenden Gesprächen vertieft wird.

4.5.6 Unsere Stadt (vgl. Struckmeyer 2012: 282f.)

Ausgestattet mit Fotokameras und Aufnahmegeräten können Hortkinder ihren Stadtteil auf neue Weise erleben. Indem sie ihre Augen und Ohren bewusst öffnen, gehen sie auf Entdeckungsreise und begegnen dabei Menschen und Orten, Geschichten und Bildern.

Schliesslich werden die Fotos und Lieblingsorte vorgestellt und besprochen, die Interviews angehört und ausgewertet.

Ziele

Reflexion, Erkundung, Artikulation, aktive Gestaltung eigener Medienprodukte, Förderung sozialer Kompetenzen

Checkliste

- Aufnahmegeräte, Fotokamera, Laptop zum Betrachten der Fotos, Drucker
- Gruppengrösse: 4-8 Kinder, Zeit: 2 x 3 Stunden, ein Projekttag

Ablauf

Einführung in Kamera und Aufnahmegerät

Die Kinder erkunden zunächst spielerisch die Aufnahmegeräte und die Fotokameras. Dabei darf jedes Kind in das Aufnahmegerät sprechen und sich vorstellen (Mein Name ist..., mein Lieblingsplatz im Hort ist... usw.), während ein anderes Kind das Aufnahmegerät bedient. An den Lieblingsplätzen der Kinder werden von anderen Kindern Fotos gemacht und auf den Computer übertragen. Die Ergebnisse kann sich die ganze Gruppe gemeinsam ansehen und anhören.

Planung der Ausflüge

Alle überlegen zusammen, wo man in der Nähe tolle Orte erkunden und Interviews machen kann, etwa beim Bäcker, im Blumenladen, auf dem Spielplatz, im Supermarkt, in der Bibliothek, im Schwimmbad, im Buchladen. Die Kinder entwickeln dann Interviewfragen, zum Beispiel „Wie wird Wurst gemacht?“, „Wie pflegt man so viele Blumen?“, „Wann muss ein Bäcker aufstehen?“, „Was hast du auf dem Spielplatz erlebt?“.

Ausflüge in die Umgebung

Nun können die Ausflüge zu den ausgewählten Punkten im Stadtteil gemacht werden. Die Kinder wechseln sich dort mit Fotografieren, Aufnehmen und Interviewen ab. Nach dem Ausflug werden die Ergebnisse angesehen, angehört und ausgewertet. Mit den entwickelten Fotos können Plakate zu jedem Ausflug gestaltet werden.

Die Abschlusspräsentation wird möglichst von den Kindern selber moderiert. Dazu können sie berichten, wie sie vorgegangen sind, was schwierig war und was besonders Spass gemacht hat. Vor den Eltern und anderen Kindern werden die entstandenen Fotos gezeigt, die Aufnahmen dazu vorgespielt, die Plakate mit den Fotos angeschaut und von den Ausflügen berichtet.

5. Herausforderungen der medienpädagogischen Arbeit im Hort

5.1 Hort – allgemeine Aufgaben und Zielsetzungen

Der Hort arbeitet im Praxisfeld der schul- und familienergänzenden Betreuung, Adressaten sind Kinder der Kindergarten- und Primarstufe im Alter von 5-11 Jahren. Nach Organisationstypus ist die Schule eine öffentlich-rechtliche, staatliche Institution mit gesetzlich zugewiesener Aufgabe. Der Organisationsauftrag für die öffentlichen Schulen im Kanton Zürich ist im Volksschulgesetz geregelt. Er umfasst einerseits die Erziehung der Kinder unter Orientierung an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen und unter Wahrung der Glaubens- und Gewissensfreiheit, als Ergänzung der Erziehung in der Familie und andererseits die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten und das Erkennen von Zusammenhängen. Dabei fördert die Schule die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt, Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogbereitschaft, wobei der Unterricht die individuellen Neigungen und Begabungen der Kinder berücksichtigt und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen anstrebt (vgl. Volksschulgesetz des Kantons Zürich 2005: Paragraph 2).

Der Fachbereich Betreuung ist in die Schuleinheit eingebettet und bietet den Kindern Morgen-, Mittag- und Abendbetreuung, sowie Betreuung in den Schulferien. Die Betreuung verfolgt nach Art. 27 der Verordnung über die familienergänzende Betreuung der Stadt Zürich (VO KB) pädagogische und integrative Ziele, wobei das Hauptanliegen auf die unterstützende Begleitung der Kinder in der gemeinschaftlichen Gestaltung der Erholungs- und Freizeitphasen in der Schule gerichtet ist (vgl. VO KB 2015: Artikel 27).

