

Gefördert von:



Sprachförderliche Potenziale der Medienarbeit in Kindertagesstätten

JFF – Institut für Medienpädagogik
in Forschung und Praxis München

Medienzentrum Parabol Nürnberg

Sprachliche
Förderung
in der Kita



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Inhalt

1	Gegenstand und Aufbau der Expertise	4
2	Berührungspunkte von Medienpädagogik und Sprachförderung	5
3	Medienpädagogische Arbeit im Kindergarten- und Vorschulalter	7
3.1	Ziele medienpädagogischer Arbeit	7
3.2	Formen, Prinzipien und Methoden medienpädagogischer Arbeit	8
3.3	Medienpädagogische Arbeit im Altersverlauf	9
4	Kenntnisstand zum sprachförderlichen Potenzial der Medienarbeit in Kindertagesstätten	12
4.1	Forschungsstand zur Sprachförderlichkeit rezeptiver Mediennutzung	12
4.1.1	Fernsehrezeption	13
4.1.2	Hörmedienrezeption	14
4.1.3	Computernutzung	15
4.2	Evaluationen von sprachbezogenen Projekten aktiver Medienarbeit	16
4.3	Zusammenfassung und Fazit	16
5	Analyse des sprachförderlichen Potenzials medienpädagogischer Projekte	17
5.1	Auswahl und Bündelung der Projekte	17
5.2	Das Analyseinstrument	18
5.2.1	Der Analyseleitfaden	18
5.2.2	Beispielanalyse	20
5.2.2.1	Ablauf des Projekts „Kinder fotografieren ihre Welt – Ein Fotoprojekt mit Vorschulkindern“	21
5.2.2.2	Analyseergebnisse	22
5.3	Analyseergebnisse zu den Projektbündeln	24
5.3.1	Aktives Arbeiten mit Foto	25
5.3.2	Aktives Arbeiten mit Audio	26
5.3.3	Aktives Arbeiten mit Video	28
5.3.4	Aktives Arbeiten mit dem Computer	30
5.3.5	Rezeptives Arbeiten mit Foto	32
5.3.6	Rezeptives Arbeiten mit Audio	33
5.3.7	Rezeptives Arbeiten mit Video	35
5.3.8	Rezeptives Arbeiten mit dem Computer	36
5.4	Zusammenfassung	38
5.4.1	Anregungspotenziale für Sprachverstehen	38

5.4.2	Anregungspotenziale für Sprachgebrauch	38
5.4.3	Anregungspotenziale für Differenzierung der Sprachfähigkeit	38
5.4.4	Anregung zur Kommunikation	39
5.4.5	Anregung zum Umgang mit Schrift und Schriftkultur	39
5.4.6	Der Einbezug von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache	40
5.4.7	Altersstufung	40
5.4.8	Berücksichtigung geschlechtstypischer Aspekte	42
6	Fazit und Ausblick	42
7	Literatur	44

1 Gegenstand und Aufbau der Expertise

Die Expertise zeigt auf, welche sprachförderlichen Potenziale in der medienpädagogischen Arbeit liegen und somit Anknüpfungspunkte für die Sprachförderung bieten. Damit legt sie ein Fundament, auf das medienpädagogische Konzepte für den Elementarbereich aufbauen können, die die sprachliche Förderung explizit berücksichtigen. Dafür wird mit Blick auf die soziale, sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern in der Altersgruppe von zwei bis sieben Jahren herausgearbeitet, welche Medien und Methoden der medienpädagogischen Arbeit für die Sprachförderung in welchen Altersstufen besonders geeignet sind.

Punkt 2 beleuchtet zunächst die Berührungspunkte von Medienpädagogik und Sprachförderung. Unter medienpädagogischer Arbeit ist (wie auch in Punkt 3 weiter ausgeführt wird) nicht etwa der didaktische Einsatz von Medien oder der Einsatz didaktischer Medienprodukte, wie z.B. einer Software zur Sprachförderung, zu verstehen, sondern pädagogische Arbeit zur Förderung von Medienkompetenz, die, wie Sprachkompetenz auch, ein Aspekt der kommunikativen Kompetenz ist.

Punkt 3 gibt einen kurzen Überblick über Ziele und Prinzipien medienpädagogischer Arbeit, einschließlich einer Darstellung, welche Medien für welche Altersstufen in Bezug auf die Nutzung im Alltag und die aktive Medienarbeit relevant sind.

Punkt 4 erläutert den gegenwärtigen Kenntnisstand in Bezug auf die Sprachförderlichkeit von Medien und Medienarbeit. Berücksichtigt werden Forschungsergebnisse zur Sprachförderlichkeit der rezeptiven Nutzung von Medienangeboten außerhalb und innerhalb von pädagogischen Kontexten sowie Evaluationen sprachbezogener Medienprojekte. Ausgeschlossen sind hier wiederum Evaluationen von definiertermaßen sprachdidaktischen Medienprodukten.

Punkt 5 beinhaltet das Kernstück der Expertise, eine Analyse des sprachförderlichen Potenzials medienpädagogischer Projekte und Projektkonzepte für das Kindergarten- und Vorschulalter.

Berücksichtigt werden sowohl in der Analyse medienpädagogischer Projekte als auch in der Darlegung des einschlägigen Kenntnisstandes alle für die Altersgruppe relevanten auditiven, visuellen, audiovisuellen und interaktiven Medien (vgl. Punkt 2). Explizit ausgenommen ist jedoch das Bilderbuch, da hierzu im Bereich der Literacy-Erziehung bereits elaborierte Konzepte vorliegen (vgl. Best 2005), folglich also kein Bedarf zur Aufarbeitung besteht.

Punkt 6 behandelt die Schlussfolgerungen, die sich aus den in Punkt 4 und 5 gewonnenen Erkenntnissen für Konzepte medienpädagogischer Arbeit unter Berücksichtigung der sprachlichen Förderung ergeben.

2 Berührungspunkte von Medienpädagogik und Sprachförderung

Medienpädagogik und Sprachförderung stehen insofern in einem Ergänzungsverhältnis, als sie gleiche übergeordnete Ziele verfolgen. Baacke ordnet Medienkompetenz als „Besonderung“ von Handlungskompetenz und kommunikativer Kompetenz ein, worin Sprachkompetenz eingeschlossen ist. Medienkompetenz geht mit Sprachkompetenz also Hand in Hand. „Der kompetente Mensch lernt sprechen, seine Kontaktsinne einsetzen, mit Medien umgehen und sein Handeln sowie das Handeln anderer beeinflussen“ (Baacke 1999, S. 8).

Ziel der Medienpädagogik ist die Unterstützung einer souveränen Lebensführung durch die Förderung von Medienkompetenz. Eine souveräne Lebensführung stützt sich heute auf zwei grundlegende Systeme der Kommunikation. An erster Stelle steht die Sprache als Mittel sich auszudrücken, Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren, kurz: sich anderen mitzuteilen und verständlich zu machen, aber auch andere zu verstehen. Ein zweites wichtiges Kommunikationssystem sind die Medien. Sie haben die Funktion, Interaktion, basierend sowohl auf Sprache als auch auf anderen Symbolsystemen, zu organisieren. Um Medienbotschaften zu verstehen, ist Sprachkompetenz gefordert, aber nicht sie allein, denn Medien „sprechen ihre eigene (Symbol)Sprache, für deren Entschlüsselung und Gebrauch nicht nur sprachliche, sondern auch medienbezogene Kompetenzen erforderlich sind“ (Best 2005, S. 45).

Eine Verbindung von Methoden medienpädagogischer Arbeit und sprachlicher Förderung liegt nahe, denn die Verzahnung der beiden Kommunikationssysteme Sprache und Medien birgt im Hinblick auf die Förderung von Sprachkompetenz mehrere Vorteile, besonders dann, wenn es um Kinder geht:

- ☒ Kinder sind von den Medien fasziniert. Das gilt für den rezeptionsorientierten Medienumgang ebenso wie für das aktive Arbeiten mit Medien. Die Faszination der Medien kann in vielerlei Hinsicht nutzbar gemacht werden, um Kindern Sprache nahe zu bringen.
- ☒ Medien integrieren neben der Sprache weitere Symbolsysteme wie Bilder, Töne, Geräusche. Diese Symbolsysteme können das Verständnis von dargebotenen Inhalten unterstützen. Zugleich erfordert die sprachliche Basis beim aktiven Gebrauch der Medien Sprachkenntnis und Spracheinsatz.

Sprachförderung ist – von Ausnahmen abgesehen – bisher weder explizites Ziel noch systematischer Bestandteil medienpädagogischer Arbeit, sondern geschieht in Medienprojekten implizit. Die Möglichkeiten der impliziten Sprachförderung liegen in unterschiedlichen Aspekten begründet. Zunächst weist die Rezeption von sprachhaltigen Medien sprachförderliches Potenzial bzw. Möglichkeiten der informellen Sprachförderung auf. Des Weiteren spielt Sprache bei der handlungsorientierten medienpädagogischen Arbeit eine zentrale Rolle:

- ☒ Sprache ist eines der Mittel der Auseinandersetzung mit Medienerleben und Medienprodukten sowie
- ☒ Mittel der Kommunikation bei der gemeinsamen Erstellung von Medienprodukten.
- ☒ Darüber hinaus kann sie integraler Bestandteil der Produktgestaltung sein.

Die Methoden der Medienarbeit enthalten vielfältige Möglichkeiten der Sprachförderung. Der Einsatz sprachförderlicher Elemente wurde bisher jedoch kaum systematisch berücksichtigt und erprobt. Hier eröffnen sich weitergehende Perspektiven.

3 Medienpädagogische Arbeit im Kindergarten- und Vorschulalter

3.1 Ziele medienpädagogischer Arbeit

Medien sind in den gesamtgesellschaftlichen Kontext und in den Kontext individueller Sozialisation eingebunden. Die klassischen pädagogischen Ziele des Aufbaus von Mündigkeit, Emanzipation und authentischen Erfahrungen müssen nicht nur, aber auch im medialen Kontext gesehen werden. Kinder, die in der heutigen Welt selbstbestimmt agieren können sollen, müssen Medien ebenso selbstbestimmt nutzen können. Doch nicht nur auf die Mediennutzung kommt es an, auch die Fähigkeit hinter die Medien zu blicken, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten zu durchschauen, ist für einen gelungenen Sozialisationsprozess unabdingbar. Allgemeiner gesagt müssen Kinder sich die Welt selbständig aneignen und ihre Möglichkeiten zur Einwirkung auf die gegebenen Umstände kennen lernen. Dies sind die wichtigsten Ziele der Medienkompetenz. Medienkompetenz zu vermitteln, bedeutet Kindern Konzepte zur Hand zu geben, die ihnen helfen mit medialen Erfahrungen umzugehen, diese zu durchschauen, in ihren Lebenskontext einzuordnen und sie für ihre Zwecke selbstbestimmt nutzen zu können.

Variiert nach Baacke (1999) sind folgende Dimensionen von Medienkompetenz und somit auch (altersunspezifisch formulierte) Zieldimensionen medienpädagogischer Arbeit zu nennen:

☒ Mediennutzung

- a) rezeptiv-anwendend (z.B. Verständnis und gezielte Auswahl von Medienangeboten)
- b) interaktiv-anbietend (z.B. Verwenden von Medien zur Vermittlung von Botschaften und zum Selbstaussdruck)

☒ Medienkunde

- a) informativ (Wissen über Medien erwerben)
- b) instrumentell-qualifikatorisch (Medien anwenden können, z.B. über technisches Handhabungswissen verfügen)

☒ Mediengestaltung

- a) innovativ (Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik)
- b) kreativ (ästhetische Variation und Verlassen von Kommunikationsroutinen)

☒ Medienkritik

- a) analytisch (auf die Medien im gesellschaftlichen Kontext bezogen)
- b) reflexiv (auf das eigene Medienverhalten bezogen)
- c) ethisch (Analyse und Reflexion sozial verantwortlich abstimmen)

Die pädagogischen Ziele innerhalb dieser Dimensionen sind natürlich altersgemäß zu spezifizieren (Theunert 1999). Von Bedeutung sind hier der kognitive und soziale Entwicklungsstand, aber auch die alterstypischen Mediennutzungsgewohnheiten und -präferenzen der Kinder.

Hierher gehören z.B. im Kindergarten- und Vorschulalter in Bezug auf die rezeptiv-anwendende Mediennutzung das Kennenlernen von Erzählkonventionen, die Förderung des Verständnisses von Personen- und Szenenschemata und das Differenzierungsvermögen zwischen Fiktionalität und Realität (Theunert/Lenssen 1999).

Für die Förderung der kompetenten interaktiv-anbietenden Mediennutzung kommen in dieser Altersgruppe nicht alle Medien gleichermaßen in Frage, da ein eigenständiger Umgang mit ihnen unterschiedlich hohe Anforderungen an technisches Verständnis und planvolles Vorgehen stellt. In Bezug auf Medienkunde ist an die Erfahrbarkeit elementaren Medienwissens zu denken (z.B. die Erkenntnisse, dass das Fernsehen Abbilder zeigt und nicht etwa Personen beherbergt oder dass man mit Personen auf dem Bildschirm nicht kommunizieren kann). Die Ausführungen zu den beiden in der obigen Systematik zuletzt genannten Dimensionen (Mediengestaltung und -kritik) sind als sehr langfristige Ziele einzuschätzen: Mediengestaltung kann in dieser Altersgruppe innovativ und kreativ sein, der Anspruch, das Mediensystem weiter zu entwickeln, liegt hier jedoch in weiter Ferne. Vielmehr dürfte es darum gehen, Gestaltungsmöglichkeiten kennen zu lernen, zu erproben und kreativ anzuwenden. Der Kompetenzförderung in Bezug auf die analytische, reflexive und ethische Dimension von Medienkritik sind im Kindergarten- und Vorschulalter sicher noch enge Grenzen gesetzt, doch Ansätze zur Förderung sind auch hier bereits möglich, wie z.B. die Unterstützung des Erkennens von Werbung und ihrer Intention (Lampert 2000).

3.2 Formen, Prinzipien und Methoden medienpädagogischer Arbeit

Medienarbeit bedient sich handlungsorientierter Methoden, die vor allem darin liegen, Lernen und Lebensrealität zu verbinden, Möglichkeiten zur Artikulation von Erfahrungen und Interessen zu bieten und Erfahrungsräume sozialen Lernens zu schaffen. Im Zentrum einer handlungsorientierten Medienpädagogik steht also die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, das Wahrnehmen eigener Bedürfnisse und Interessen, das Erweitern der Kommunikation, das Stärken der kreativen Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Förderung sozialer Kompetenzen.

Umsetzbar ist dies in verschiedenen medienpädagogischen Konzepten und Projekten. Sowohl rezeptive als auch aktive Medienarbeit sind dabei wichtiger Bestandteil.

Nach Vollbrecht kann jede Form pädagogischen Handelns als rezeptive Medienarbeit bezeichnet werden, bei der die mediale Rezeptionserfahrung im Mittelpunkt steht. In Projekten **rezeptiver Medienarbeit** wird zur Auseinandersetzung mit bestehenden Medienprodukten angeregt. Rezeptive Medienarbeit zielt im allgemeinen Sinne auf „die Förderung des Verständnisses der medialen Symbol- und Zeichensysteme, einschließlich ihrer Einsatz- und Missbrauchsmöglichkeiten“ (Vollbrecht 2005, S. 366). Sie dient der Befähigung zu einem kritischen und bewussten Umgang mit Medien, unter

anderem durch die Sensibilisierung für die Gemachtheit und Machart. „Mediale Produkte sollen als vermittelte und gemachte Wirklichkeit erkennbar, Hintergründe und Erzähltechniken (...) transparent gemacht und eigenes Rezeptionsverhalten reflektiert werden“ (Anfang 1997, S. 317). In höheren Altersgruppen ist das klassische Mittel der rezeptiven Arbeit die Medienanalyse. Im Kindergarten- und Vorschulalter geht es vor allem darum, ästhetische Erfahrungen zu machen, die Wahrnehmung zu schärfen, indem z.B. die Aufmerksamkeit auf einzelne Sinne und Gestaltungselemente gelenkt wird, sowie darum, das kognitive Verständnis und die emotionale Verarbeitung von Medienerlebnissen durch verbale, spielerische oder gestalterische Auseinandersetzung zu unterstützen (z.B. Andersen 1995, Aufenanger 1991, Hansen/Manzke 1995, Neuß/Pohl/Zipf 1997, Neuß 1999), wodurch ein Übergang zur aktiven Medienarbeit möglich ist (Vollbrecht 2005).