Im Hort sollen die Kinder eine gesunde und abwechslungsreiche Verpflegung bekommen, sich in ruhiger Atmosphäre erholen können, bei den Hausaufgaben unterstützt und in der Gestaltung ihrer Freizeit begleitet werden. Um alle diese Punkte gewährleisten zu können, ist es notwendig, mit den vorhandenen personellen Ressourcen so gut wie möglich auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Zum Mittagessen werden im Schnitt 25-30 Kinder von 3-4 MitarbeiterInnen betreut, danach am frühen Nachmittag sind nur wenige Kinder anwesend, am späteren Nachmittag kommen die Primarschulkinder dazu. Eine individuelle Begleitung einzelner Kinder ist aufgrund des Betreuungsschlüssels (1 Mitarbeiter auf 7-9 Kinder in den

Spitzenzeiten) nur sehr begrenzt möglich. Individuell mit Kindern zu arbeiten, ist nur in den Randzeiten möglich, wie z.B. am frühen Nachmittag, wenn nur die Kinder der Kindergartenstufe im Hort sind. Jedoch ist es möglich, mit mehreren Kindern der Gruppe, etwa mit Kindern einer Altersstufe, an Themen zu arbeiten. In den Schulferien ist es möglich, individuell und themenzentriert mit den Kindern zu arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Kindern im Hort ein verlässlicher und sicherer Rahmen geboten wird, in dem sie sich erholen und beschäftigen können. Die Kinder haben viel Raum selbst aktiv zu werden und soziale Kompetenzen in der Gruppe zu erlernen.

5.2 Herausforderungen medienpädagogischer Arbeit im Hort

Medien spielen in der Lebenswelt von Kindern eine wesentliche Rolle und es besteht der Bedarf, Kinder bei der Verarbeitung der zahlreichen Medieneindrücke und Medienerlebnisse zu unterstützen und sie frühzeitig zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu befähigen. Hier bietet sich die Möglichkeit der aktiven Medienarbeit an. Kinder werden zu Medienproduzentinnen und Medienproduzenten und lernen, die Entstehungsprozesse und Strukturen von Medien zu durchschauen, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und diese kreativ zu bearbeiten (vgl. Kunze/Schubert 2014: 517). Viele Horte sind bereits medienpädagogisch aktiv, aber es gibt auch viele Horte, die sich nicht mit der Thematik auseinandersetzen (vgl. Eder/Roboom 2014: 503). Bislang gibt es nur wenige Veröffentlichungen über medienpädagogische Arbeit im Hort - Eder/Neuss/Zipf 1999 und Lutz/Struckmeyer 2010 (vgl. Kunze/Schubert 2014: 518).

Herausforderungen der medienpädagogischen Arbeit im Hort

1. Bisher sind vor allem Schule und Kindergarten von der Forschung betrachtet worden. Ausführliche wissenschaftliche Untersuchungen, Praxisleitfäden für den Medieneinsatz in der pädagogischen Praxis sowie Fördermöglichkeiten erleichtern die Verankerung medienpädagogischer Handlungsansätze im vorschulischen Kontext und in der Schule. Für den Hort fehlen geeignete Ansätze (vgl. Kunze/Schubert 2014: 518). Forschungsbetrachtungen und geeignete Ansätze für die medienpädagogische Arbeit und für medienerzieherische Konzepte wären für den Hort wünschenswert.

2. Sozialpädagogische Fachkräfte sind im Hort als medienkompetente Persönlichkeiten gefragt. Sie sind gefordert, ihre medienpädagogische Kompetenz auszubauen und die Kinder bei der selbstverständlichen und kritischen Handhabung von Medien und ihren Inhalten zu unterstützen. Viele Horte entziehen sich dieser Herausforderung (vgl. Eder/Robomm 2014: 503). Im Bereich der Fort- und Weiterbildung besteht vordringlicher Handlungsbedarf. Wenn Fachkräfte für den Hortbereich ein kontinuierliches Angebot zur Medienqualifizierung haben, erhalten sie grundlegendes Rüstzeug für die medienpädagogische Arbeit im Hort und notwendige Startbedingungen werden dadurch geschaffen (vgl. ebd.: 506). „Innovative Konzepte und methodische Vielfalt in der Umsetzung bieten die Chance einer breitenwirksamen und nachhaltigen Implementierung der erforderlichen Grundlagen und damit erst die Voraussetzung für aktive Medienerziehung“ im Hort (Eder/Roboom 2014: 506).