Projekte aktiver Medienarbeit zielen in der Regel auf die Erstellung eines eigenen Medienprodukts ab, das der Öffentlichkeit (zumindest einer begrenzten) zugänglich gemacht wird. „**Aktive Medienarbeit** (...) bedeutet die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien (...). Die Medien werden von ihren Nutzern ‚in den Dienst genommen‘, d.h. selbständig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht“ (Schell 2005, S. 9). Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, Kinder zu einer Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ihres Interesses anzuregen und ihnen Reflexion und adäquate Handlungsweise zu ermöglichen. Prinzipien der aktiven Medienarbeit sind handelndes und exemplarisches Lernen sowie Gruppenarbeit. Der aktive Umgang mit Medien ermöglicht nach Schell (1997, 2005) spezifische Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, von denen hier diejenigen wiedergegeben werden, die insbesondere für das Kindergarten- und Vorschulalter relevant sind:

☒ Medien werden als Mittel erfahren, um eigene Anliegen, Interessen, Probleme etc. zu reflektieren, artikulieren und anderen verständlich zu machen sowie mit ihnen darüber zu kommunizieren.

☒ Die gemeinsame Herstellung eines Produkts fördert die intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich, die Entwicklung von Fantasie und Kreativität, kooperatives und solidarisches Handeln und den Umgang mit Kritik und Konflikten.

☒ Mediengestaltung macht unterschiedliche Ausdrucksmittel und -möglichkeiten in Bezug zu ihrer Wirkung erfahrbar.

Insbesondere durch letztgenannten Punkt wird auch das Verständnis von Medienbotschaften und -produkten gefördert.

3.3 Medienpädagogische Arbeit im Altersverlauf

In welchem Alter mit welchen Medien und Methoden sinnvoll gearbeitet werden kann, hängt von drei miteinander verwobenen Bedingungen der jeweiligen Altersgruppe ab:

☒ den sozial-kognitiven Voraussetzungen,

☒ ihren Medienerfahrungen im Alltag, einschließlich ihrer Wünsche und Vorlieben,

☒ dem Medienverständnis der Kinder und ihren Fähigkeiten zum eigenständigen Umgang mit den Medien.

Diese Voraussetzungen sind für die einzelnen Medien im Altersverlauf unterschiedlich.

Die Medienerfahrungen der Kinder und ihre Fähigkeiten zum selbständigen Umgang mit den Medien hängen prinzipiell von der Entwicklung der Medientechnik und der Medienangebote ab. Einfache Kassettenrekorder machen z.B. spätestens ab dem Alter von 4 Jahren einen eigenständigen Umgang mit Hörkassetten möglich. Vorlieben entwickeln sich leichter, wenn es in einem Medium altersangepasste Angebote gibt, die von den Kindern auch verstanden werden und nicht nur wegen attraktiver Elemente wie z.B. Farbigkeit oder Geräuscheffekten Aufmerksamkeit erregen.

Medien sind heute fester Bestandteil der Alltagswelt der Kindergarten- und Vorschulkinder: 64% der Kinder von 2 bis 5 Jahren sehen jeden oder fast jeden Tag fern. Von Bedeutung sind aber auch die Hörmedien: für 30% der 2- bis 5-Jährigen gehört das Radiohören zu den täglichen/fast täglichen Beschäftigungen, für 16% das Anhören von Hörspielen auf Tonträgern (Feierabend/Mohr 2004). In einer Untersuchung von Grüninger und Lindemann (2000) gehören Hörspielkassetten zur (fast) täglichen Beschäftigung von sogar 39% der 3- bis 6-jährigen Kinder. Wahrscheinlich liefert die in dieser Studie gewählte Methode der Stundenprotokolle genauere Daten. Eine Rolle spielt sicher auch eine abweichende Alters- und Geschlechterverteilung innerhalb der Stichprobe. Während Mädchen auch in diesem Alter bereits Radio und Tonträger öfter und länger nutzen als Jungen, hat bei letzteren das Fernsehen vergleichsweise etwas mehr Gewicht. Computerspiele und Videospielekonsolen gewinnen für die älteren Kinder der Altersgruppe an Bedeutung. Nach Feierabend und Mohr nutzt nur ein Bruchteil der 4- bis 5-Jährigen diese Medien täglich, nach Grüninger und Lindemann nutzen immerhin 12% der 3- bis 6-Jährigen täglich oder mehrmals pro Woche Videospiele, in der Gruppe der 6-Jährigen sind es bereits 18%, für Computerspiele liegen die Prozentwerte etwas niedriger.

Grundsätzlich gilt für jedes Medium:

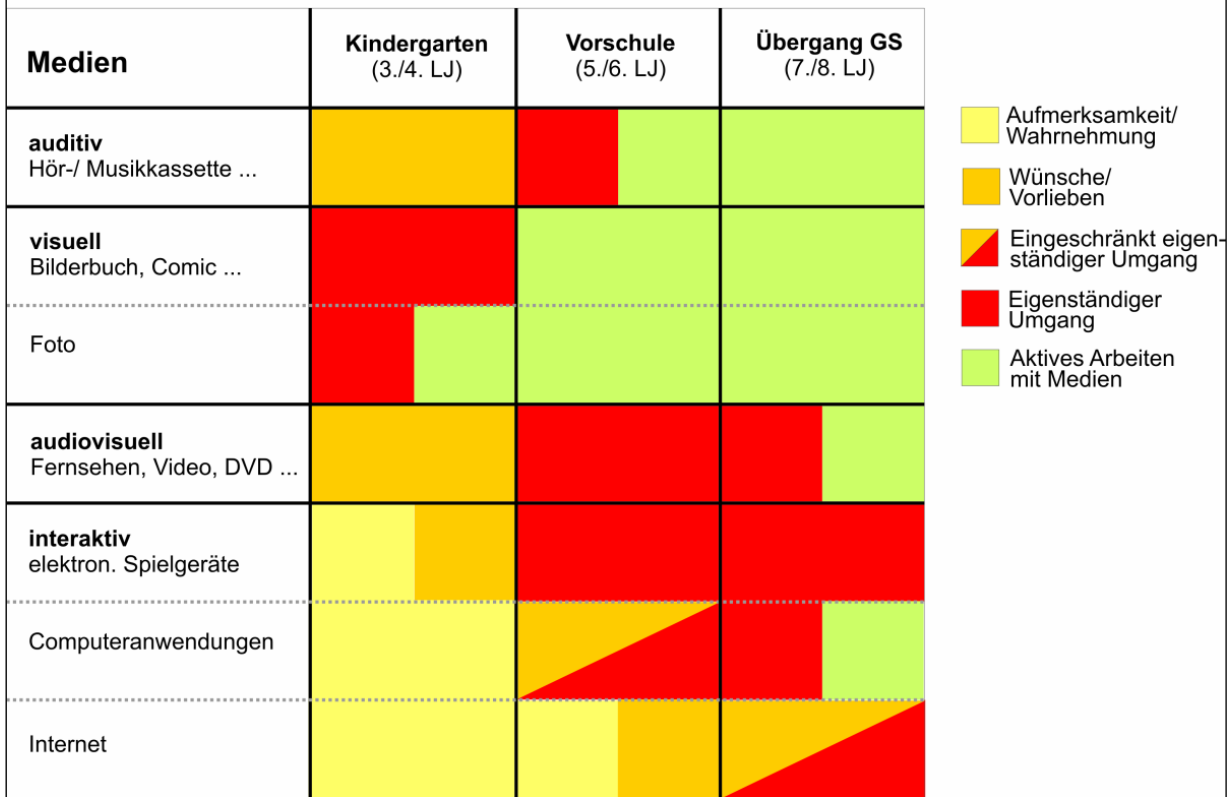
☒ Rezeptive Medienarbeit ist sinnvoll, sobald auf das spezifische Medium bezogene Wünsche und Vorlieben auftauchen.

☒ Für aktive Medienarbeit gilt, dass sie dem eigenständigen Umgang mit dem spezifischen Medium nachfolgt. Darüber hinaus stellt sie höhere Ansprüche an Handlungsplanung und Abstraktionsfähigkeit (Bader 2003). Auch wenn Kinder bereits über bestimmte kognitive Voraussetzungen und Fähigkeiten verfügen (z.B. das Rollenspiel), bedeutet dies nicht, dass sie diese auch gezielt und geplant in einem Medienprodukt einsetzen können (z.B. auf Abruf eine Szene schauspielern).

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Entwicklung der Medienkompetenz im Altersverlauf und zeigt, was Kinder in welchem Alter mit Medien machen können und in welchem Alter mit welchen Medien aktive Medienarbeit stattfinden kann.

Abbildung 1 Entwicklung der Medienkompetenz im Altersverlauf.

Was können Kinder in welchem Alter mit Medien machen?



4 Kenntnisstand zum sprachförderlichen Potenzial der Medienarbeit in Kindertagesstätten

Grundlagen für die Bestimmung des sprachförderlichen Potenzials der Medienarbeit bieten der Forschungsstand zur Sprachförderlichkeit rezeptiver Mediennutzung innerhalb und außerhalb pädagogischer Kontexte sowie Evaluationen von sprachbezogenen Projekten aktiver Medienarbeit.

4.1 Forschungsstand zur Sprachförderlichkeit rezeptiver Mediennutzung

Obwohl die Frage, welche Bedeutung die Medienrezeption für den Spracherwerb und die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern hat, immer wieder Gegenstand von Kontroversen ist (Böhme-Dürr 2000), muss das Feld der Sprachförderlichkeit rezeptiver Mediennutzung vor allem für den deutschen Sprachraum als bisher noch wenig untersucht gelten. Der Großteil auch der international vorhandenen Untersuchungen konzentriert sich auf das Fernsehen, weniger Forschung liegt zu Hörmedien vor und kaum etwas zur Sprachförderlichkeit der Computernutzung.

Der Mangel an Untersuchungen zur Sprachförderlichkeit der Medienrezeption ist wohl einerseits auf methodische Schwierigkeiten zurückzuführen: Da Medien in der Regel fest in die Lebenswelt der Kinder integriert sind, erfordert es differenzierte Forschungsmethoden, um ihren Anteil an der kognitiven, sozialen und kulturellen Entwicklung der Kinder zu bestimmen. So gibt es in Bezug auf das Ausmaß der Mediennutzung und die qualitative Medienwahl große Differenzen zwischen Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft. Daher sind Vergleiche zwischen Kindern, die viel Kontakt mit Medien haben und solchen, deren Mediennutzung weniger ausgeprägt ist, immer mit Vergleichen zwischen unterschiedlichen sozio-ökonomischen, bildungsmäßigen und kulturellen Bedingungen verquickt, die für sich stehend bereits von Relevanz für die Entwicklung und Förderung der sprachlichen Fähigkeiten sind.

Zum anderen ist der Zugang zum Thema ein stark problemorientierter: Es wird weit weniger nach der Sprachförderlichkeit von Medien gefragt als vielmehr danach, ob Medien Risiken der Entwicklungshemmung bergen. Dadurch konzentriert sich die Forschung bisher oft auf die Frage des Ausmaßes der Mediennutzung und vernachlässigt die Qualität und Altersangemessenheit der von Kindern bzw. Eltern ausgewählten Programme und Produkte. So werden etwa die Wechselwirkungen zwischen dem individuellen sprachlichen Fähigkeitsniveau und der Bevorzugung spracharmer bzw. sprachlich anspruchsvoller Medienangebote wenig beachtet.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse zu den für das Kindergarten- und Vorschulalter relevanten Medien kurz zusammengefasst.

4.1.1 Fernsehrezeption

Die Forschung hat sich – dem Schwerpunkt der Fernsehnutzung von Kindern entsprechend – auf die Rezeption außerhalb pädagogischer Kontexte beschränkt. Erkenntnisse zur Sprachförderlichkeit rezeptiver Fernsehnutzung in Kindergarten und Vorschule liegen nicht vor.

Deutsche (Böhme-Dürr 2000) wie amerikanische (Huston/Wright 1997, Naigles/Mayeux 2002) und britische (Close 2004) Überblicksartikel kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass Fernsehrezeption sprachförderlich wirken kann, die Förderung jedoch eng umgrenzt bleibt und von begünstigenden Bedingungen abhängt. In Zusammenfassung dieser Quellen ergibt sich unter Ergänzung neuerer Veröffentlichungen folgendes Bild:

- ☒ Die strukturellen Eigenschaften des Fernsehens sind für eine Sprachförderung nicht optimal. „Fernsehen hört weder zu, noch macht es Vorschläge, will nichts wissen und reagiert nicht“ (Böhme-Dürr 2000, S. 450). Stehen im Fernsehen visuelle und auditive Information in Konkurrenz um die Aufmerksamkeit (Bild-Text-Schere), so geht die auditive unter. Auf der anderen Seite können die spezifischen bildlichen Präsentationsformen (Einstellungsgröße, Perspektive, Zoom etc.) sprachliche Mitteilungen kommentieren und erklären. So zeigt etwa eine Untersuchung mit 4- und 6-Jährigen, dass Kinder eine auf Video gesehene Geschichte besser erinnern und wiedergeben konnten als eine Tonband-Geschichte, die von Bildern begleitet wurde (van den Broek 2001).
- ☒ Van den Broek argumentiert, dass ein gutes Verständnis von Fernsehgeschichten vorbereitende Funktion für das Leseverständnis haben müsse, da für das Leseverständnis ähnliche Kenntnisse und kognitive Fähigkeiten erforderlich seien wie für das Fernsehverständnis. So gibt es zwischen den Medien Fernsehen und Print Überschneidungen in Bezug auf Genres, narrative Konventionen (z.B. Rückblenden, Perspektivwechsel), Themen und Informationen. Sowohl Fernsehen als auch Lesen erfordern die Fähigkeit, Ereignisse in eine Abfolge zu bringen, Schlussfolgerungen zu ziehen, die Motive der Charaktere zu verstehen und sie mit Aktionen und Konsequenzen zu verbinden, wesentliche von unwesentlichen Informationen zu trennen. Endergebnisse eines entsprechenden Forschungsprogramms sind offenbar noch nicht publiziert.
- ☒ Eine Erweiterung des Wortschatzes, eine Verbesserung des Sprachverständnisses sowie die Übernahme von Sprachroutinen und prestigeverheißenden Ausdrücken ist nachgewiesen. Vor allem „educational tv“ wie z.B. „Die Sesamstraße“, also hochwertige, mit pädagogischer Intention verbundene Sendungen für 2- bis 5-Jährige, fördern die Aufmerksamkeit für Sprache und bieten Potenziale zur Förderung von passivem und aktivem Wortschatz, Buchstaben-Laut-Kenntnisse und Wissen in Bezug auf Narration und Geschichtenerzählen.
- ☒ Nicht nachgewiesen und theoretisch wenig wahrscheinlich ist eine Stimulation des Syntax- und Pragmatikerwerbs durch die Fernsehrezeption, da diese direkten kommunikativen Austausch mit sprachkompetenten Personen erfordert. Kinder lassen sich jedoch durch das Fernsehen zu sprachlichen Äußerungen und zu Fragen anregen, wie durch Beobachtungsstudien belegt ist. Sitzen sie nicht allein vor dem Fernseher, sondern

sehen mit Erwachsenen gemeinsam fern, so ergeben sich hier die entsprechenden Gesprächsmöglichkeiten.

- ☒ Eine Förderung eines fremdsprachlichen (bzw. bei dialektgewohnten Kindern des hochsprachlichen) Wortschatzes durch Fernsehen ist möglich, wenn die Kinder an der betreffenden Sprache interessiert sind.

Bisher kaum berücksichtigt ist die Frage, wie Kinder mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihren Erst- und Zweitspracherwerb von der Fernsehnutzung profitieren (Jeuk 2003). Nach Fallstudien von Jeuk (2003) lassen sich Kompetenzunterschiede zwischen türkischen Kindergartenkindern in Bezug auf die Zweitsprache Deutsch kaum auf divergierende Gewohnheiten in Bezug auf die Nutzung deutsch- und türkischsprachiger Medien zurückführen, sondern vielmehr auf weitere Faktoren des persönlichen Umfelds, wie z.B. das Vorhandensein deutsch-sprechender Geschwisterkinder.

- ☒ Günstig für eine Sprachförderung durch das Fernsehen sind:
- die Altersangemessenheit des Sendungsinhalts, der formalen Darstellungsweisen und insbesondere der verwendeten Sprache,
 - eine begrenzte Sehdauer und die Begleitung des Fernsehens durch erwachsene Bezugspersonen,
 - eine Aufnahme auf Video, die das Dargebotene für Unterbrechungen und wiederholtes Anschauen verfügbar macht. Kinder können dann beispielsweise Bezugspersonen um Erklärungen für unbekannte Wörter bitten ohne in Konflikt mit dem Verfolgen der fortschreitenden Handlung zu kommen. Erzählstrukturen, die beim ersten Anschauen noch nicht verstanden werden, erschließen sich eventuell bei der Wiederholung.
- ☒ Unter ungünstigen Bedingungen (z.B. niedriges Intelligenzniveau in Interaktion mit ungünstigen familiären Bedingungen) kann ein erhöhter und vor allem unterhaltungsorientierter Fernsehkonsum im Vorschulalter die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz im Schulalter beeinträchtigen, wie neuere Untersuchungen zeigen (Schiffer/Ennemoser/Schneider 2002a und 2002b, Ennemoser 2003, Ennemoser u. a. 2003).

4.1.2 Hörmedienrezeption

Wie bei der rezeptiven Fernsehnutzung liegen Untersuchungen zur Rezeption in pädagogischen Kontexten nicht vor. Zur Sprachförderlichkeit von Hörmedien gibt es kaum Untersuchungen, obwohl gerade für dieses Medium entsprechende Annahmen sehr plausibel sind, wie Ritterfeld und Vorderer (2000) sowie Niebuhr und Ritterfeld (2003) argumentieren: Hörkassetten können von Kindern schon früh eigenständig genutzt werden und ermöglichen im Gegensatz zum Fernsehen die Konzentration auf den auditiven Sinneskanal. Unterhaltende und spannungssteigernde nicht-sprachliche Elemente können dabei die Konzentration auf die verbalen Informationen unterstützen (Niebuhr und Ritterfeld 2002). Die von Kindern häufig praktizierte wiederholte Nutzung ermöglicht eine Annäherung an komplexe sprachliche Gestalten und ihre Verfestigung. „Je häufiger sie die Geschichten hören, desto größer die Chance, dass sie die gehörten neuen sprachli-

chen Elemente wie Wörter oder bestimmte syntaktische Prototypen auch in ihr produktives Sprachrepertoire aufnehmen“ (Niebuhr/Ritterfeld 2003, S. 110). Die Förderung metasprachlicher, z.B. syntaktischer Bewusstheit sehen die Autorinnen allerdings durch Hörspielrezeption allein nicht gewährleistet. Hier bedürfe es der aufmerksamkeitslenkenden Intervention durch Erziehende und weitergehender Anregungen.

Empirisch belegt sind folgende sprachförderliche Effekte:

- ☒ In einer Langzeituntersuchung, die mit Kindern im letzten Kindergartenjahr begonnen und bis zum Ende der zweiten Grundschulklasse fortgesetzt wurde, zeigt sich, dass Hörkassettenrezeption mit besseren Leistungen in Teilbereichen der phonologischen Bewusstheit, im Wortschatz, in der allgemeinen Sprachentwicklung und der Lesefertigkeit einhergeht. Einflüsse von Drittvariablen wie z.B. unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe und divergierendes Ausgangsniveau in Bezug auf Sprach- und Lesefähigkeiten wurden jedoch nicht kontrolliert (Schiffer/Ennemoser/Schneider 2002a).
- ☒ Nach Angaben von Niebuhr und Ritterfeld (2003) wurde in einer bisher nicht veröffentlichten Längsschnittstudie von Ritterfeld, Niebuhr, Vorderer und Klimmt nachgewiesen, dass Kinder mit zunehmender Rezeptionshäufigkeit ihren aktiven Wortschatz erweitern, indem sie neue Wortkonzepte in ihren Sprachgebrauch übernehmen.

4.1.3 Computernutzung

Die Sprachförderlichkeit der häuslichen Computernutzung im Vorschulalter ist im deutschsprachigen Forschungsraum nicht untersucht und im englischsprachigen ebenfalls vernachlässigt. Verweist Böhme-Dürr in einem Überblicksartikel von 1990 noch auf amerikanische Studien, die ergeben, dass Vorschulkinder am Computer mit „Schreiben“ experimentieren, und – so vorhanden – die Sprachfähigkeit von Computern besonders beachten, sowie auf amerikanische Langzeitstudien aus den 80er Jahren, die positive Effekte eines frühen Computerumgangs auf sekundäre Sprachfähigkeiten aufzeigen, so finden sich später keine Hinweise auf relevante neuere deutsch- oder englischsprachige Publikationen. Auch Arbeiten zur Kompetenzförderlichkeit von Computerspielen klammern den Aspekt der Sprachförderlichkeit aus. Evaluationen von Edutainmentsoftware liegen nicht vor.

Eine noch unveröffentlichte Studie zum Computereinsatz in Kindertageseinrichtungen untersucht unter anderem den Einfluss der Computernutzung auf die sprachliche Entwicklung 3- bis 6-Jähriger. In einer Zwischenbilanz weisen die Wissenschaftler darauf hin, dass Kinder den Computer auch als Schreibgerät nutzen, eingebettet in Rollenspiele (Chefin/Sekretärin) oder mit Unterstützung der Erzieherinnen zur Vorbereitung der täglichen „Kinderkonferenz“ (Aufenanger/Gerlach 2005).

4.2 Evaluationen von sprachbezogenen Projekten aktiver Medienarbeit

Die Suche nach sprachbezogenen Projekten aktiver Medienarbeit erbringt Konzepte, die hauptsächlich in der Schule angesiedelt sind, teils aber auch Vorschläge für die Arbeit mit Vorschulkindern machen (Treumann/Schnatmeyer/Volkmer 1995, Heidtmann 1996). In einer Fortbildung mit Fachkräften aus Kindertagesstätten entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Projektideen zur Sprachförderung im Vorschulalter (Lutz 2005). Alle diese Projekte und Ideen wurden zwar erprobt, Evaluationen liegen aber nicht vor.

Evaluiert wurde dagegen das Projekt „Parole – Deutsch spielend gelernt“, das für die Zielgruppen „Kinder mit Migrationshintergrund“ und „bildungsbenachteiligte Kinder“ im Kindergarten entwickelt wurde (Lutz 2004). Da das Projekt und seine Evaluation an anderer Stelle bereits ausführlich bewertet wird (Jampert u. a. 2005) und es in der nachstehenden Analyse der sprachförderlichen Potenziale von Projekten aktiver Medienarbeit ebenfalls berücksichtigt ist, sei an dieser Stelle nur festgehalten, dass das Projekt sowohl Medienrezeption (Beschäftigung mit sprachbezogener Lernsoftware) als auch aktive Arbeit mit dem Computer beinhaltet (Erstellung eines Reimspiels und einer Geburtstags-CD), welche vor allem aktives Sprechen im Rahmen der Produkterstellung anregen sollte. Fortschritte in Wortschatz und Grammatik sowie in der Motiviertheit zu sprachlicher Verbesserung und vermehrter Kommunikation in deutscher Sprache waren bei einigen Kindern zu verzeichnen. Sie wurden von den beteiligten Erzieherinnen auf die Teilnahme am Projekt zurückgeführt. Durch die Anlage des Projekts und der Evaluation lässt sich nicht differenzieren, welche Anteile der Einsatz der Lernsoftware und welche der aktive Teil der Projektarbeit an der sprachlichen Verbesserung haben. Die Einschätzung der beteiligten Erzieherinnen geht allerdings dahin, dass bei der Beschäftigung mit der Lernsoftware nach einer gewissen Zeit durch Gewöhnung die Herausforderung und die Motivation schwand, während die aktive Arbeit an einem Produkt mehr Entfaltungsmöglichkeiten eröffnete.

4.3 Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ergebnisse zur Sprachförderlichkeit der Medienrezeption in pädagogischen Kontexten nur in Ansätzen vorhanden sind. Zur Medienrezeption außerhalb pädagogischer Kontexte liegen mehr Ergebnisse vor. Insgesamt ergeben sich Hinweise auf sprachförderliche Potenziale der Mediennutzung in folgenden Bereichen:

- ☒ Wortschatz (Fernsehen, Hörmedien)
- ☒ fremd- und hochsprachlicher Wortschatz (Fernsehen)
- ☒ Sprachverständnis (Fernsehen)
- ☒ phonologische Bewusstheit (Hörmedien)

- ☒ Aufmerksamkeit für Schrift (Fernsehen, Computer)
- ☒ Buchstaben-Laut-Kenntnisse (Fernsehen)
- ☒ spätere Lesefertigkeiten (Hörmedien)

Auch wenn die oben genannten Hinweise Substanz haben, so ist auf methodische Einschränkungen der Ergebnisse hinzuweisen. Ferner ist zu beachten, dass förderliche Effekte durch die Medienqualität und die Altersangemessenheit der Rezeptionsbedingungen moderiert werden.

Auf eine direkte Förderung der Pragmatik finden sich keine Hinweise. Diese wird mittelbar gefördert, indem Medien Kommunikationsanlässe schaffen. An diesem Punkt kann rezeptive und aktive Medienarbeit ansetzen und bietet Möglichkeiten zum aktiven Sprachgebrauch und zur Kommunikation.

Explizit sprachbezogene Projekte aktiver Medienarbeit gibt es bisher kaum. Das für den Kindergarten erprobte und evaluierte Projekt „Parole – Deutsch spielend gelernt“ bietet ausbaufähige Ansätze. Aus bisher nicht evaluierten Projekten und solchen, die für das Grundschulalter entworfen wurden, lassen sich ebenfalls Anregungen ziehen.

5 Analyse des sprachförderlichen Potenzials medienpädagogischer Projekte

Wie eingangs erläutert bieten medienpädagogische Projekte auf unterschiedlichen Ebenen Möglichkeiten der impliziten Sprachförderung. In einer Analyse von 30 unterschiedlichen Projekten wird nun herausgearbeitet, welche Medien und Methoden bezüglich verschiedener Aspekte der Sprachförderung besonders motivierende und unterstützende Potenziale bieten. Dabei werden die Entwicklungsvoraussetzungen innerhalb der Altersgruppe berücksichtigt.

5.1 Auswahl und Bündelung der Projekte

Berücksichtigt wurden Projekte bzw. Projektentwürfe, die in medien- und elementarpädagogischer Fachliteratur und einschlägigen Foren dokumentiert und veröffentlicht wurden und deren Methoden für die Altersgruppe in Frage kommen. Ausgeschlossen wurden Projekte, die Medien als sprachdidaktisches Mittel einsetzen.¹

Einbezogen wurden Projekte mit Medien, die in der Altersgruppe Relevanz besitzen (vgl. Kapitel 3.3). Auch wenn in vereinzelten Computerprojekten ausgewählte Internetseiten als Recherchequellen herangezogen oder im Projekt entstandene Produkte ins Internet gestellt werden, so handelt es sich dabei nicht um Medienarbeit mit dem Internet, da den Kindern das

¹ wie z.B. die Implementierung des Medienproduktes „Schlaumäuse“ (Kochan/Schröter 2004)

Internet hier nicht in seinen Funktionen nahegebracht wird und sie auch nicht selbständig damit umgehen.

Da Projekte der rezeptiven und aktiven Medienarbeit für die Sprachförderung prinzipiell unterschiedliche Potenziale bieten, wurden beide Formen berücksichtigt. Allerdings sind Projekte rezeptiver Medienarbeit weit seltener dokumentiert und gehen daher auch weniger zahlreich in die Analyse ein, obwohl davon auszugehen ist, dass rezeptive Medienarbeit in der Praxis der Kindertageseinrichtungen häufiger stattfindet als aktive.

Da die grundsätzlichen Kategorien rezeptive und aktive Medienarbeit sowie die verwendeten Medien für die Potenziale der Sprachförderung und die Altersangemessenheit bestimmende Größen darstellen (vgl. Kapitel 3.3), werden die Analyseergebnisse bezogen auf Projektbündel dargestellt, die nach diesen Kategorien gebildet wurden. In wenigen Projekten wird sowohl rezeptiv als auch aktiv mit den Medien gearbeitet und damit das Potenzial beider Zugänge ausgeschöpft. In diesen Fällen wurden die Projekte beiden Kategorien zugeordnet und entsprechend analysiert. Bei einigen Projekten, insbesondere bei den Computerprojekten, werden mehrere Medien eingesetzt. Diese Projekte wurden dem Hauptmedium bzw. dem Medium, auf dem bei der pädagogischen Arbeit der Schwerpunkt lag, zugeordnet.

Abbildung 2 Überblick über die analysierten Projekte

Medium	Foto	Audio	Video	Computer	gesamt
aktiv	4	4	6	7	21
rezeptiv	1	2	4	2	9
gesamt	5	6	10	9	30

5.2 Das Analyseinstrument

Nachfolgend wird der Analyseleitfaden erläutert und seine Anwendung anhand eines Projektbeispiels veranschaulicht.

5.2.1 Der Analyseleitfaden

Die Analyse konzentriert sich auf die Förderung des Spracherwerbs. Ausgehend von den vier bereits genannten Ansatzpunkten der impliziten Sprachförderung:

☒ Rezeption sprachhaltiger Medien,

☒ Sprache als Mittel der Auseinandersetzung mit Medienerleben und Medienprodukten,

☒ Sprache als Mittel der Kommunikation bei der Produkterstellung,

☒ Sprache als Mittel der Produktgestaltung,

werden vier Schwerpunkte differenziert betrachtet: die Anregungspotenziale für Sprachverstehen, Sprachgebrauch und Differenzierung der Sprachfähigkeit sowie die Formen der Kommunikation bei der aktiven und rezeptiven Projektarbeit.

Einen weiteren Fokus bildet die Anregung zum Umgang mit Schrift und Schriftkultur. Darüber hinaus werden folgende, zu den enthaltenen sprachförderlichen Potenzialen querliegende, Aspekte beachtet: die Altersangemessenheit, die Berücksichtigung geschlechtstypischer Bedürfnisse und Interessen, die Möglichkeiten der Einbindung von Kindern, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, ihres kulturellen Hintergrundes und ihrer Erstsprache.

Im Folgenden werden die daraus resultierenden Analysefragen kurz begründet und in ihrem Bezug zur Medienarbeit erläutert:

a. Inwiefern weckt dieses Projekt Neugier auf Sprachverstehen?

Eine Sprache zu verstehen ist eine notwendige Grundvoraussetzung, um sich selbst in dieser Sprache ausdrücken und verständlich machen zu können. Dazu ist es notwendig, sich zumindest einen Grundwortschatz anzueignen, wichtige strukturelle Merkmale zu kennen, um beispielsweise das verwendete Tempus zu erfassen oder auf Grund einer bestimmten Satzmelodie Fragen oder Aufforderungen als solche zu verstehen usw.

b. Inwiefern wird in diesem Projekt Sprachgebrauch angeregt?

Wer sich im Umgang mit einer Sprache unsicher fühlt, neigt dazu, das Sprechen zu vermeiden. Um Sicherheit im Umgang mit einer Sprache zu erlangen, ist es aber notwendig, durch regelmäßige Anwendung mit dieser vertraut zu werden.

c. Inwiefern wird zur Differenzierung der eigenen Sprachfähigkeit motiviert?

Um komplexere Zusammenhänge darstellen zu können, ist ein Umgang mit Sprache notwendig, der über das bloße Verstehen und Anwenden von Wörtern und einfachen Strukturen hinausgeht.

d. Inwiefern regt das Projekt zur Kommunikation an?

Ein sicherer Umgang mit Sprache fußt auf deren Anwendung. Im Austausch mit anderen ist es wichtig, sich verständlich auszudrücken und die eigenen Bedürfnisse und Ansichten eindeutig darzustellen sowie die anderer zu verstehen. Hier müssen die sprachlichen Fähigkeiten angepasst an die Anforderungen der sozialen Situation eingesetzt werden.

e. Inwiefern wird in diesem Projekt Neugier auf Schrift und Schriftkultur geweckt?