3. Die medientechnische Ausstattung der Horte ist ausbaufähig, die Verfügbarkeit an medientechnischer Ausstattung entscheidet über die Möglichkeit, Medienarbeit zu realisieren. Können Mitarbeiter auf Mediengeräte zugreifen, werden diese vermehrt in der medienpädagogischen Arbeit eingesetzt. Die Investition in Medientechnik hängt von den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln ab (vgl. Kunze/Schubert 2014: 523). „Allerdings ist davon auszugehen, dass eine unsichere mediale Ausstattungssituation eine Hürde für gelingendes medienpädagogisches Arbeiten im Hort darstellt“ (ebd.). Die vorliegende Arbeit geht nicht von medienerzieherischen Konzepten gestützt auf Computer, Laptop, Tablet, Video, digitale Computerspiele und Internet im Hort ein, weil viele Horte nicht über die medientechnische Infrastruktur verfügen.

4. Eine beachtenswerte Stellgrösse im Hort ist das Alter des Beschäftigten. Im Jahr 2006 waren in Deutschland 71% des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen vierzig Jahre und älter (vgl. Bien/Rauschenbach/Riedel 2007: 201). Im Jahr 2015 beträgt das Alter von Erzieherenteams in den Schulen in Berlin 47 Jahre (vgl. Rudow 2015: 8). Für die Schweiz gibt es keine Zahlen dazu – die Situation wird aber ähnlich sein wie in Deutschland. Ein grosser Teil der pädagogisch Tätigen stellt somit so genannte *digital immigrants* dar, eine Person, die nicht mit digitalen Technologien aufgewachsen ist, sondern sich deren Benutzung erst im Erwachsenenalter aneignen musste. Kinder sind *digital natives*, die mit digitalen Technologien vertraut sind, weil sie im digitalen Zeitalter aufgewachsen sind. Das heisst: Es spannt sich ein Handlungsfeld auf, in dem im Hortalltag Möglichkeiten der Annäherung in Bezug auf Medien gefunden werden müssen (vgl. Kunze/Schubert 2014: 521). Grundlegend dafür ist eine sozialpädagogische

Haltung, die Medien als Teil der Lebenswelt von Kindern akzeptiert (vgl. Eder/Orywal/Roboom 2008: 13). Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Hort sollten die Arbeit mit und an Medien als reizvolle Herausforderung wahrnehmen, der Lebenswelt der Kinder näherzukommen und den Kindern zu einem (selbst-) bewussten Umgang mit Medien zu verhelfen (vgl. Knauf 2010: 146).

5. Horte mit enger räumlicher Anbindung an Primarschulen können davon profitieren, auf die Infrastruktur und Ausstattung der Schule zurückzugreifen und deren Räume zu nutzen, z.B. Computernutzung nach Unterrichtsende. Dies muss dem Hort allerdings in einem Kooperationsvertrag gestattet sein (vgl. Kunze/Schubert 2014: 522).

6. Eine Chance für die altersgemässe Förderung der Medienkompetenz im Hortbereich bei Kindern liegt darin, dass sie das Zusammenleben im Hort mitgestalten und mitentscheiden, wie sie die Freizeit verbringen wollen sowie Mitverantwortung für Inhalte und Themen übernehmen. Als Mitgestaltende können sie in Entscheidungen über die Auswahl an Nachmittagsangeboten und Arbeitsgruppen einbezogen werden und gemeinsam mit sozialpädagogischen Fachkräften festlegen, mit welchen Medienthemen und Medientechniken sie sich auseinandersetzen mögen (vgl. ebd.: 523). „Die aktive Auseinandersetzung mit Medien spiegelt ihre Lebenswirklichkeit wider und betont Erfahrungs- und Lernprozesse, die Lernen als Freude auf Selbstentdeckung verstehen“ (Niesyto 2004: 43).

7. Der Hort ist eine familienergänzende Einrichtung. Um medienpädagogisch zu arbeiten, die Medienkompetenz von Kindern zu fördern und medienerzieherische Konzepte mit den Kindern zu gestalten, ist auch die Zusammenarbeit mit den Eltern anzustreben. Eltern sind in der pädagogischen Arbeit wichtige Partner. Für eine gelingende Medienerziehung ist eine enge Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Eltern wesentlich (vgl. Kunze/Schubert 2014: 526). Die Gestaltungsmöglichkeiten sind vielfältig. Tür- und Angelgespräche mit den Eltern ermöglichen einen niederschweligen und zeitnahen Austausch, hier lassen sich Fragen und Unsicherheiten klären, aber auch Ideen für einen Elternabend entwickeln. Die einfachste Möglichkeit ergibt sich über die Planung und Präsentation von Medienprojekten, um mit den Eltern über die Mediennutzung der Kinder ins Gespräch zu kommen (vgl. ebd.: 526).