Sprache, Schrift und Schriftkultur sind eng miteinander verbunden. Lenel führt aus, dass „bestimmte sprachliche Entwicklungen (...) nur durch Schrifterfahrung möglich“ werden und eine schriftreiche Umgebung schon im Kindergartenalter nicht nur den späteren Schrifterwerb, sondern auch die phonologische Bewusstheit unterstützt (Lenel 2005, S. 1).

f. Inwiefern wird in diesem Projekt nichtdeutsche Erstsprachigkeit berücksichtigt?

Nach List legt der Erwerb der Erstsprache die Basis für jeglichen späteren Symbolgebrauch und muss als grundlegend für alles weitere Lernen gesehen werden. Daraus folgt, dass die von den Kindern mitgebrachte Erstsprache in Kindertagesstätten hoch geschätzt werden sollte und dem

Gebrauch der Erstsprache Raum gegeben werden muss (List 2005). Zum anderen erleben die Kinder Akzeptanz und Anerkennung, wenn Interesse an ihrer Erstsprache geäußert wird. Dadurch kann ihr Selbstvertrauen gestärkt werden, sich auch in der fremden Sprache einzubringen. Gerade auf Grund der Unterstützung des sprachlichen Ausdrucks durch weitere Symbolsysteme bietet es sich in Projekten der aktiven Medienarbeit an, auch nichtdeutsche Sprache einzubinden.

g. Für welche Altersgruppe ist das Projekt geeignet?

Bei der Einordnung der Projekte in Bezug auf die Altersgruppe sind zum einen die medienspezifischen Anforderungen zu beachten, zum anderen aber auch die Eignung der verwendeten Methoden in Bezug auf den sprachlichen wie den allgemeinen sozial-kognitiven Entwicklungsstand, um zu gewährleisten, dass die Kinder gefördert und nicht über- oder unterfordert werden.

h. Inwiefern werden in diesem Projekt geschlechtstypische Aspekte berücksichtigt?

Schon im Vorschulalter beginnen Kinder, sich als Mädchen bzw. Jungen zu definieren und somit lassen sich auch geschlechtstypische Interessen ausmachen. Diese Interessen können in Projekten aufgegriffen und reflektiert werden. Eine thematisch-inhaltliche Offenheit der Projekte ermöglicht also den Einbezug geschlechtstypischer Präferenzen. In Medienprojekten sollte generell darauf geachtet werden, dass die Wünsche beider Geschlechtergruppen zum Zuge kommen und klischeehafte Geschlechterzuschreibungen vermieden werden. In Bezug auf ihre Affinität zu bestimmten Medien unterscheiden sich die Geschlechter in dieser Altersstufe kaum. Besonders in der aktiven Medienarbeit ist immer wieder festzustellen, dass alle in Frage kommenden Medien von Jungen und Mädchen gleichermaßen vorbehaltlos geschätzt werden.

5.2.2 Beispielanalyse

Da die Ergebnisse der Analyse nicht auf der Ebene von Projekten, sondern von Projektbündeln referiert werden, soll die Anwendung der Analysefragen zunächst anhand eines exemplarischen Projekts veranschaulicht werden. Zugleich wird damit ein Einblick in ein erprobtes und gut dokumentiertes² Medienprojekt mit Kindern im Vorschulalter gegeben, das rezeptive und aktive Medienarbeit verbindet.

Das Projekt wurde von der Medienstelle Augsburg in zwei Gruppen einer städtischen Kindertagesstätte durchgeführt. Die beteiligten Kinder waren 5 und 6 Jahre alt. Die Projektkonzeption setzt an der Lebenswirklichkeit von Kindern an, die stark von Bildern geprägt ist; gemalte Bilder, fotografische Abbildungen, bewegte Bilder – Kinder wachsen mit vielen Bildeindrücken auf, bewegen sich in Bildwelten, versuchen sich ihre eigenen Bilder von der Welt zu machen. Ausgehend von den Bildwelten, denen die Kinder

2 www.medienstelle-augsburg.de (Stand: 18.08.2005)

begegnen, erfahren sie in diesem Projekt, wie sie die Fotografie als eigenes Ausdrucksmittel nutzen können.

5.2.2.1 Ablauf des Projekts „Kinder fotografieren ihre Welt – Ein Fotoprojekt mit Vorschulkindern“

1. Einheit: Bildwahrnehmung/ Bildwelten

Die erste Einheit diente der Einführung: Die Kinder sollten lernen, Bilder genau anzusehen.

- ☒ Bilder, die die Kinder zu Hause aus Zeitschriften ausgeschnitten hatten, wurden gemeinsam betrachtet und deren Bedeutung für die Kinder besprochen.
- ☒ Ein Spiel mit Suchbildern sensibilisierte die Kinder dafür, dass Bilder subjektiv wahrgenommen werden.
- ☒ Ein Vergleich von gemalten Bildern und Fotos veranschaulichte die Möglichkeit, die Umwelt genau und situativ abzubilden.

2. Einheit: Bilder halten Zeit fest/ Bilder erzählen Geschichten

In der zweiten Einheit ging es darum, zu zeigen, dass Fotos etwas dokumentieren und Geschichten erzählen und dass sie unterschiedlich gestaltet sein können.

- ☒ Anhand mitgebrachter Baby-Fotos und aktueller Fotos der Kinder wurde zuerst ein Bilderraten veranstaltet. Danach wurde anhand der Fotos erläutert, wie die verschiedenen Bilder aufgenommen wurden (Bildausschnitt, Perspektive, u.ä.).
- ☒ Die Zeitschriftenbilder aus der ersten Projekteinheit wurden für ein „Digital Story-telling“ verwendet. Anhand der Bilder entwickelten die Kinder in Kleingruppen eine Geschichte. Die Gruppenbetreuerinnen unterstützten den Prozess durch gezielte Nachfragen.

3. Einheit: Wie entstehen Bilder?

Die dritte Einheit war dem Entstehen von Fotos gewidmet.

- ☒ Bei dem Spiel „Der lebende Fotoapparat“ sollten sich die Kinder vorstellen, sie selbst seien ein Fotoapparat. In der Umgebung sollten sie interessante und geeignete Motive in ihrem Gedächtnis möglichst genau „abspeichern“ und diese anschließend aus der Erinnerung malen. Danach wurde das Spiel in Zweier-Gruppen gespielt. Ein Kind war der Fotoapparat, das zweite Kind der Fotograf. Der Fotograf führte „seinen Fotoapparat“ zu einem interessanten Motiv. „Der Fotoapparat“ sollte dann für einige Sekunden die Augen öffnen, um sich das Motiv einzuprägen. Anhand der möglichst präzisen Beschreibung dieses Motivs musste anschließend die Gruppe den fotografierten Gegenstand erraten.
- ☒ Eine begehbare „Camera Obscura“ bzw. ein völlig abgedunkelter Raum im Kindergarten veranschaulichte den Kindern die Funktionsweise eines Fotoapparats. Durch ein kleines Loch fiel Licht in die „Camera“, aus einem dadurch projizierten Bild wurde dann ein Foto entwickelt.

4. Einheit: Wir fotografieren unsere Welt!

In dieser Einheit lernten die Kinder anhand echter Fotoapparate Grundlagen der Fototechnik und fotografierten erstmals selbst.

- ☒ Den Kindern wurde ein einfacher Fotoapparat in allen Einzelheiten vorgestellt und anhand eines an einen großen Monitor angeschlossenen Fotoapparats verschiedene Möglichkeiten der Bildgestaltung demonstriert.
- ☒ Gemeinsam überlegte sich die Gruppe ein Thema für die erste Fotoaktion. Die Kinder wurden dabei sensibilisiert, gezielt und überlegt zu fotografieren. Zu dem gemeinsamen Thema durften die Kinder dann rund um den Kindergarten mit digitalen Fotoapparaten alles festhalten, was ihnen persönlich wichtig war.
- ☒ Die fertigen Fotos der Kinder wurden der Gruppe präsentiert und genau unter die Lupe genommen. Somit konnten sich die Kinder über ihre Fotos und die beim Fotografieren gemachten Erfahrungen austauschen.

5. Einheit: Tricks und Zauberei mit Foto

Um den Kindern die Fähigkeit zu vermitteln, Bildwelten zu durchschauen und zu beurteilen, wurde in der letzten Einheit gezeigt, wie mit Fotos manipuliert werden kann.

- ☒ Mit Hilfe eines Trickmischers und eines großen Monitors wurde vorgeführt, wie man mit Fotos und Bildern tricksen kann. So sahen die Kinder, wie aus mehreren Fotos ein neues zusammengestellt und wie Farben verändert werden können. Alle Kinder durften das auch selbst ausprobieren.
- ☒ Am Computer konnten die Kinder ihre eigenen Bilder mit einfachen Bildbearbeitungsprogrammen verändern. Dies demonstrierte ihnen, dass die abgebildete Wirklichkeit durch die Bearbeitung von Fotos verändert werden kann.

6. Einheit: Präsentation der entstandenen Fotos

Zum Abschluss des Projekts wurden die von den Kindern gemachten Fotos und Fotogeschichten in der Kindertagesstätte ausgestellt.

- ☒ Die Kinder stellten ihre in der Gruppe erstellten Fotos zu Fotowänden zusammen.
- ☒ Selbst erstellte Foto-/Bildergeschichten wurden mit Musik unterlegt und über einen Beamer an die Wand projiziert.
- ☒ Jedes Kind konnte aus seinen eigenen Bildern ein kleines Fotoalbum erstellen, das mit nach Hause genommen werden konnte.

5.2.2.2 Analyseergebnisse

- a. Inwiefern weckt dieses Projekt Neugier auf Sprachverstehen?
Die Kinder stellten nach jeder Einheit ihre Fotos vor, schilderten anhand der Fotos den Kontext der Entstehung und beantworteten die Fragen der anderen. Manche der abgebildeten Gegenstände und Situationen waren neu für die Kinder, so dass sie ihr Sprachverstehen anhand der foto-gestützten Erläuterung erweitern konnten.
- b. Inwiefern wird in diesem Projekt Sprachgebrauch angeregt?

Das Projekt enthält vielfache Aufforderungen zum Sprachgebrauch. Über das gesamte Projekt hinweg wurden Fotos und Bilder als Anreiz zur Sprachproduktion und zur Unterstützung der Sprache verwendet. Das Erläutern von Gegenständen und Situationen fiel den Kindern dadurch leichter. Beispielsweise wurden die mitgebrachten Bilder sprachlich genau unter die Lupe genommen und die pädagogisch Tätigen stellten dazu Fragen. Die Kinder sollten nicht nur den Inhalt der Bilder erläutern, sondern auch die Auswahl begründen. Über den rein erzählenden Sprachgebrauch wurde somit die Verwendung von Begründungszusammenhängen angeregt. Darüber hinaus wurden die Kinder in der zweiten Einheit dazu animiert, anhand von Bildern Geschichten zu erzählen. Dies regte einerseits zum Sprachgebrauch an, weckte aber auch Interesse am gemeinsamen Erzählen und am Erfinden von Geschichten.

- c. Inwiefern wird zur Differenzierung der eigenen Sprachfähigkeit motiviert?

In der dritten Einheit spielten die Kinder „lebender Fotoapparat“. Indem ein Kind den Fotoapparat spielt und eine willkürliche Situation als Foto exakt wiedergibt, muss es Gegenstände in Worte fassen und unbekannte Dinge beschreiben. Hier wurde das präzise Schildern eines Gegenstands auf sehr spielerische Weise gefördert. Immer wieder wurde durch gezieltes Nachfragen zu einer ausführlichen Darstellung des Gesehenen angeregt. Auch das Erzählen von Geschichten wurde von den pädagogisch Tätigen durch gezielte Nachfragen unterstützt. Die Kinder wurden somit dazu angeregt, ihren Wortschatz zu erweitern und sich auch auf sprachlich unbekanntes Terrain vorzuwagen.

- d. Inwiefern regt das Projekt zur Kommunikation an?

In jeder Etappe des Projekts wurden die fertigen Fotos der Kinder in der ganzen Gruppe diskutiert. So wurde zum Austausch über die Bilder, etwa deren Entstehung und Standort angeregt, aber es kamen auch Diskussionsprozesse innerhalb der Gruppe und zwischen einzelnen Kindern in Gang. Durch die Arbeit mit Suchbildern in der ersten Einheit wurde den Kindern klar, dass ein Bild von unterschiedlichen Personen auch unterschiedlich wahrgenommen werden kann. In dieser Auseinandersetzung können die Kinder erkennen, dass es subjektive Perspektiven auf objektiv gleiches „Material“ gibt. Beim Geschichtenerfinden tauschten die Kinder einer Kleingruppe Ideen aus und entwickelten gemeinsam eine Geschichte. Das Mitnehmen des eigenen Fotoalbums ermöglicht die Kommunikation mit Außenstehenden, z.B. Familienangehörigen, über die Bedeutung und Entstehung der Bilder.

- e. Inwiefern wird in diesem Projekt Neugier auf Schrift und Schriftkultur geweckt?

Im Vorfeld des Projekts wurden die Kinder bereits dazu aufgefordert, zu Hause ihre Lieblingsbilder – Fotos, aber auch Bilder aus Zeitungen oder Zeitschriften – zu sammeln und diese in den Kindergarten mitzubringen. So wurden die Kinder auf die Einbindung von Fotos in ein Textumfeld aufmerksam und lernten Zeitschriften und Zeitungen als Lieferanten von (Bild-) Informationen kennen.

- f. Inwiefern wird in diesem Projekt nichtdeutsche Erstsprachlichkeit berücksichtigt?

Der Zugang über Bilder bzw. Fotos setzt keine sprachlichen Grenzen. Das Mitbringen von Bildern von zu Hause lässt Raum für Motive, die mit der Kultur der nichtdeutschen Erstsprache verbunden sind und eröffnet Möglichkeiten, Bezeichnungen und Begriffe aus dem Wortschatz der Erstsprache zu präsentieren, ins Deutsche zu übersetzen oder auf Deutsch zu umschreiben. Dies kann auf kulturelle Unterschiede aufmerksam machen und das gegenseitige Verständnis fördern. Gezieltes Nachfragen der pädagogisch Tätigen lädt zum Sprechen ein. Fotos unterstützen Sprache dort, wo es noch Lücken gibt.

g) Für welche Altersgruppe ist das Projekt geeignet?

Das Fotoprojekt ist für Vorschulkinder angelegt. Für die Arbeit mit Jüngeren müssen Themen und Methoden altersadäquat ausgewählt oder modifiziert werden. Das Medium Foto selbst ist für alle Altersgruppen geeignet.

h) Inwiefern werden in diesem Projekt geschlechtstypische Aspekte berücksichtigt?

Mitgebrachte Fotos und selbstgewählte Fotomotive fördern einen individuellen Zugang, der die Berücksichtigung der Interessen von Mädchen und Jungen gleichermaßen zulässt. Stereotypisierungen lassen sich vermeiden, allerdings sind im Projektkonzept keine gezielten Anstrengungen verankert, Stereotype aufzubrechen.

5.3 Analyseergebnisse zu den Projektbündeln

Im Folgenden wird für die einzelnen Projektbündel dargestellt, welche sprachförderlichen Potenziale schwerpunktmäßig in den dort verwendeten Methoden enthalten sind. Finden sich in Bezug auf das sprachförderliche Potenzial besonders vielversprechende Methodenbeispiele, wird gegebenenfalls auf einzelne Projekte Bezug genommen.

In allen analysierten Projekten spielt der sprachliche Austausch eine wesentliche Rolle. Es müssen Absprachen getroffen, Arbeits- und Handlungsanweisungen gegeben und verstanden werden. In der Darstellung der Analyseergebnisse wird daher nur dann auf die Förderung von **Sprachverstehen** und **Sprachgebrauch** eingegangen, wenn das Ausmaß die generellen Formen der medienpädagogischen Arbeit übersteigt oder spezifische Aspekte eine Rolle spielen.

Auf den querliegenden Aspekt der Berücksichtigung *nichtdeutscher Erstsprachigkeit* wird ebenfalls nur dann gezielt eingegangen, wenn sich in den Projekten Besonderheiten zeigen. In Medienprojekten werden Kinder generell angeregt, sich mit allen am Projekt Beteiligten, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund und ihren sprachlichen Fähigkeiten auseinander zu setzen. Projektarbeit hat darüber hinaus per se die Eigenschaft, dass alle Beteiligten sich entsprechend ihren Stärken und Fähigkeiten einbringen können. Dies öffnet den Raum für die Integration verschiedener Interessen und Vorkenntnisse.

Letzteres gilt auch für die Berücksichtigung *geschlechtstypischer Aspekte*. In keinem der analysierten Projekte wird gezielt auf geschlechtstypische Aspekte eingegangen. Es lassen sich aber auch keine geschlechtsbezogenen Stereotypisierungen erkennen. Bei fast allen analysierten Projekten war kein Thema vorgegeben, so dass Jungen wie Mädchen ihre Vorlieben einbringen konnten. Eine Ausnahme bildet z.B. die Geschichte vom Gruffelo. Diese ist jedoch bei Mädchen wie Jungen sehr beliebt. Somit eröffnen alle analysierten Projekte beiden Geschlechtern leichten Zugang. Auf die redundante Darstellung dieses Ergebnisses für jedes Projektbündel wird daher im Folgenden verzichtet.

5.3.1 Aktives Arbeiten mit Foto

Aktives Arbeiten mit Foto reicht von Bilderrätseln und Fotocollagen bis hin zur Erstellung eines eigenen Fotobuchs oder der digitalen fotografischen Aufbereitung von Märchen. Folgende Ergebnisse resultieren aus der Betrachtung von vier Projekten:

*Bilderrätzel*³

Die beteiligten Kinder machen mit dem Fotoapparat Detailaufnahmen von Gegenständen in ihrer Umgebung und lassen die anderen Kinder anhand der entstandenen Fotos raten, um welchen Gegenstand es sich handelt.

*Das eigene Buch*⁴

Die Kinder überlegen sich eine Geschichte und halten die einzelnen Szenen der Geschichte fotografisch fest. Die fertigen Fotos werden gemeinsam sortiert und in ein Buch geklebt. Gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften wird für das Buch ein Titel gesucht.

*Fotocollagen*⁵

Zu einem zuvor festgelegten Thema fotografieren die Kinder eigenständig. Die fertigen Fotos werden in der Gruppe diskutiert, ausgewählt und gemeinsam auf einem großen Fotokarton arrangiert.

*Märchen digital erfahren*⁶

In diesem Projekt sind Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte beteiligt. Ein gemeinsam ausgewähltes Märchen wird von den Kindern fotografisch umgesetzt, die Eltern schreiben die Texte dazu. Letztendlich wird daraus ein Buch gebunden.

- a. Neugier auf Sprachverstehen wird geweckt, wenn die Kinder, z.B. in der Diskussion der Fotos für eine Collage, die Motivation der Fotografinnen

3 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

4 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

5 www.msa.jff.de (Stand: 10.08.2005)

6 Bobach 2003

und Fotografen anhand der Bilder und Kommentare nachvollziehen. Das Sprachverständnis der Kinder wird für die pädagogischen Fachkräfte besonders dann transparent, wenn ein Transfer von einem sprachlichen Auftrag hin zu einem Bild erforderlich ist. So müssen die Kinder z.B. für die Umsetzung des Märchens Bilder für die jeweiligen Passagen erfinden. Das Sprachverstehen der Kinder wird gefördert, indem differenziert auf nicht Verstandenes eingegangen werden kann.

- b. /c. Bei allen Fotoprojekten wird angeregt, Inhalte von Bildern sprachlich zu beschreiben. So muss z.B. beim Bilderrätsel beschrieben werden, welcher Ausschnitt eines Gegenstands dargestellt ist. Die Kinder können sich neuen, fremden Themen sprachlich annähern, indem sie bildgestützt erzählen.

Fotoprojekte erfordern das differenzierte Betrachten eines Gegenstands, dadurch wird auch eine differenzierte sprachliche Darstellung angeregt. Neben der rein sprachlichen Leistung werden auch kognitive Fähigkeiten unterstützt, indem die Kinder für die Beschreibungen Begriffe bilden und Kategorien finden müssen. Bei der Zusammenfügung (z.B. Fotocollage) bzw. der Aneinanderreihung von Fotos lernen Kinder ihre Auswahl zu begründen oder eine logische Reihe zu schildern. So ist z.B. bei der Erstellung eines eigenen Buchs Argumentieren und das Spinnen eines Erzählfadens gefragt.

- d. Kommunikation wird besonders dadurch angeregt, dass Fotos, z.B. im Vergleich zu Texten, Informationen stark reduzieren, eventuell auch vieldeutig darstellen. Dadurch werden Fragen und sprachliche Erläuterungen provoziert. Projekte, die ein gemeinsames Produkt anstreben, regen zur Diskussion über die Fotos und die zu treffende Auswahl (z.B. Fotocollage) oder die entsprechende Komposition an. Dies erfordert eine hohe kommunikative Leistung auf Seiten der Kinder.
- e. Vor allem bei der Arbeit mit Fotos aus Zeitschriften u.ä. (z.B. Kinder fotografieren ihre Welt) erleben Kinder Bilder bewusst im Textumfeld, wodurch Neugier auf den Text geweckt wird. Die Gestaltung eines eigenen Buches (z.B. Das eigene Buch), bringt ihnen das Buch als schriftkulturelles Medium nahe und weckt das Interesse Bilder zu untertiteln, Überschriften zu finden etc.
- f. Bildgestützte Kommunikation erleichtert Kindern per se das Verstehen und Sprechen. Durch den Einsatz mehrerer Symbolsysteme können sich Kinder an die Sprache herantasten. Insofern können sich Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache leicht in Fotoprojekte einbringen.
- g. Fotoprojekte sind bereits für kleine Kinder spannend. Aktiv mit dem Fotoapparat umgehen und gezielte Aufnahmen machen können sie ab ca. vier Jahren. Auf Fotos mitwirken (z.B. Märchenbuch) können sie bereits ab Anfang des Kindergartenalters.

5.3.2 Aktives Arbeiten mit Audio

Die medienpädagogische Arbeit mit Audio reicht vom Vertonen von Bildern bzw. Dias bis hin zum Erstellen eines eigenen Hörspiels. Analysiert wurden folgende Projekte:

*Ein Bilderbuch wird zum Hörspiel*⁷

Im Kindergarten wird gemeinsam ein Bilderbuch angeschaut. Die Kinder verteilen Sprechrollen der Geschichte und sammeln passende Geräusche. Alles wird mit dem Kassettenrekorder aufgenommen.

*Eine Geschichte erfinden und vertonen*⁸

Die Kinder entwickeln gemeinsam eine Geschichte mit verschiedenen Akteuren. Die ganze Geschichte wird auf Kassette aufgenommen. Jedes Kind übernimmt eine Rolle (Sprechrolle als Akteurin/Akteur, als Erzählerin/Erzähler oder Geräuschemachen).

*Fantasiegeschichte mit Mal-Dias*⁹

Die Kinder entwickeln gemeinsam eine Geschichte und malen Bilder dazu, die fotografiert und als Dia entwickelt werden. Zu den Bildern sammeln sie noch passende Geräusche, die sie mit dem Kassettenrekorder aufnehmen. Bei der Präsentation erzählen die Kinder frei anhand der Dias und untermalen ihre Geschichte mit den Geräuschen.

*Wie der Gruffelo das Brüllen lernte*¹⁰

Die Kinder sind von dem Bilderbuch „Gruffelo“ begeistert, deshalb wurde diese Geschichte in eine Ton-Dia-Show umgesetzt. Die Kinder malten die Figuren des Buches, die dann mit einem Diafilm fotografiert wurde. Anschließend wurde die Geschichte vertont, ein Lied dazu gedichtet und das Ganze auf Kassette aufgenommen.

- a. Audioprojekte reduzieren per se auf Sprache. Durch diese Reduktion findet eine Konzentration auf das Gesagte bzw. Gehörte statt, was Neugier auf Sprachverstehen weckt.
- b. In Audioprojekten mit Kindern wird das „Vertonen“ meist durch Bilder gestützt (z.B. Fantasiegeschichten mit Mal-Dias). Technik- und Bildeinsatz laden die Kinder zum Sprechen ein.
- c. Durch das bildgestützte Erzählen können sich die Kinder auf das Sprechen konzentrieren. Dies regt dazu an, sich mit der Wirkung von Sprache auseinander zu setzen. Die Kinder erkennen bewusst den Unterschied zwischen lauten und leisen Äußerungen, zwischen direkter Rede und Kommentar etc. und versuchen Sprache effektiv einzusetzen.
Die Ästhetik des Endprodukts spielt eine wesentliche Rolle. Die produzierten Hörmedien werden am Ende weitergegeben, somit wollen sich die Kinder auf dem Endprodukt „gut anhören“. Das Aufnehmen mit einem Mikrophon und anschließende Hören der eigenen Sprache macht Kindern ihre Artikulation bewusst. Sie erkennen es, wenn sie beispielsweise undeutlich sprechen, und können dies verbessern. Die Technik ist geduldig und erlaubt ein wiederholtes Aufnehmen und Ausprobieren.

7 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

8 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

9 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

10 www.blickwechsel.org/content/berichte_01_d.htm (Stand: 10.08.2005)

- d. Das Besondere an Audioprojekten ist, dass sie zur Kommunikation über Sprache bzw. Gesprochenes anregen. Beim Erfinden einer Geschichte wird darüber hinaus auch die Kommunikation über eigene Themen und Vorstellungen angeregt. Letztendlich muss eine gemeinsame Geschichte gefunden und die Handlung auf den Punkt gebracht werden.
- e. In den meisten Audioprojekten mit dieser Altersgruppe wird sprachlich frei improvisiert. Texte werden nicht niedergeschrieben, da die Kinder noch nicht lesen können. An Stellen, an denen mehrere Kinder gemeinsam sprechen oder singen (z.B. bei der Geschichte vom Gruffelo), entdecken sie jedoch die Funktionen von geschriebenem Text als gemeinsame Grundlage und Erinnerungshilfe.
- f. Nochmals hervorzuheben ist die Möglichkeit, Gesprochenes immer wieder neu aufzunehmen. Dies erleichtert es Kindern im Zweitspracherwerb sich einzubringen. Die Angst vor Fehlern schwindet, wenn man wiederholen darf. Die Vertonung lässt auch das Spielen mit verschiedenen Sprachen zu, so dass auch nichtdeutsche Erstsprachen zur Geltung kommen können.
- g. Durch die Konzentration auf nur eine Umsetzungsform sind Audioprojekte für Kinder ab dem frühen Kindergartenalter geeignet.

5.3.3 Aktives Arbeiten mit Video

Die Arbeit mit Video bietet ein breites Spektrum an Themen und Umsetzungsformen. Von einfachen Folienanimationen über Stabpuppengeschichten und Trickfilme bis hin zu Spielfilmen. Kindern in der hier relevanten Altersgruppe fällt es noch sehr schwer sich schauspielernd in eine andere Person hineinzusetzen. Von daher enthält das Projektbündel keine Spielfilme. Analysiert wurden folgende Projekte:

*Einstieg in die Trickfilmarbeit*¹¹

Die Kinder stellen Daumenkinos her und drehen kleine Trickfilme, indem ein Bild nach dem anderen abgefilmt wird. Die Kinder lernen dabei, wie Trickfilme gemacht werden, probieren kreative Gestaltungsideen aus und erwerben Grundlagen der Videotechnik.

*Trickbox*¹²

Die Trickbox ermöglicht es Kindern unter Anleitung kurze Trickfilme selbst herzustellen. Eine Kamera nimmt – Einzelbild für Einzelbild ausgelöst – die von den Kindern gemalten Bilder auf. Die Kinder animieren ihre Vorlagen selbst, entwickeln ein Storyboard, denken sich eine Geschichte aus und vertonen diese.

11 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

12 ww.jfc.info/die-trickbox (Stand: 10.08.2005)

*Wir sind alle Kinder dieser Welt*¹³

Im Rahmen dieses Projekts werden verschiedene Videos gezeigt. Die Kinder erhalten einen Einblick in Sprache, Kleidung, Tagesablauf und Kultur anderer Länder. Im Anschluss daran stellen die Kinder ihre alltagstypischen Dinge in einem Videofilm vor.

*Ene, mene, muh*¹⁴

Rund um das Thema „Ausgeschlossensein“ erzählen die Kinder von ihren Erfahrungen und setzen diese in kleine Geschichten um. Zu den Geschichten malen sie Bilder, die mit der Videokamera aufgenommen und anschließend von den Kindern selbst vertont werden.

*„Super, die Teletubbies können ja doch richtig sprechen!“*¹⁵

Den Kindern wird eine Folge der Teletubbies ohne Ton vorgeführt. Zu der Geschichte überlegen sich die Kinder ihren eigenen Text, verteilen die Rollen und vertonen die Teletubbies neu.

*Wenn der Kindergarten zum Filmstudio wird*¹⁶

Die Kinder entwickeln gemeinsam eine Geschichte und setzen diese mit Hilfe von gemalten Hintergründen und selbst gebastelten Stabpuppen als Videofilm um, den sie abschließend selbst vertonen.

- a. Film und Fernsehen sind für Kinder besonders spannend. Wird der Kindergarten zum Filmstudio, weckt dies zu allererst die Neugier der Kinder auf das technische Equipment, die Funktionen und Bezeichnungen der Geräte. Darüber hinaus animiert sie das spannende Medium, verbale Ausdrucksmöglichkeiten für inhaltlich bekannte, sprachlich aber neue Themen zu finden (z.B. das Thema Ausgrenzung bei „Ene, mene, muh“) und die Worte der anderen zu verstehen. Gerade bei der Umsetzung einer Thematik, die mit persönlichen Erfahrungen, wie z.B. Ausgrenzung, zu tun hat, sind das Sprachverstehen und der Sprachgebrauch untrennbar verbunden.
- b. Bei der Umsetzung eines eigenen Films legen die Kinder selbst großen Wert auf die Sprache. Sie selbst wollen im Film „sprechend“ zur Geltung kommen. Insofern gilt das zur aktiven Arbeit mit Audio Festgehaltene hier gleichermaßen.
- c. Indem sie ihren eigenen Film umsetzen oder auch einen bestehenden Film (z.B. Teletubbies) neu vertonen, setzen sich die Kinder mit verschiedenen Kommunikationsmodi wie Bewegung, Gestik und Mimik und sprachlichen Äußerungen auseinander. Bei der Skizzierung eines Drehbuchs, z.B. im Projekt „Wenn der Kindergarten zum Filmstudio wird“, planen die Kinder den gezielten Einsatz von Sprache bzw. von sprachlichen Äußerungen und beschäftigen sich mit der Wirkung von Sprache.

13 http://www.bayern.awo.de/servlets/protomsql/einrichtungen/2/2/2394/kita_aktivitaeten.htm

14 Anfang (Hrsg.) 2003

15 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

16 Lutz 2003

- Dazu gehören Diskussionen über Wortwahl, Satzbau etc. Dies regt zur Differenzierung der eigenen sprachlichen Möglichkeiten an.
- Wie auch bei Audioprojekten spielt die Arbeit mit einem Mikrofon eine wesentliche Rolle für das Bewusstwerden der eigenen Sprache und Artikulation. Eine besondere Herausforderung für Kinder ist das der Filmhandlung angepasste bewusste Spielen und Sprechen. Zwar ist den Kindern dieser Altersgruppe regelrechtes Schauspielen noch nicht möglich, beim Vertonen von Trickfilmen u.ä. werden sie aber langsam damit vertraut gemacht.
- d. Das Leitmedium der Kinder ist das Fernsehen. In einem Videoprojekt können sie ihre Fernseherfahrungen einbringen. So wird beispielsweise bei der Entwicklung eines Drehbuchs über mögliche Handlungsstränge kommuniziert. Daraus ergeben sich Reflexions- und Kommunikationsansätze.
 - e. Da Kinder in diesem Alter noch nicht schreiben können, werden die Drehbücher gezeichnet (z.B. Wenn der Kindergarten zum Filmstudio wird) bzw. Bilder und Szenen nachvertont (z.B. Ene, mene, muh). Das Zeichnen von Drehbüchern, in denen eine logische Reihe von Szenen bzw. Bildern entwickelt wird, ist ein wichtiger Schritt für die Entdeckung der Schriftkultur.
 - f. Bei einem Videoprojekt findet jedes Kind seinen Platz. Auch ohne Sprache kann agiert werden. So können sich Kinder nichtdeutscher Erstsprache langsam annähern und bei anderen Aufgaben Sicherheit gewinnen. Wie bei Audioprojekten erleichtert die Möglichkeit, Gesprochenes wiederholt aufzunehmen, die Verwendung der Zweitsprache.
- Das Projekt „Wir sind alle Kinder dieser Welt“ ermöglicht den Kindern auf Grund der gewählten Thematik, den eigenen kulturellen Hintergrund und zugehörige erstsprachliche Bezeichnungen und Begriffe einzubringen.
- g. Videoprojekte verlangen eine Verknüpfung von Bild und Ton. Auch wenn diese beiden Elemente getrennt voneinander aufgenommen werden, fordert dies die Kinder. Daher sind Videoprojekte besser für ältere Kindergartenkinder bzw. Vorschulkinder geeignet.