8. Medienpädagogisches Handeln im Hort kann in das *Alltagsgeschehen* integriert oder über *zeitlich befristete bzw. einmalige Medienprojekte* angeboten oder durch eine *regelmässige Medien-AG* gebildet werden. Darüber hinaus sind Kooperationen mit der *Schule* oder *ausserschulischen Bildungseinrichtungen* denkbar (vgl. Kunze/Schubert 2014: 524).

Im Rahmen des medienpraktischen Handelns im *Alltagsgeschehen* wird vor allem die Fähigkeit im Umgang mit Medien gefördert, eine stärker themenzentrierte Auseinandersetzung mit Medieninhalten eröffnet das Gespräch der sozialpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern z.B. über deren Medienvorlieben und Medienerlebnisse. Hierüber lassen sich Bedeutungsebenen freilegen, die wichtige Zugänge zu den (Entwicklungs-) Themen der Kinder eröffnen und die dann anderweitig spielerisch aufgegriffen werden können (vgl. Eder/Neuss/Zipf 1999: 14f.). Im Alltagsgeschehen lassen sich medienerzieherische Konzepte verwenden, diese werden in den Kapiteln 4.4.1 - 4.4.5 und 4.5.1 - 4.5.4 erläutert. Es ist von Vorteil, wenn Kinder durch aktive Medienarbeit eigene Medienerlebnisse, Medienerfahrungen und Medienprodukte sammeln können. Dabei können 4.4.6 Kreative Verarbeitung von Medienerfahrungen und 4.4.7 Produktive Arbeit mit Medien genutzt werden.

In den Ferien werden häufig *zeitlich befristete bzw. einmalige Medienprojekte* angeboten. Dabei können sich Kinder im Umgang mit verschiedenen Medien ausprobieren, Neues entdecken, ihr Medienwissen einbringen und erweitern sowie gemeinsame Medienprodukte gestalten (vgl. Kunze/Schubert 2014: 525). Dabei können die unter 4.5.5 Malen von Fernsehbildern / Galerie von Medienhelden und 4.5.6 Unsere Stadt genutzt werden.

Die nachhaltige Etablierung medienpädagogischen Handelns im Hort stellt die Einrichtung einer *regelmässigen Medien-AG* dar. Diese kann als offenes Angebot mit festem Termin konzipiert sein. Erfahrungsgemäss erweist sich dabei eine sozialpädagogische Fachkraft für maximal zehn Kinder als sinnvoll, um den Interessen und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (vgl. ebd.: 525).

Medienangebote im Hort können mit der *Schule* oder *ausserschulischen Bildungseinrichtungen* umgesetzt werden. Dabei sind eine gute Zusammenarbeit und

ein intensiver Austausch der sozialpädagogischen und pädagogischen Fachkräfte erforderlich.

In der *Schule* können die Unterrichtszeiten zur Einführung in das Thema genutzt werden und die Hortzeit kann zur praktischen medialen Umsetzung des Themas verwendet werden. „Der Wald“ als Unterrichtsthema könnte im Hort Anlass für Audioaufnahmen mit Waldgeräuschen und eine Fotoreportage eines Waldspaziergangs sein, deren Realisierung in der Hortzeit möglich ist.

Kooperationsprojekte mit *auserschulischen Einrichtungen* können unter mehreren Aspekten bereichernd sein: Zum einen können sozialpädagogische Fachkräfte das thematische Spektrum erweitern, weiterhin lassen sich über die Zusammenarbeit neue Lernorte eröffnen und ausserdem kann die für das Projekt zur Verfügung stehende medientechnische Ausstattung aufgewertet und ergänzt werden.

Vorliegende Bücher über Medienarbeit mit Kindern können auch genutzt werden: Eder/Neuss/Zipf 1999, Eder/Orywal/Roboom 2008, Knauf 2010, Rösch/Demmler/Jäcklein-Kreis/Albers-Heinemann 2012, Anfang/Demmler/Lutz/Struckmeyer 2015.

6. Relevanz für die Soziale Arbeit

Für die Soziale Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental (vgl. AvenirSocial 2010: 8). Bildung ist ein Menschenrecht, d.h. auch ein Kinderrecht. Die Bildung muss darauf gerichtet sein, dass die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen sind (vgl. Unicef 1959: 13f.). Medienpädagogik im erweiterten Sinne, wie sie im Rahmen dieser Arbeit konzipiert wurde, ist Bildung. Medienpädagogik ist somit ein Kinderrecht. Dass Menschenrechte eingehalten werden, gehört zu den Aufgaben der Sozialen Arbeit. Im Rahmen des Hortes ist Medienerziehung und die Vermittlung von Medienkompetenzen eine zentrale Aufgabe der Sozialen Arbeit.

Im Hort arbeiten sozialpädagogische Fachkräfte. Ziel Sozialer Arbeit ist die Unterstützung und Befähigung von Menschen zur möglichst eigenständigen, kompetenten Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, mit allen damit verbundenen Möglichkeiten, Verantwortungen und Grenzen. Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren (vgl. AvenirSocial 2010: 6-10). Für eine kompetente Partizipation in der heutigen Gesellschaft – vor allem im Hinblick auf die Chancengleichheit – braucht es Zugang zu und souveränen Umgang mit digitalen Medien. Weisen Adressaten der Sozialen Arbeit geringe oder fehlende Medienkompetenz auf, muss Soziale Arbeit Lösungen finden, entwickeln und vermitteln (vgl. ebd.). Die Kinder im Hort im Alter von 5-9 Jahren müssen durch medienpädagogischen Arbeit von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gefördert werden. Dabei gilt es, den Kindern Medienkompetenz zu vermitteln und sie mit medienerzieherischen Konzepten vertraut zu machen.

Im Zentrum des professionstheoretischen Begründungszusammenhangs steht gegenwärtig der Gerechtigkeitsbegriff (vgl. Steiner/Goldoni 2013: 7). „Die fortschreitende technologische Durchdringung der Alltagswelt in modernen Gesellschaften fordert die Soziale Arbeit im Sinne einer reflexiven Professionalisierung heraus, *ihre* Adaptierung neuer Technologien kritisch darauf hin zu befragen, inwiefern damit Heranwachsende Autonomie über ihre Lebensführung erlangen und strukturelle Benachteiligungen verringert werden“ (ebd.). In der Praxis der Sozialen Arbeit entstehen mit den Kindern und Jugendlichen aus dem Alltagsgeschehen heraus oftmals vielfältige Nutzungsweisen neuer Medienformen, zur niederschweligen Information und zur Medienkompetenzförderung in medienerzieherischen Konzepten oder projektförmigen

Angeboten. Die Entwicklung der Medientechnologien und die Durchdringung des Alltags gehen in solch hohem Tempo vorstatten, dass eine distanzierte und nüchterne Beurteilung der Folgen und Effekte immer schwieriger erscheint (vgl. ebd.). Digitale Medien geraten in den Blick der Soziale Arbeit: als Kommunikationsmittel, als Erziehungsthema sowie als Bildungsaufgabe im Sinne der Begleitung der Kinder und Jugendlichen in der digitalisierten Gesellschaft (vgl. Kutscher 2017a: 21). Es ist zu untersuchen, welche medialen Entwicklungen gegenwärtig stattfinden und welche Chancen und Risiken sich eröffnen. Die Soziale Arbeit sieht sich gefordert, die unterschiedlichen Ebenen des medial induzierten Wandels in ihre Reflexionen, Konzepte und Zielformulierungen aufzunehmen. Es stellt sich die Frage im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, wohin die digitale Gesellschaft mit und durch Medien kommen will, welche Diskurse und Alltagspraxen notwendig sind, um Befähigungen und Beteiligungen durch und mit neuen Medienformen zu erlangen (vgl. Steiner/Goldoni 2013: 10f.). Es geht darum, alle Kinder und Jugendlichen potentiell zur aktiven, urteilsfähigen und autonomen Nutzung zu befähigen und in der Auseinandersetzung mit ihnen Reflexion anzuregen und zu ermöglichen sowie soziale Differenzen zu überwinden (vgl. ebd.: 11).

„Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz zur Partizipation in der heutigen Gesellschaft. Soziale Arbeit hat die fachliche Pflicht, entsprechende Konzepte für ihre Handlungsfelder zu erarbeiten und umzusetzen“ (Luginbühl 2013: 28). Medien haben in der Sozialen Arbeit einen festen Platz. Aktive Medienarbeit als Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik im Kontext der Arbeit mit Kindern im Hort, verstanden als Soziale Arbeit mittels neuer Medien, nutzt diese als Werkzeug für die medienerzieherischen Konzepte und die Projektarbeit mit Kindern. Dabei gilt Medienkompetenz als Zielkategorie aktiver Medienarbeit (vgl. Egle 2013: 68). Aktive Medienarbeit versteht sich als reflexiv-praktische Medienarbeit, die das Kind in den Fokus der Aufmerksamkeit stellt. Sie verfolgt die allgemeinen Ziele der Partizipation, des Empowerments und der Vermittlung von Medienkompetenz (vgl. ebd.: 69). In einer handlungsorientierten Medienpädagogik können sowohl das kreative Potenzial von Medien freigesetzt als auch Probleme und Risiken im Medienumgang präventiv und kritisch-reflexiv thematisiert werden (vgl. Niesyto 2017: 4).