5.3.4 Aktives Arbeiten mit dem Computer

Die Spannweite der Möglichkeiten in der pädagogischen Arbeit mit dem Computer ist besonders groß, da hier verschiedene Medien zu verschiedenen Themen in unterschiedliche Beziehungen gesetzt werden können. Die analysierten Projekte zeigen dieses Spektrum auf. Vom Malen am Computer, über die Arbeit mit digitalen Fotos bis hin zu multimedialen Produktionen gibt es zahlreiche unterschiedliche Formen der Umsetzung. Analysiert wurden folgende Projekte:

*Interkulturelles Lernen mit Hilfe des Computers*¹⁷

Kinder berichten und recherchieren über ihre Herkunftsländer. Dazu stehen ihnen Bilderbücher, Kinderatlanten, CD-ROMs und ausgewählte Internet-

17 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

seiten zur Verfügung. Mit dem gesammelten Material erstellen sie ihren individuellen Weltatlas.

*Kinderspuren im Internet*¹⁸

In diesem Projekt erhalten Kinder einen eigenen Platz im Internet. Die Kinder füllen diesen virtuellen Platz mit selbst erstellten Produkten, wie digitalisierten Porträts, kurzen digitalisierten Videoimpressionen (z.B. Vorstellen des Lieblingsspielzeugs, Aufnahmen vom Laufen, Springen, Toben, Spielen, usw.), digitalisierten Audio-Takes (z.B. gesungenes Lied, Mitteilung über Vorlieben wie Essen, Fernsehen, Spielen, usw.) und gemalten Bildern.

*Malen am PC*¹⁹

Die Kinder können mit einfachen Malprogrammen (z.B. Paint) am Computer zeichnen und malen. Je nach Art der Zeichnungen oder Bilder werden diese später animiert, mit Text versehen und für ein Bilderbuch ausgedruckt oder als Dia-Schau aufbereitet.

*Interaktives Bilderbuch*²⁰

Die Kinder entwickeln gemeinsam eine Geschichte, die sie fotografisch umsetzen. Die Fotos werden sortiert und in einem PC-Autorenprogramm in der richtigen Reihenfolge angeordnet. Anschließend werden mit einem Kassettenrekorder die Töne und Texte aufgenommen, die den Bildern zugeordnet werden können.

*Parole – Deutsch spielend gelernt*²¹

Die Kinder entwickeln Sprachspiele am Computer. Im Zentrum steht dabei die Verbindung von abgebildeten (fotografierten oder gemalten und eingescannten) Gegenständen mit den zugehörigen, gesprochenen Namen (digitale Audioaufnahmen). Mit einem Autorenprogramm können Spielideen wie Memory oder eine Sprachschnecke einfach am PC umgesetzt werden.

*Auf den Spuren von Händels Wassermusik*²²

Mit Kassettenrekorder und Fotoapparat sammeln die Kinder Wassertöne und -bilder. Die Bilder werden am Computer sortiert und arrangiert. Letztendlich sind allen Bildern Töne zugeordnet, die der Benutzer durch Mausklick abrufen kann.

*It's really magic*²³

Ausgehend von der CD-ROM mit dem Titel „Max und der Zauberer“ haben die Kinder eigene reale und digitale Zaubergeschichten entwickelt, diese fotografiert und am Computer anderen präsentiert.

18 www.sin-net.de (Stand: 10.08.2005)

19 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

20 www.ineigenerregie.de (Stand: 10.08.2005)

21 Lutz 2004, Jampert u. a. 2005

22 Anfang/Demmler 2003

23 <http://www.mediageneration.net/nexum/nexum7/blick3.htm> (Stand: 10.08.2005)

- a. Bei der Umsetzung eines Computerprojekts spielen Ton und Bild immer eine zentrale Rolle. Aber auch andere Symbolsysteme, wie z.B. Programm-Icons, kommen zum Einsatz. Somit wird das Sprachverstehen von Kindern durch weitere stützende Systeme gefördert.
- b. Wie auch bei Audio und Video beinhalten die Projekte vielfache Aufforderungen zum Sprachgebrauch. Bei der „Wassermusik“ nähern sich die Kinder der Thematik über Töne und Bilder an, um dann selbst ein Statement abzugeben.
- c. Bei der Umsetzung eines Computerprojekts müssen dem Computer exakte Anweisungen gegeben werden. In der Gruppenarbeit wird dies von mehreren Kindern gemeinsam gemacht. So müssen sie bestimmen, dass ein Objekt an einer bestimmten Stelle platziert (z.B. It's really magic) oder ein Bild mit einem speziellen Sound unterlegt wird (z.B. Auf den Spuren von Händels Wassermusik, Parole – Deutsch spielend gelernt). Dies erfordert von den Kinder, sich klar auszudrücken und sich mit Begriffen der räumlichen Orientierung auseinander zu setzen.
- d. Das arbeitsteilige Vorgehen in Projekten der aktiven Medienarbeit ist bei Computerprojekten besonders ausgeprägt und fordert eine intensive Auseinandersetzung. Durch die Arbeit mit mehreren Medien müssen die Kinder ihre Beiträge miteinander abstimmen, z.B. koordinieren, wer welche Bilder und wer welche Töne festhält.
- e. Wie bei keinem anderen Medium wird im Umgang mit dem Computer Neugier auf Schriftsymbole geweckt. Trotz grafischer Benutzeroberflächen, ist ein wesentlicher Bestandteil der Programmsteuerung der Text. Kinder merken sich bestimmte Arbeitsschritte ohne den Text zu verstehen, werden dabei aber mit Schriftsymbolen vertraut gemacht, erkennen sie wieder und wollen sie verstehen.
- f. Weniger sprachgewandte oder auch zurückhaltende Kinder, können oft im Umgang mit dem Computer „zeigen, was in ihnen steckt“. Das stärkt ihr Selbstvertrauen, wodurch sie sich auch eher zu sprechen trauen. Dies trifft auch häufig auf Kinder zu, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Inhaltlich bieten die Projekte „Interkulturelles Lernen mit Hilfe des Computers“ und „Kinderspuren im Internet“ Möglichkeiten nichtdeutsche Erstsprache einzubringen. Das Projekt „Parole – Deutsch spielend gelernt“ rückt die deutsche Sprache in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und kann Kinder dadurch beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützen.
- g. Alle analysierten Computerprojekte wurden mit Vorschulkindern durchgeführt. Auch wenn der Computer Kinder bereits in jüngerem Alter interessiert, ist die Umsetzung von Bild, Ton und eventuell Text, das Hantieren mit der Maus etc. erst ab dem Vorschulalter sinnvoll.

5.3.5 Rezeptives Arbeiten mit Foto

Obwohl es viele Möglichkeiten der rezeptiven Arbeit mit Foto im Kindergarten- und Vorschulalter gibt, sind kaum entsprechende Projekte dokumentiert. Analysiert wurden die rezeptiven Anteile des bereits ausführlich

vorgestellten Projekts „Kinder fotografieren ihre Welt – Ein Fotoprojekt mit Vorschulkindern“²⁴ und das Projekt „Die etwas andere Schnitzeljagd“²⁵ „.

Letztgenanntes enthält unterschiedliche mediale Bestandteile. Besonders interessant ist aber die Idee, im Vorfeld von den pädagogischen Fachkräften erstellte Fotos zu verwenden, auf denen kleine Details der gesuchten Umgebung abgebildet sind, und diese als Wegweiser für eine von den Kindern zu findende Strecke einzusetzen.

- a. Bildgestützte Kommunikation erleichtert Kindern per se das Verstehen und Sprechen. Durch den Einsatz von Abbildern und Symbolen können sie sich an die Sprache herantasten. Bei der rezeptiven Arbeit mit Foto müssen Kinder ihr Verständnis von sprachlichen Inputs durch die entsprechende bzw. korrekte Auswahl von Fotos ausdrücken. Dadurch werden Verständnisprobleme erkennbar und bearbeitbar.
- b. /c. Wie die Projekte der aktiven Arbeit mit Foto fordert die rezeptive Fotoarbeit dazu auf, Inhalte von Bildern sprachlich zu beschreiben. Durch das genaue Betrachten eines Gegenstands wird auch eine differenzierte sprachliche Darstellung angeregt. Da Bilder oft vieldeutig sind, Assoziationen und Emotionen wecken, regen sie dazu an, persönliche Wahrnehmungen zu vergleichen und Gefühle auszudrücken.
- d. Die Arbeit mit Foto regt zum Austausch an, da Fotos individuell unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. Beispielanalyse „Kinder fotografieren ihre Welt“).
- e. In der Arbeit mit Fotos wird Kindern auch die Begrenztheit der Mitteilungsfunktion von Bildern bewusst. Texte weisen den Weg manchmal eindeutiger als Fotos. Bei der Schnitzeljagd beispielsweise wurden auch erste kleine schriftliche Hinweise eingesetzt. Statt eines Bildes wurde den Kindern eine Textbotschaft vorgelesen.
- f. Das unter a) Erläuterte gilt insbesondere für Kinder nichtdeutscher Erstsprache in Bezug auf den Umgang mit der Zweitsprache.
- g. Bilderbücher begleiten die Kinder von klein auf. Eine Auseinandersetzung mit Bildern und damit auch Fotos kann ab Beginn des Kindergartens stattfinden. Die Auseinandersetzung mit der Wirkung von Bildern und den Manipulationsmöglichkeiten (vgl. „Kinder fotografieren ihre Welt“) ist auch vorbereitend für einen kritischen Umgang mit dem Medium Fernsehen wichtig.

5.3.6 Rezeptives Arbeiten mit Audio

Obwohl Kinder schon früh mit Hörspielkassetten aufwachsen, wird dieses Medium im erzieherischen Kontext selten eingesetzt. Allenfalls laufen Hörspiele in Kindergärten während der Mittagsruhe.

24 www.medienstelle-augsburg.de (Stand: 18.08.2005)

25 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

*Mitgebrachte Hörspiele gemeinsam anhören*²⁶

Die Kinder bringen ihr Lieblingshörspiel mit. Vor dem gemeinsamen Anhören stellt das jeweilige Kind unterstützt durch gezielte Fragen der pädagogischen Fachkraft die Kassette bzw. Audio-CD vor. Emotional besonders markante Stellen können mehrfach angehört werden. Die Geschichte kann auch an ausgewählter Stelle abgebrochen und mit eigenen Ideen weitergesponnen oder durch eigenes Spiel fortgeführt werden.

*Harry Potter, Pikachu und andere Helden*²⁷

Die Helden der Hörspiele sind oftmals schon durch mehrere Medien bekannt, wie etwa Harry Potter. Diese Figur bildet den Mittelpunkt einer teils grusligen, teils faszinierenden Zauberwelt, mit der sich die Kinder in diesem Projekt auseinandersetzen, indem sie sie zum Motto eines Festes machen und Spiele, Dekoration, Speisen und Kostüme entsprechend gestalten.

- a. Die rezeptive Arbeit mit Audio ist geprägt von intensivem Zuhören. Viele Kinder kennen die Hörkassette als Nebenbei-Medium. Werden aber Hörspielinhalte in pädagogischen Kontexten eingesetzt, lernen die Kinder das genaue Hinhören. Ferner haben sie Gelegenheit bei Verständnisproblemen nachzufragen. Gezielte Fragen der pädagogisch Tätigen wiederum können die Konzentration auf bestimmte Elemente und Details zusätzlich unterstützen. Dies schult die Differenzierungsfähigkeit. So lernen die Kinder z.B. bei einem Hörspiel verschiedene Stimmen zu unterscheiden und einen Handlungsstrang konzentriert zu verfolgen.
- b. /c. Auch bei der rezeptiven Audioarbeit werden vielfältige Anreize gesetzt, das eigene Medienerleben verbal zu beschreiben, aber auch mit Hilfe anderer Ausdrucksmittel zu thematisieren.
- d. Kinder tauschen sich von Haus aus gerne über ihre Medienerlebnisse aus. Durch die Beschäftigung mit Hörspielen werden sie zu einem differenzierten Austausch über ihre Lieblingsmedien angeregt und damit zu „Medienexperten“.
- e. Im Rahmen der beiden analysierten Projekte finden sich keine spezifischen Methoden, durch die die Neugier auf Schrift oder Schriftkultur geweckt wird.
- f. Deutsche Hörspiele sind für Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, oft problematisch. Die Möglichkeit, kurze Hörspielpassagen immer wieder anzuhören, bietet Chancen das Sprachverständnis zu verbessern. Sorgfältig inszenierte Hörgeschichten können das Textverständnis durch angepasste Intonation, gute Artikulation und sinnentsprechende Geräuschkulisse unterstützen.
- g. Kinder kennen Hörspiele von frühester Kindheit an. Ein gezielter Austausch über Hörspiele kann somit auch schon sehr früh angeregt werden.

²⁶ Hansen/Manzke 1995

²⁷ Schulte 2001

5.3.7 Rezeptives Arbeiten mit Video

Das rezeptive Arbeiten mit Video konzentriert sich meist auf das Fernsehen. Es ist das Leitmedium der Kinder und somit ist es ausgesprochen wichtig, Erlebnisse, die Kinder beim Fernsehen sammeln, zu thematisieren. Neben Projekten, die sich dem Thema Fernsehen widmen, gibt es auch Projekte, die sich auf konkrete Filme oder das Kino konzentrieren. Analysiert wurden folgende Projekte:

*„Guten Tag, liebe Zuschauenden...“ – Kinder in der Kiste!*²⁸

Jedes Kind kommt hier auch einmal ins Fernsehen: In einem Extra-„Aufnahmerraum“ spricht das Kind in die Kamera. Die Aufforderung lautet: „Was siehst du am liebsten im Fernsehen und wieso!?“ Das Kind ist allein im Raum und stellt die Kamera mit der Fernbedienung selbst an und nach der Stellungnahme wieder aus. Die Aufnahmen werden dann hintereinander gemeinsam angesehen. Bei jüngeren Kindern sollte gemeinsam mit allen Kindern aufgenommen werden, dann fühlen sie sich sicherer.

*Einstiegsmodul in „Kinder kriechen durch die Röhre“*²⁹

Die Kinder nennen ihre Lieblingssendungen und erzählen, worum es in den Sendungen geht. In Fernsehzeitschriften suchen sie Bilder zu ihren Sendungen und fertigen daraus eine Collage.

*Zeichnen und Erzählen von Medienerlebnissen*³⁰

Die Kinder erinnern sich an Fernseherlebnisse, stellen positiv oder negativ erlebte Erfahrungen in selbstgemalten Bildern dar und sprechen gemeinsam über die Bilder bzw. Erlebnisse.

*Fernsehwunschprogramm*³¹

Die Kinder sammeln ihre Lieblingssendungen und setzen sie in Kleingruppen mit Hilfe von Rollenspielen um. Dabei werden Fernsehszenen nacherzählt oder umgeformt. Die Spielszenen stellen sie den anderen Kindern in einem „Fernsehwunschprogramm“ vor, das auf einer Art Fernseh Bühne gezeigt wird. Nach den Rollenspielen besprechen die Kinder (angeleitet durch Handpuppen), was sie gerade gesehen haben und wie sie es fanden.

- a. Oft überhören Kinder Dinge, die für sie schwer verständlich sind, auch wenn sie von anderen Kindern gesagt werden. Wenn sie anderen Kindern zuhören, wie sie im „Fernsehen“ sprechen und dies auch selbst tun, wird die Konzentration der Kinder stärker auf das Gesagte gelenkt.

In der rezeptiven Arbeit mit Video geht es darum, die Film- und Fernseherlebnisse der Kinder aufzuarbeiten und ihr Verständnis der Medieninhalte als

28 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

29 Medienstelle Augsburg des JFF (Institut Jugend Film Fernsehen)/Stadt Augsburg, Jugendamt 1993

30 Neuß 1997

31 Greschitzek/Neuß 1997

etwas Gemachtes zu unterstützen. Dazu gehört es, Dinge aufzugreifen, die bei der Fernsehrezeption offensichtlich nicht oder falsch verstanden wurden.

- b. /c. Durch unterschiedliche Anreize werden die Kinder aufgefordert, Film- und Fernseherlebnisse verbal zu beschreiben und zu erklären, was sie daran beeindruckt hat. Das stellt für Kinder dieser Altersgruppe häufig eine Herausforderung dar und es fällt ihnen leichter, sich anhand eines einschlägigen Zeitschriftenfotos (z.B. Kinder kriechen durch die Röhre) oder eines selbst gemalten Bildes zu äußern (z.B. Erlebnisland Fernsehen).
- d. Auch in diesen Projekten tauschen sich die Kinder über ihre Medienerlebnisse aus. Das Rollenspiel regt darüber hinaus zum Erproben unvertrauter Situationen an.
- e. Im Einstiegsmodul von „Kinder kriechen durch die Röhre“ wird die Neugier der Kinder nicht nur auf die Bilder in den Fernsehzeitschriften, sondern auch auf die zugehörigen Texte und Bildunterschriften gelenkt. Dadurch wird ihr Interesse an Schrift- und Schriftkultur geweckt.
- f. Durch die mediale Rahmung gewinnt das, was Kinder (z.B. „in der Kiste“) sprechen, für sie selbst eine größere Bedeutung. Sie konzentrieren sich dadurch stärker auf das Sprechen. Rezeptive Videoprojekte erlauben jedoch im Vergleich zu Projekten der aktiven Medienarbeit das Ausprobieren ohne „Produktionsstress“. So lassen die pädagogisch Tätigen die Kinder im Beispiel „Guten Tag, liebe Zuschauenden...“ – Kinder in der Kiste!“ allein im Raum, um sie frei sprechen zu lassen.
- g. Das Fernsehen ist den Kindern von klein auf bekannt. Ihre Erlebnisse damit können dementsprechend von Beginn des Kindergartenalters an thematisiert werden. Insbesondere das Zeichnen bietet sich bereits bei kleineren Kindergartenkindern an.

5.3.8 Rezeptives Arbeiten mit dem Computer

Der Computer kann in mancher Hinsicht nicht gesondert von den anderen bereits geschilderten Medien betrachtet werden. In der Computerarbeit werden Audio, Foto und Video verbunden. Somit gelten die meisten Erkenntnisse der anderen Medienprojekte auch für Computerprojekte. Aus der Interaktivität des Mediums und der Verbindung der Einzelmedien resultieren jedoch auch Besonderheiten.

*Die Jury*³²

Edutainment-CD-ROMs sind in Kindertagesstätten schon sehr verbreitet. Auf diesem Gebiet sind Kinder oft schon wahre Expertinnen und Experten. Gemeinsam mit den Kindern wird überlegt, was ihnen an den Computerspielen gefällt und was nicht. Je nach Alter werden die Kriterien und Bewertungen auf einem Bogen Papier schriftlich notiert oder mit Hilfe von Symbolen verdeutlicht. Die Jury-Entscheidungen werden anschließend vorge-

32 www.kindergarten.medienpaed.de (Stand: 10.08.2005)

stellt und diskutiert. Sie können dann auch, z.B. auf einer Wandzeitung, veröffentlicht werden.

*Nachspielen eines Computerspiels*³³

Mit einfachen Mitteln wird ein den Kindern bekanntes Computerspiel „in echt“ nachgestellt. Die Kinder spielen die Figuren aus dem Computerspiel und gestalten den Gruppenraum in Anlehnung an die virtuellen Räume der Computervorlage. In realer Interaktion wird das Computerspiel als Gruppenspiel im Kindergarten umgesetzt.

- a. Die Kombination von Ton, Bild und gesprochenem oder geschriebenem Text fördert das Sprachverstehen, da Kinder bei allen guten Computerspielen mehrere Zugangsmöglichkeiten zu den Informationen haben. Beurteilen Kinder beispielsweise in einer Jury Computerspiele, setzen sie sich intensiv mit einem Produkt auseinander und beziehen daher auch die Sprache ein.
- b. /c. Am Computer passiert sehr viel auf einmal. Wenn Kinder sich über ihre Computererlebnisse austauschen, dann lernen sie, sich auf einen bestimmten Inhalt zu konzentrieren und im Sprechen Bild- und Tonerlebnisse zu kombinieren. Das Verfassen der Jury-Begründungen regt zum Sprechen und zur differenzierten Darstellung der eigenen Meinung an.
- d. Rund um das Thema Computer tauschen Kinder sich sehr gerne aus. Das Spiel regt Kinder immer zur Kommunikation an, die beim Umgang mit Computerspielen und bei der Umsetzung eines Computerspiels in ein reales Spiel noch weiter gesteigert wird.
- e. Durch die Verknüpfung von Ton-, Bild- und Textbausteinen müssen Kinder nicht lesen können, um ein Spiel zu spielen, können aber Buchstaben und Text in Beziehung zu den Inhalten setzen. Auch im einfachen Umgang mit dem Computer wird durch die Tastatur die Neugier der Kinder auf Buchstaben gelenkt.
- f. Wie beim aktiven Arbeiten am Computer können Kinder, die sonst eher wenig sprechen oder kaum Deutsch sprechen, hier andere Stärken einbringen. Darüber hinaus müssen sie in beiden Projekten Wege finden, sich mit Kindern auszutauschen, die ihre Erstsprache nicht sprechen oder verstehen.
- g. Im Vergleich zu anderen Medien weckt der Computer erst später das kontinuierliche Interesse der Kinder. Somit setzen auch rezeptive Projekte erst später an. Zwar können kleine Kinder bereits an einzelnen Phasen der Projekte teilnehmen (z.B. leicht steuerbare Spiele ausprobieren oder am real umgesetzten Spiel teilnehmen), die eigentliche Zielgruppe sind jedoch Kinder ab fünf Jahren.

5.4 Zusammenfassung

Über die unterschiedlichen Projekte und Konzepte der rezeptiven und aktiven Arbeit mit Medien kristallisieren sich einzelne Medien und hier wieder bestimmte Methoden heraus, die herausragende sprachförderliche Potenziale aufweisen. In Bezug auf die analysierten sprachförderlichen Potenziale und Querschnittsfragen ergeben sich folgende mediale und methodische Schwerpunkte:

5.4.1 Anregungspotenziale für Sprachverstehen

Neugier auf Sprachverstehen wird geweckt, wenn Medien Sprache mit attraktiven Inhalten und Darstellungsweisen verbinden. Wird mit entsprechenden Medien rezeptiv gearbeitet, lassen sich darüber hinaus Probleme beim Sprachverständnis aufgreifen und auflösen. Neugier auf Sprachverstehen lässt sich vor allem durch **rezeptive Arbeit mit Hörspielen** wecken. Durch die Reduzierung auf das Gehör rückt die Sprache in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Werden qualitativ hochwertige Produkte eingesetzt, wird das Sprachverstehen durch z.B. stimmungsverdeutlichende Geräusche, Musikeinsatz etc. unterstützt. Die Einbettung in den pädagogischen Kontext ermöglicht es den Kindern, nicht Verstandenes nachzufragen.

Die Aufmerksamkeit für die Verbindungen zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Symbolsystemen, wie z.B. Tönen und Bildern, kann in der rezeptiven wie in der aktiven Medienarbeit geweckt werden und das Sprachverstehen unterstützen. Die Arbeit mit solchen Medien, die Sprache in hohem Maße mit anderen Symbolsystemen verknüpfen, ist für die Unterstützung des Sprachverständnisses besonders ergiebig. Dies gilt vor allem für das **aktive Arbeiten mit dem Computer**.

5.4.2 Anregungspotenziale für Sprachgebrauch

Zusammenhängend und kontextunabhängig zu erzählen ist für Kinder im fraglichen Alter eine sehr herausfordernde Aufgabe. Bilder können hier unterstützen. Insbesondere das Erklären mitgebrachter oder selbst herausgesuchter Bilder wie z.B. in **rezeptiven Foto- und Videoprojekten** regen den Sprachgebrauch an, der durch gezieltes Nachfragen der pädagogischen Fachkräfte gestützt werden kann.

5.4.3 Anregungspotenziale für Differenzierung der Sprachfähigkeit

Rezeptive Medienarbeit kann zur Differenzierung der eigenen Sprachfähigkeit anregen, wenn Medienprodukte beschrieben werden und dem eigenen Medienerleben Ausdruck verliehen wird. Insbesondere sprechen Kinder sehr gern über ihre Medientvorlieben und ihre Lieblingsfiguren. Aufforderungen zur Begründung dieser Vorlieben, z.B. wenn Kinder in einer Jury

Medienprodukte bewerten, weisen entsprechend hohes Anregungspotenzial zur Beschreibung von Wahrnehmungen und Emotionen auf. Dies ist in der *rezeptiven Arbeit mit allen Medien* möglich.

Aber auch aktive Medienarbeit kann hier verschiedene Anreize bieten. Der Einsatz von Medientechnik und die Gelegenheit sich medial zu präsentieren, können allein schon zur sprachlichen Äußerung reizen und die technischen Möglichkeiten zur Wiederholung und Selbstkorrektur können Hemmschwellen senken. In einem spielerischen Kontext, wenn Kinder beispielsweise einer anderen Figur ihre Stimme leihen, fällt es ihnen zudem oft leichter, Sprache einzusetzen. Die Aussicht, das spätere Produkt Außenstehenden zu präsentieren, wirkt zusätzlich motivierend. Insbesondere die *aktive Arbeit mit dem Mikrofon in Audio- und Videoprojekten* erweist sich als gewinnbringend in Bezug auf die Verbesserung der Artikulation und die spielerische Auseinandersetzung mit der Wirkung verschiedener Sprachmodalitäten (laut – leise, schnell – langsam etc.). Die sprachliche Vertonung von Audio-, Video- und Computerprodukten unterstützt den Sprachgebrauch und metasprachliche Fähigkeiten wie z.B. die Planung von sprachlichen Äußerungen, die Diskussion von Wortwahl, Satzbau etc., wenn es darum geht, einen Sachverhalt möglichst treffend darzustellen, eine Geschichte effektiv zu erzählen oder einen Erzählfaden zu spinnen. Die Neusynchronisation von Videomitschnitten z.B. lenkt das Augenmerk auf die Beziehung zwischen Sprache und non- bzw. paraverbalen Kommunikationsebenen.

5.4.4 Anregung zur Kommunikation

Projektarbeit regt prinzipiell zur Kommunikation zwischen den Beteiligten an. Aktive Medienarbeit basiert meist auf Gruppenarbeit. Dabei ist es unumgänglich, sich innerhalb der Gruppe über verschiedene Dinge zu verständigen und sich beispielsweise über das Vorgehen oder die Inhalte zu einigen. *Aktive Computerarbeit* mit mehreren Medien (Foto, Audio, Video) verlangt durch arbeitsteiliges Vorgehen in hohem Maße gegenseitige Abstimmung. Auch das gemeinsame Planen einer Geschichte bei der *aktiven Videoarbeit* regt dazu an, die durch die eigenen Fernseherfahrungen beeinflussten Vorstellungen einzubringen.

Aber auch die rezeptive Medienarbeit kann Kommunikationsanlässe bieten, wenn etwa Szenen nachgespielt, verändert werden etc. Spezifische Anregungspotenziale bietet der Austausch über individuelle Wahrnehmungen und Präferenzen vor allem bei der rezeptiven Arbeit mit vieldeutigem und emotional ansprechendem Material, wie dies häufig bei **Bildern** und **Fotos** gegeben ist.

5.4.5 Anregung zum Umgang mit Schrift und Schriftkultur

Ein spielerischer Umgang mit Schriftkultur sowie Vorstufen zur „echten“ Schrift sind an Medien gebunden und können in der rezeptiven wie der aktiven Medienarbeit von Bedeutung sein. Als besonders reizvoll erweist sich hier der *Computer*. Allein schon die Tastatur lenkt das Augenmerk der Kin-

der auf die Schriftzeichen. Trotz grafischer Benutzeroberflächen ist ein wesentlicher Bestandteil der Programmsteuerung der Text. Selbst in der *aktiven* Arbeit mit dem Computer merken sich Kinder bestimmte Arbeitsschritte ohne den Text zu verstehen, werden dabei aber mit Schriftsymbolen vertraut gemacht, erkennen sie wieder und wollen sie verstehen. Auch bei der *rezeptiven* Arbeit mit dem Computer, etwa beim Computerspieleinsatz, können Kinder Buchstaben in Beziehung zu den Inhalten setzen.

Die *rezeptive und aktive Arbeit mit Foto* kann Zeitschriften und Bücher als schriftkulturelle Medien nahe bringen, wenn etwa Bilder und Fotos dort gesucht werden oder ein eigenes Album hergestellt wird, in welchem Fotos mit Hilfe der pädagogischen Fachkräfte mit Untertiteln oder Überschriften versehen werden.

5.4.6 Der Einbezug von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache

Der Einbezug von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache wird besonders dort gefördert, wo *bildgestützte Kommunikation* das Sprachverstehen und das Erzählen erleichtert (Foto, Video, Computer). Bei der rezeptiven Arbeit mit Hörmedien unterstützt *wiederholtes Abspielen* schwer verständlicher Passagen und die Möglichkeit zur Nachfrage das Sprachverständnis.

Hemmschwellen beim Sprechen werden bei aktiver Audio- und Videoarbeit vor allem dann gesenkt, wenn die Aufnahmetechnik *Wiederholung und Selbstkorrektur* erlaubt. Insbesondere fördert die *Arbeit mit dem Mikrofon* und das Anhören des Gesagten eine Verbesserung der Artikulation.

Die Aufgabenteilung bei der aktiven Medienarbeit ermöglicht, dass sich alle Kinder entsprechend ihren Stärken einbringen, und gibt auf diese Weise Selbstvertrauen. Insbesondere bei der Arbeit am *Computer* können Kinder, die sich in der Zweitsprache nur wenig ausdrücken können, häufig andere Potenziale zur Geltung bringen. Dadurch wird ein langsames Herantasten an sprachbezogene Aufgaben möglich.

Einige Projekte bieten auf Grund ihrer *Thematik* Raum für die Darstellung des familiären und kulturellen Hintergrunds der Kinder und geben Gelegenheit zum Einbezug der Erstsprache. Die Möglichkeiten die nichtdeutsche Erstsprache einzubeziehen erscheinen in den analysierten Projekten bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

5.4.7 Altersstufung

In Bezug auf eine Altersstufung bildet sich über alle analysierten Projekte hinweg ein Spektrum an Medien und Methoden heraus, die bereits für die 3- bis 4-Jährigen geeignet sind und solchen, die erst mit 5- bis 6-Jährigen sinnvoll umzusetzen sind. Dies liegt einerseits in den medientechnischen Fähigkeiten der Kinder und andererseits in ihrem individuellen Entwicklungsstand begründet.

Medien und Methoden für die bis 4-Jährigen: Kinder am oberen Ende dieser Altersstufe können bereits weitgehend selbständig mit solchen Medien umgehen, die nur einen Sinn ansprechen. So sind aktive Foto- und Audiopro-

jekte in dieser Altersgruppe bereits erfolgreich umzusetzen. Komplexe Medien, wie Video oder Computer, überfordern sie noch auf Grund der Kombination von Ton, Bild und gegebenenfalls Text. Auch die Erstellung eines Erzählstrangs, wie für einen Videofilm nötig, oder das Umgehen mit Hyperlinkstrukturen, wie bei der Produktion einer Computeranwendung, sind noch zu komplex. Diese Anforderungen entsprechen nicht dem kognitiven Entwicklungsstand der Altersgruppe. Sprachwissenschaftlich gesehen ist für diese Altersgruppe noch das Umgehen mit einfachen Sinnzusammenhängen und linearen Abfolgen typisch. Mit den 3- bis 4-Jährigen können rezeptiv bereits alle Medien bearbeitet werden. Diese Altersgruppe hat beinahe das ganze Medienspektrum für sich in Besitz genommen und wird mit Bildern, Tönen, Hörspielen, Fernsehbeiträgen, Videofilmen und zunehmend auch Computeranwendungen konfrontiert. Bei rezeptiven Medienprojekten ist darauf zu achten, dass die Medieninhalte dem kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand der Zielgruppe angemessen sind. Insgesamt kann mit den geschilderten Methoden der aktiven und rezeptiven Medienarbeit in dieser Altersgruppe erfolgreich die Freude am Sprechen und das konzentrierte Zuhören und damit Verstehen gefördert werden. Eine Ausdifferenzierung der Sprache ist insbesondere über die Methoden der rezeptiven Medienarbeit möglich, indem die Kinder hier dazu angeleitet werden, Gesehenes und Gehörtes zu reflektieren und dabei über das direkte Mitteilen von aktuellen Bedürfnissen oder Ereignissen hinausgehend, also kontextungebunden zu sprechen. Zu Kindern unter 3 Jahren liegen allerdings kaum Erfahrungen vor. Hier ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeitsspanne recht kurz ist und nur kleine Einheiten mit sehr aktivierenden Methoden in Frage kommen.