Bei Kindern und Jugendlichen beeinflusst die soziale Herkunft, Alltagskontexte und damit verbundene Rahmenbedingungen die Mediennutzung, so dass festgestellt werden kann, dass soziale Ungleichheiten auch das Medienhandeln prägen. Es kann von einer

digitalen Ungleichheit gesprochen werden, bei der sich vor allem soziale Ungleichheiten innerhalb der Mediennutzung in Zusammenhang mit der ungleichen Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital und damit verbundenen Habitusdifferenzen reproduzieren (vgl. Kutscher 2017b: 44). Gleichzeitig sind Medienerziehungsstile von familialen Ressourcenlagen abhängig und zeigen unterschiedliche Ausprägungen je nach eigenen Bildungserfahrungen und materiellen Ressourcen der Eltern (vgl. ebd.). Mit dem Begriff der digitalen Ungleichheit wird auf signifikante Unterschiede nicht nur in der Nutzung unterschiedlicher Angebote, sondern auch in der unterschiedlichen Nutzungsweise gleicher Angebote hingewiesen. Der Begriff *voice divide* verweist darauf, dass nicht nur inhaltliche und angebotsbezogene Präferenzen, sondern auch Form, Ausmass und Möglichkeiten der Beteiligung und Mitgestaltung von Aneignungs- und Artikulationsräumen sozial unterschiedlich ausgeprägt sind. Insofern wird deutlich, dass Medienerziehung eine zentrale Aufgabe von Sozialer Arbeit sein muss und dass Medienerziehung im Rahmen des Hortes heute eine zentrale Aufgabe zu sein hat (vgl. BMFSFJ 2013: 177).

7. Zusammenfassung

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Medien nicht mehr wegzudenken und omnipräsent sind. Fast jeder Haushalt in der Schweiz oder in Deutschland besitzt mindestens einen Fernseher, einen Computer, ein Handy oder ein Tablet. Für Bildungsangebote in der Schule bildet der Computer und andere Mediengeräte einen festen Bestandteil im Lehrplan – im Hort sind medientechnische Geräte nicht verfügbar.

In Kapitel 2.6 wurde erläutert wie die Ausstattung bei Kindern zwischen 6 und 11 Jahren in der Schweiz beschaffen ist. Dabei kann gesagt werden, dass bei jungen Kindern klassische Medien eine grosse Rolle spielen – das Internet und andere digitale Medien kommen erst später dazu.

In Kapitel 4 und 5 wurden auf die verschiedenen Konzepte für die Soziale Arbeit und im speziellen den Hort eingegangen. Es ist auffallend, wie individuell in der Medienpädagogik – wie in allen Bildungsbereichen – auf die Kinder eingegangen wird. Jedes Kind bringt eine andere Grundvoraussetzung mit. Eltern mit höherem sozioökonomischem Status, also besserer Bildung, höherem Einkommen und

bewussterem Auseinandersetzen mit Erziehungsfragen, pflegen auch in Bezug auf die Mediennutzung einen Erziehungsstil, der zum einen kontrollierend, zum anderen von einer offenen Kommunikationsstrategie geprägt ist. (vgl. Kunczik/Zipfel 2010: 440f.). Bereits im Alter von fünf Jahren sind die Unterschiede zwischen Kindern aus sogenannten bildungsfernen und bildungsnahen Familien so gross, dass sie nur unter Einsatz von vielen Ressourcen wettzumachen sind (vgl. Wolter 2014: 58-60). Kinder mit einem tieferen sozioökonomischen Status sind deswegen besonders auf die Unterstützung von medienpädagogischer Arbeit im Hort angewiesen.

Wie man diesen Unterschiedlichkeiten gerecht werden kann, zeigen die konkreten medienerzieherischen Konzepte aus Kapitel 4.5. Dies kann als ein ausgleichender Beitrag der benachteiligten Kinder aus bildungsfernen Familien betrachtet werden.

Das medienpädagogische Bildungsangebot im durchschnittlichen Schweizer Hort fällt jedoch noch dürftig aus. Damit ein Angebot geschaffen und im Hort umgesetzt wird, muss der Hort einen medienpädagogischen Auftrag haben – Medienpädagogik muss ein zentraler Bestandteil des zu vermittelnden Wissens werden. Gerade die Ferienzeiten können dazu genutzt werden, um mit den Kindern an medienpädagogischen und medienerzieherischen Projekten zu arbeiten. Wie in Kapitel 3.2 erläutert wurde, muss dabei darauf geachtet werden, dass die Angebote dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechend gestaltet werden.