Medien und Methoden für die ab 5-Jährigen: In dieser Altersgruppe sind alle geschilderten Medien und Methoden einsetzbar. Wie den Projektbeispielen zu entnehmen, sind dieser Altersgruppe noch Grenzen bei der Erstellung komplexer Medienprodukte gesetzt. So können Kinder ab 5 Jahren zwar bereits mit Video arbeiten und unter Anleitung ein einfaches Drehbuch entwickeln. Die Umsetzung der Geschichte sollte aber als Zeichentrick- oder Animationsfilm stattfinden. Die Fähigkeit, sich geplant in eine Rolle hineinzuversetzen und somit zu schauspielern, ist noch nicht vorhanden. Auch bei Computerprojekten können nun einfache Produkte weitgehend selbständig erstellt werden. Allerdings ist der Umgang mit komplexen Hyperlinkstrukturen oder mit Softwareprodukten, die über eine komplexe Menüsteuerung verfügen, noch nicht möglich. Wichtig bleiben bei den 5- bis 6-Jährigen weiterhin auch rezeptive Methoden, da der Medienkonsum und die kognitiven Fähigkeiten, Gesehenes und Gehörtes zu begreifen, steigen. Damit erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder mit Medieninhalten in Kontakt kommen, die sie über den Moment hinaus beschäftigen. Diese Medienerlebnisse müssen im pädagogischen Rahmen aufgegriffen, thematisiert und bearbeitet werden. Auch wenn dieser Altersgruppe bereits komplexere Medien offen stehen, bleiben auch Foto- und Audioprojekte wichtig. Durch die Reduktion auf das Hören oder Sehen werden Sprechansätze geschaffen und das bewusste Zuhören, die Erweiterung des Wortschatzes und die Ausdifferenzierung von sprachstrukturellen Fähigkeiten gefördert.

5.4.8 Berücksichtigung geschlechtstypischer Aspekte

Die in der Medienarbeit eingesetzten Methoden sind offen für die Medieninteressen der Kinder. Geschlechtstypische Unterschiede zeigen sich bei den präferierten Medieninhalten, also bei den Themen und teils auch bei Darstellungsweisen. Actionhaltiges findet in der Regel auch bei Jungen dieses Alters mehr Anklang (Theunert/Schorb 1996, Paus-Haase 1998). Dies kann durch übliche Methoden der geschlechtssensiblen pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden, indem z.B. darauf geachtet wird, dass Jungen und Mädchen ihre Vorlieben in gleichem Maße einbringen können. Präferenzen für bestimmte Medien sind nur leicht ausgeprägt, etwa eine leicht höhere Affinität der Mädchen zu Audiokassetten. Aufgrund allgemeiner medienpädagogischer Erkenntnisse lässt sich jedoch festhalten, dass Medienprojekte im Kindergartenalter noch auf keine Geschlechterbarrieren stoßen, während sich ab dem Grundschulalter die Medienvorlieben stark auseinander entwickeln.

6 Fazit und Ausblick

Medienpädagogische Projekte bieten auf mehreren Ebenen Potenziale zur Förderung des Sprachverständnisses und der aktiven Verwendung von Sprache in ihren unterschiedlichen Funktionen:

- ☒ Sprache kann Element der rezeptiv verwendeten Medien sein,
- ☒ sie kann Bestandteil der aktiven Produktgestaltung sein,
- ☒ sie kann zur Auseinandersetzung mit Medienprodukten und dem eigenen Medienerleben dienen und
- ☒ ist Mittel der Kommunikation zwischen den Projektbeteiligten.

Die Analyse der dokumentierten Projekte und Konzepte zeigt, dass *rezeptive und aktive Medienarbeit* mit ihren jeweils spezifischen Methoden unterschiedliche sprachförderliche Potenziale bereithalten. Auch die einzelnen Medien wecken durch die ihnen inhärenten Möglichkeiten, Sprache mit anderen Symbolsystemen zu verbinden, die Neugier auf Sprachverstehen sowie auf Schrift und Schriftkultur. Sie bieten Anreize, Sprache zu verwenden und sich dabei differenziert auszudrücken.

Die Analyse stößt dabei jedoch auch an Grenzen: Die Durchführung der Projekte ist häufig nur sehr knapp dokumentiert, wobei sprachförderliche Aspekte nicht systematisch erfasst sind. Die Projektkonzepte sind oft nur grob skizziert und lassen das sprachförderliche Potenzial der Methoden manchmal nur erahnen. Die Dokumentation medienpädagogischer Projekte müsste erheblich vollständiger und detaillierter vorgenommen werden, um alle sprachförderlichen Aspekte zu beschreiben. Ferner fehlt es an Evaluationen, die den Aspekt der Sprachförderlichkeit mit geeigneten Mitteln erfassen. Dies gilt insbesondere, wenn man die sprachförderlichen Potenziale mit aus linguistischer Perspektive feineren Kategorien als den hier verwendeten Analysefragen beurteilen will. Hierzu wäre die Entwicklung von Modellprojekten, die die sprachförderlichen Potenziale der medienpädagogischen Methoden explizit in den Blick nehmen, der Königsweg. Dies würde auch die

Einbindung von Erfahrungen und Methoden aus der Sprachförderung ermöglichen und die genauere Abstimmung der Methoden auf den sprachlichen Entwicklungsstand der jeweiligen Altersgruppe.

Die Modellentwicklung wäre optimalerweise durch verstärkte Forschungsaktivität auf dem Gebiet der Sprachförderlichkeit der rezeptiven und vor allem auch der aktiven Mediennutzung zu fundieren. Der Forschungsstand weist hier noch allzu viele offene Fragen und Desiderate auf.

Ideen für eine stärkere Berücksichtigung der sprachlichen Aspekte ergeben sich aus den Ergebnissen der Analyse und anderen Projekterfahrungen zuhauf. Ein Weg von vielen wäre, Projektinhalte stärker mit Sprache und sprachstrukturellen Aspekten zu verknüpfen, wie dies die pädagogischen Fachkräfte in der Fortbildung „Das Mikrofon als Sprachlehrer“ tun (Lutz 2005). Aber auch die Erstsprachen und kulturellen Kontexte von Kindern mit Migrationshintergrund ließen sich in vielen Projekten gezielter einbeziehen. Darüber hinaus ermöglichen medienpädagogische Projekte Verknüpfungen zu anderen Bereichen der Elementarerziehung, wie z.B. der ästhetischen Erziehung, die etwa bei der Beurteilung von Medienprodukten und bei der Gestaltung von Requisiten und Kulissen ins Spiel kommt, aber auch zum Bereich Musik, Bewegung und Rhythmik.

Generell gibt es noch relativ wenige Medienprojekte im Elementarbereich. Hier wird die Technik von den beteiligten Fachkräften zu Unrecht noch oft als störend im pädagogischen Prozess empfunden. Um zu einer Verstärkung von Medienarbeit im Kindergartenalltag beizutragen, müsste es hier mehr Impulse von außen geben. Generell ist auch ein Transfer von geeigneten Projekten aus dem Grundschulbereich denkbar.

Mit dem Inkrafttreten der neuen Bildungs- und Erziehungspläne wird die Medienpädagogik in einigen Bundesländern sicher gestärkt. Es ist wichtig, hier von Anfang an gute Konzepte zu etablieren, die verschiedene Kompetenzbereiche übergreifend bedienen und verbinden. Sprachförderung mit Hilfe von Medien oder in Medienprojekten sollte zu einem wesentlichen Schwerpunkt zukünftiger Kindergartenpädagogik gehören.

7 Literatur

- Andersen, Elke (1995): Filmvorführung für Kinder: Erfahrungen und Vorschläge. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen, S. 217-223
- Anfang, Günther (1997): Rezeptive Medienarbeit. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 317-321
- Anfang, Günther (Hrsg.) (2003): Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München
- Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (2003): Auf den Spuren von Händels Wassermusik. In: Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K.: Mit Kamera, Maus und Mikro. München, S. 137-140
- Aufenanger, Stefan (1991): Zum pädagogischen Umgang mit Medienerfahrungen von Kindern. In: ders. (Hrsg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn, S. 197-206
- Aufenanger, Stefan/Gerlach, Franz (2005): Vorschulkinder und Computer. Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Forschungsprojekt der Hessischen Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR Hessen) in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Sozialministerium und IBM Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.lpr-hessen.de/Presse/pmlpr05/130105.pdf> (15.06.05)
- Baacke, Dieter (1999): „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: merz medien und erziehung, Jg. 43, 1/1999, S. 7-12
- Bader, Roland (2003): Medienarbeit als Spiel. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für die aktive Medienarbeit mit Kindern. In: Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K.: Mit Kamera, Maus und Mikro. München, S. 58-67
- Best, Petra (2005): Von Worten und Botschaften – Die Medienvorliebe der Kinder in der sprachlichen Bildungsarbeit nutzen. In: Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar/Berlin, S. 41-46
- Bobach, Ulrike (2003): Märchen digital erfahren. Mit Computern in den Kindergarten. In: Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K.: Mit Kamera, Maus und Mikro. München, S. 101-104
- Böhme-Dürr, Karin (1990): Die Rolle der Massenmedien im Spracherwerb. In: Neumann, K./Charlton, M. (1990): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen, S. 149-168
- Böhme-Dürr, Karin (2000): Einfluss von Medien auf den Sprachlernprozess. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C, 3,3. Göttingen, S. 433-459
- Close, Robin (2004): Television and language development in the early years: a review of the literature. Verfügbar unter: <http://www.literacytrust.org.uk/Research/TV.pdf> (30.06.2005)
- Ennemoser, Marco (2003): Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen: eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse. Hamburg
- Ennemoser, Marco/Schiffer, Kathrin/Reinsch, Christiane/Schneider, Wolfgang (2003): Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter. Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Vol. 35, No. 1, S. 12-26
- Feierabend, Sabine/Mohr, Inge (2004): Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“. In: Media Perspektiven 9/2004, S. 453-461
- Greschitzek, Petra/Neuß, Norbert (1997): „Hier kommt Darkwing Duck“. Das Fernsehwunschprogramm der Kinder. In: Neuß, N./Pohl, M./Zipf, J. (1997): Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München, S. 55-68
- Grüninger, Christian/Lindemann, Frank (2000): Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen
- Hansen, Leo/Manzke, Gerd (1995): Mitgebrachte Hörkassetten: Ihre Integration in das Spiel der Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2: Praktische Handreichungen. Opladen, S. 195-198
- Heidtmann, Horst (1996): Pädagogische Arbeit mit Tonträgern. In: Schill, W./Baacke, D. (Hrsg.): Kinder und Radio. Frankfurt am Main, S. 173-182
- Huston, Aletha C./Wright, John C. (1997): Mass Media and Children's Development. In: Sigel, I. E./Renninger, A. (Vol. Eds): Child Psychology in Practice. Handbook of Child Psychology, Vol. 4, 5. Edition, S. 999-1058
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar/Berlin
- Jeuk, Stefan (2003): Die Satellitenschüssel im Wohnzimmer. Perspektiven und Vorurteile hinsichtlich Mediennutzung und Spracherwerb bei türkischen Vorschulkindern. Flensburg

- Kochan, Barbara/Schröter, Elke (2004): Erster Trendbericht zur wissenschaftlichen Begleitstudie über die Microsoft Bildungsinitiative „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“. Verfügbar unter: <http://www.schlaumaeuse.de/downloads/Abstract%20Sept04.pdf>
- Lampert, Claudia (2000): Spannung, Spiel und Schokolade. Aspekte qualitativer Forschungsmethoden mit Vorschulkindern am Beispiel einer Untersuchung zum Verständnis von Fernsehwerbung. In: Paus-Haase, I./Schorb, B. (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München
- Lenel, Aline (2005): Schrift als Werkzeug der Sprachwahrnehmung. Skript des Beitrags zum Expertengespräch am 26.04.2005 im Deutschen Jugendinstitut, München
- List, Gudula (2005): Expertise: Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht. Skript des Beitrags zum Expertengespräch am 26.04.2005 im Deutschen Jugendinstitut, München
- Lutz, Klaus (2003): Wenn der Kindergarten zum Filmstudio wird. In: Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K.: Mit Kamera, Maus und Mikro. München, S. 106-109
- Lutz, Klaus (2004): Am Anfang war das Spiel. Sprachförderung mit Hilfe von Medien im Vorschulalter. Ein Modellprojekt. In: merz, medien + erziehung 3/2004, S. 34-37
- Lutz, Klaus (2005): Das Mikrofon als Sprachlehrer. Sprachförderung mit Hilfe von Medien im Vorschulalter. Ein Modellprojekt. In: Bloech, M./Fiedler, F./Lutz, K.: Junges Radio. Kinder und Jugendliche machen Radio. München, S. 68-69
- Medienstelle Augsburg des JFF (Institut Jugend Film Fernsehen)/Stadt Augsburg, Jugendamt (Hrsg.)(1993): Kinder kriechen durch die Röhre. Erfahrungen und Anregungen aus einem Modellprojekt im Kindergarten.
- Naigles, Letitia R./Mayeux, Lara (2002): Television as incidental language teacher. In: Singer, D.G.: Handbook of children and the media. Thousand Oaks, S. 135-152
- Neuß, Norbert (1997): „Von Lennie, Landkarten und Löwen“. Verarbeitung von Fernseherlebnissen durch Zeichnungen und Gespräche. In: Neuß, N./Pohl, M./Zipf, J. (1997): Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München, S. 21-53
- Neuß, Norbert/Pohl, Mirko/Zipf, Jürgen (1997): Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München
- Neuß, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München
- Niebuhr, Sandra/Ritterfeld, Ute (2002): Sprachförderung durch Medienrezeption? In: Spinath, B./Heise, E.: Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Hamburg, S. 145-159
- Niebuhr, Sandra/Ritterfeld, Ute (2003): Die Förderung von Lesefertigkeit beginnt vor dem Schuleintritt! In: Hurrelmann, B./Becker, S. (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim
- Paus-Haase, Ingrid (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Opladen.
- Ritterfeld, Ute/Vorderer, Peter (2000): Beeinträchtigen unterhaltsame Medien den Spracherwerb? Klischees, Fakten, Vermutungen. In: Sprache – Stimme – Gehör 24 (4), S. 146-153
- Schell, Fred (1997): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, S. 9-18
- Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, S. 9-17
- Schiffer, Kathrin/Ennemoser, Marco/Schneider, Wolfgang (2002a): Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim
- Schiffer, Kathrin/Ennemoser, Marco/Schneider, Wolfgang (2002b): Die Beziehung zwischen dem Fernsehkonsum und der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Intelligenz. In: Zeitschrift für Medienpsychologie, Vol. 14, No. 1, S. 2-13
- Schulte, Leonie (2001): Harry Potter, Pikachu und andere Helden. Ein medienpädagogisches Projekt. In: kindergarten heute, Heft 9/2001, S. 26-28
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 50-59
- Theunert, Helga/Lenssen, Margrit (1999): Medienkompetenz im Vor- und Grundschulalter: Altersspezifische Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Handlungsoptionen. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 60-73
- Theunert, Helga & Schorb, Bernd (Hrsg.) (1996): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München
- Treumann, Klaus Peter/Schnatmeyer, Dorothee/Volkmer, Ingrid (1995): „Mit den Ohren sehen“. Die Toncassette – ein verkanntes Medium. Bielefeld
- van den Broek, Paul (2001): The Role of Television Viewing in the Development of Reading Comprehension. Verfügbar unter: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-02/200102pv.pdf>
- Vollbrecht, Ralf (2005): Rezeptive Medienarbeit. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, S. 364-367