Was digitale Medien angeht, sind Hortmitarbeitende zum grossen Teil *digital immigrants* – die Kinder sind jedoch *digital natives*. Mitarbeitende sind teilweise selber mit den neuen Medien überfordert oder interessieren sich ungenügend für medienpädagogische Interventionen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte eines Hortes müssen dazu geschult werden, um das fehlende Wissen aufzuholen. Medienpädagogische Weiterbildungen sind dazu notwendig.

Diese Massnahmen würden die Startbedingungen aller Kinder in unserer Medienwelt und in der Gesellschaft verbessern und damit die Chancengleichheit fördern.

8. Literaturverzeichnis

Arbeiter, Ursula (2014). Drei- bis Achtjährige. Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.

AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. URL: http://avenirsocial.ch/cm_data/do_berufskodex_web_d_gesch.pdf [Zugriffsdatum: 20. Mai 2018].

Baacke, Dieter (1999). Was ist Medienkompetenz? In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2012). Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed.

Bergmann, Wolfgang/Hüther, Gerald (2013). Computersüchtig? Kinder im Sog der modernen Medien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Becklas, Henrike (2015). Daumenkino und Wunderscheibe. In: Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Struckmeyer, Kati. Wischen. Klicken. Knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed. S. 139-145.

Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2007). Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin: Cornelsen Skriptor.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Paderborn: Bonifatius GmbH.

C. Wolter, Stefan (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Eder, Sabine/Orywal, Christiane/Roboom, Susanne (2008). Pixel, Zoom und Mikrofon. Medienbildung in der Kita. Ein Medienpraktisches Handbuch für Erzieher/-innen. Berlin: VISTAS.

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2014). Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe. Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS. S. 503-516.

Egle, Frank (2013). Konzeptionelle Zugänge zur aktiven Medienarbeit im Web 2.0. In: Steiner, Olivier/Goldoni, Marc (Hrsg.). Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 68-83.

Ehmig, Simone/Reuter, Timo/Müller, Bettina (2011). Vorlese-Studie. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=504> [Zugriff: 25. April 2018].

Ehmig, Simone (2016). Vorlesestudie. Was wünschen sich Kinder? Mainz: Stiftung Lesen. Institut für Lese- und Medienforschung. URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1921> [Zugriff: 25. April 2018].

Fischer, Ramona/Wagner, Ulla/Eder, Sabine (1999). Hollywood – Wir spielen unsere HeldInnen selbst! In: Eder, Sabine/Neuss, Norbert/Zipf, Jürgen. Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Berlin: VISTAS. S. 61-92.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016). Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden. Springer VS.

Gartinger, Silvia/Janssen, Rolf (Hrsg.) (2014). Erzieherinnen + Erzieher. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Band 2. Berlin: Cornelsen.

Gasser, Peter (2012). Gedanken zu einer digitalen Didaktik. In: Gasser, Urs/Cortesi Sandra/Gerlach, Jan. Kinder und Jugendliche im Internet. Risiken und Interventionsmöglichkeiten. Bern: hep. S. 11-27.

Gasser, Urs/Cortesi Sandra/Gerlach, Jan (2012). Kinder und Jugendliche im Internet. Risiken und Interventionsmöglichkeiten. Bern: hep.

Hipeli, Eveline (2012). Netzguidance für Jugendliche. Chancen und Grenzen der Internetkompetenzförderung und ihre Vermittlung. Wiesbaden: Springer VS.

Hermida, Martin (2013). EU Kids Online: Schweiz. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risikoerfahrungen und Umgang mit Risiken. URL: [http://www.eukidsonline.ch/wp-content/uploads/2013/05/EU Kids Online Schweiz.pdf](http://www.eukidsonline.ch/wp-content/uploads/2013/05/EU_Kids_Online_Schweiz.pdf) [Zugriff: 22. Januar 2018].

Hüther, Gerald (2015). Der Einfluss der Medien- und Computernutzung bei Kinder und Jugendlichen. In: Möller, Christoph (Hrsg.). Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 29-40.

Jukschat, Nadine/Zenses, Eva-Maria/Rehbein, Florian/Mößle, Thomas (2015). Epidemiologische Daten zur Medien- und Computernutzung bei Kindern und Jugendlichen. In: Möller, Christoph (Hrsg.). Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 19-28.

Junge, Thorsten (2013). Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Wiesbaden: Springer VS.

Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M./Schulte, Dietmar (Hrsg.) (2013). Kinder-Eltern-Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag. München: Wilhelm Fink Verlag.

Kellner, Simone (2015). Geräuschesammler. In: Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Struckmeyer, Kati. Wischen. Klicken. Knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed. S. 35-39.

Knauf, Helen (2010). Bildungsbereich Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krenz, Armin (2000). Der situationsorientierte Ansatz im Kindergarten: Grundlagen und Praxis. Freiburg: Herder.

Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2010). Medien und Gewalt. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/94294/ffc44cf4772413da5bd7637262eeaa8/medien-und-gewalt-befunde-der-forschung-langfassung-data.pdf> [Zugriffsdatum: 24. Mai 2018].

Kunze, Kathleen/Schubert, Gisela (2014). Medien im Hort. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe. Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS. S. 517-530.

Kutscher, Nadia (2017a). Digitalisierung der Sozialen Arbeit. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven. In: merz. Medien und Erziehung. Soziale Arbeit digital. 61.Jg. 4.17. S. 18-25.

Kutscher, Nadia (2017b). Lebens- und Medienwelten am Lernort Schule. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.). Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2012). Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed.

Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate/Dr. Schill, Wolfgang (2015). Gut hinsehen und zuhören! Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie“. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Luginbühl, Monika (2013). Der sozialkompetente Umgang mit digitalen Medien. Medienkompetenz als Schlüssel zur Partizipation?! In: Zeitschrift SozialAktuell Nr. 11/2013. S. 28-29.

Morgenroth, Christine (2015). Wie Jugendliche der „Generation 2.0“ mit Computer, Internet und Smartphones umgehen – Zur Bedeutung der Neuen Medien als Gestalter eigensinniger Widerspruchszeit. In: Möller, Christoph (Hrsg.). Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 54-66.

Möple, Thomas/Roth, Christina/Rehbein, Florian/Pfeiffer, Christian (2015). Gewalt und Medien. In: Möller, Christoph (Hrsg.). Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 43-53.

Neuss, Norbert (2012). Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Friedrich Verlag.

Neuss, Norbert/Schill, Wolfgang (2012). Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Niesyto, Horst (1993). Medien als Erfahrungsräume. In: Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard. Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 71-78.

Niesyto, Horst (2004). Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede: Langfassung einer Studie auf der Basis von Experten-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Ludwigsburg: Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Niesyto, Horst (2017): Das Entwicklungsprojekt „Digitales Lernen in der Grundschule“ – Rahmenkonzept und erste Projekterfahrungen. In: Online-Magazin "Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik", Ausgabe 19/2017. URL: <http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/> [Zugriffsdatum: 22. Mai 2018].

Paus-Hasenbrink, Ingrid/Hasenbrink, Uwe (2017). Aufwachsen mit digitalen Medien. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). DJI Impulse. Mainburg: Pinsker Druck & Medien. S. 4-8.

Pfenniger, Barbara (2014). Kinder als Konsumierende im Visier des kommerziellen Marketings. In: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (Hrsg.). Selbstbestimmt oder Manipuliert? Kinder und Jugendliche als kompetente Konsumenten. Bern: Bundesamt für Bauten und Logistik BBL. S. 16-29.

Rudow, Bernd (2015). Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) – BEAS Berlin. URL: https://www.gew-berlin.de/public/media/GEW_BEAS_Kurzfassung.pdf [Zugriffsdatum: 16. Mai 2018].

Schattenfroh, Sabine (2013). Kinder im Internet – Kinder begleiten, schützen und fördern. In: Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M./Schulte, Dietmar (Hrsg.). Kinder-Eltern-Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 75-87.

Scheithauer, Herbert/Schultze-Krumbholz, Anja (2015). Cybermobbing. In: Möller, Christoph (Hrsg.). Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 77-85.

Schmidt, Theresa (2012). Wo geht's hier zur Medienkompetenz? In: Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.). Medienpädagogik Praxis. Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: kopaed. S. 27-35.

Steiner, Olivier/Goldoni, Marc (Hrsg.) (2013). Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Struckmeyer, Kati (2012). Sprachkompetenzförderung. Erzählkultur. In: Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.). Medienpädagogik Praxis. Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: kopaed. S. 282-285.

Süss, Daniel (2016). Digitale Medien als Lebens-, Genuss- und Suchtmittel für Jugendliche. In: Brüggenmann, Marion/Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M. (Hrsg.). Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed. S. 43-53.

Suter, Lilian/Waller, Gregor/Genner, Sarah/Oppliger, Sabine/Willemse, Isabel/Schwarz, Beate/Süss, Daniel (2015). MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern. Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2015. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. URL: <https://www.zhaw.ch/psychologie/mike> [Zugriffsdatum: 22. Januar 2018].

Tillmann, Angela/Helbig, Christian (2016). Medien. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim du Basel: Beltz Juventa. S. 305-327.

Unicef (1959). Konvention über die Rechte des Kindes. URL: https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/un_konvention_ueber_die_rechte_des_kindes.pdf [Zugriffsdatum: 20. Mai 2018].

Wagner, Ulrike (2012). Medienaneignung von Heranwachsenden. In: Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.). Medienpädagogik Praxis. Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: kopaed. S. 10-18.