

## Wie sehen Kinder digitale Medien? Vorschlag und Diskussion einer spielbasierten Methode für Forschung und Praxis

*Anja Stolakis, Annette Schmitt, Jörn Borke, Luisa Fischer, Eric Simon & Sven Hohmann*

### Keywords:

digitale Medien;  
Forschung mit  
Kindern;  
dialoggestütztes  
Gruppeninterview;  
spielbasierte  
Erhebung;  
Triangulation; Kita;  
Medienbildung;  
frühpädagogische  
Fachkräfte

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird eine Methode zur Eruerung der Perspektiven von Kindern auf digitale Medien in der Kindertageseinrichtung sowie auf ihre Mediennutzung in der Familie vorgestellt. Hierzu wurde auf ein dialoggestütztes Gruppeninterview zurückgegriffen, das durch einen Kitarundgang und spielerische Elemente in Form eines Memo-Spiels ergänzt wurde. Der Fokus des Beitrags liegt auf der Beschreibung der Methode. Diese soll für den Einsatz in der Praxis zur Verfügung gestellt werden mit dem Ziel, dass Fachkräfte mit den Kindern zum Thema Medien ins Gespräch kommen und auf dieser Basis deren Perspektiven in ihre pädagogische Planung einbeziehen, indem sie ihr eigenes medienpädagogisches Handeln reflektieren und ggf. anpassen. Erste Erprobungen bestätigten die Praxistauglichkeit, es wurde aber auch deutlich, dass je nach Situation flexible Anpassungen sinnvoll sein können und darauf zu achten ist, dass die Auswertung im Rahmen der zeitlichen Ressourcen der Fachkräfte leistbar ist.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
  - [2. Spielbasierte Erhebungen als Zugang zu den Perspektiven von Kindern](#)
  - [3. Darstellung der Methode](#)
    - [3.1 Erhebungsmethode](#)
      - [3.1.1 Erste Phase: Kitarundgang](#)
      - [3.1.2 Zweite Phase: dialoggestütztes Gruppeninterview mit Bildkarten](#)
      - [3.1.3 Dritte Phase: dialoggestütztes Gruppeninterview mit Memo-Spiel](#)
      - [3.1.4 Konzeption der Leitfäden und Vorüberlegungen zum Alter der Kinder](#)
    - [3.2 Auswertung der Phasen 1-3](#)
  - [4. Erfahrungen bei der Erprobung und Reflexion des Vorgehens](#)
  - [5. Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis](#)
  - [6. Diskussion](#)
- [Anhang](#)
- [Literatur](#)
- [Zu den Autorinnen und Autoren](#)
- [Zitation](#)

## 1. Einleitung

Im folgenden Beitrag stellen wir eine Methode zur gesprächs- und spielbasierten Erhebung der Sichtweisen von Kindern auf digitale Medien in Kindertageseinrichtungen und der Familie vor. Sie wurde in dem BMBF-geförderten Verbundprojekt [Digitale Medien in der Kita](#) (DiKit) der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg entwickelt, das u.a. den Einbezug der Perspektiven von Kindern zum Ziel hatte. Zudem strebten wir an, eine praxistaugliche Methode für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung zu stellen. Sie soll dazu beitragen, die Kinderperspektiven zu rekonstruieren und sichtbar zu machen, um sie anschließend in die Konzeption, Umsetzung und Reflexion der medienpädagogischen Arbeit einbeziehen zu können. Ferner soll Kindern dadurch ermöglicht werden, ihre Bildungsprozesse aktiv mitzugestalten, also ihr Recht auf Beteiligung an für sie wichtigen Entscheidungen wahrzunehmen. [1]

Kinder wachsen in eine mediatisierte Lebenswelt hinein, eine Welt, die von Medien durchdrungen ist (TILLMANN & HUGGER 2014). Hinzu kommt, dass sich der technische Fortschritt in den letzten Jahrzehnten zunehmend beschleunigt hat. Der Umgang mit Medien war zur Zeit der Kindheit und Jugend mittlerer und älterer Generation noch ein völlig anderer als das heute der Fall ist. Schon in den 1990er Jahren führten SACKMANN und WEYMANN (1994) das Konzept der Technikgenerationen ein. Dahinter verbirgt sich die Annahme, verschiedene Generationen hätten ein je unterschiedliches Verhältnis zu Technik, da die Lebenswelt in Kindheit und Jugend durch jeweils andere Erfahrungen mit technischem Fortschritt geprägt sei (siehe auch WEYMANN 2004). Daraus resultierten spezifische "Wertehaltungen, Einstellungen, Umgangsweisen mit Technik" (SACKMANN & WEYMANN 1994, S.59)<sup>1</sup>. Diese Auffassung verweist in besonderem Maße auf die begrenzten Möglichkeiten von Erwachsenen, kindliche Erlebenswelten vollständig nachzuvollziehen – was im Übrigen ebenso für andere Lebensbereiche gilt, beim Thema Digitalisierung aber in besonderer Weise deutlich wird. [2]

Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung der Lebenswelt wurde es notwendig, Bildungsziele festzulegen, die sich auf digitale Medien beziehen. Laut der Kultusministerkonferenz (KMK) gehört es zum Bildungsauftrag für die frühe Bildung, Kinder bei ihrer Entwicklung zu unterstützen und sie auf "künftige Lebens- und Lernaufgaben"<sup>2</sup> vorzubereiten. In den Rahmen- und Orientierungsplänen einiger Bundesländer wird dem Rechnung getragen, indem u.a. die Reflexion von Medienerfahrungen mit den Kindern als pädagogische

1 Allerdings wird auch diskutiert, dass Technikgenerationen sich zunehmend auflösen werden, da "neue Technologien sich heute scheinbar schneller [entwickeln] als Generationen Zeit brauchen, zu entstehen" und es zunehmend zu einer "Pluralisierung technischer Identitätsstiftungsmöglichkeiten" kommen wird (POTTHARST 2022, S.211).

2 Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (S.7). Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK) vom 13./14. Mai 2004 und Beschluss der KMK vom 3./4. Juni 2004 in der Fassung vom 6. Mai 2021 (Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder [JFMK]) und 24. März 2022 (KMK), [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) [Datum des Zugriffs: 5. Mai 2023].

Aufgabe benannt wird. Zudem zeigt sich eine gewisse Besorgnis hinsichtlich digitaler Medien, die sich u.a. in der Forderung äußert, sich mit dem übermäßigen Konsum im kindlichen (Familien-)Alltag zu befassen (FRIEDRICHS-LIESENKÖTTER 2019). Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien ist somit in der Praxis angekommen, und es besteht ein hoher Orientierungsbedarf (REICHERT-GARSCHHAMMER 2020). [3]

Hier schließen wir mit der entwickelten Methode an. Sie soll dazu beitragen, Kindern bezüglich ihrer Medienerfahrungen Gehör zu verschaffen, sodass diese Perspektiven im Forschungs- oder Praxis-Kontext, z.B. in die Gestaltung des Umgangs mit Medien in der Kita, einbezogen werden können. In Bezug auf die Verwendung in der Praxis wird zudem ein Weg eröffnet, die Sichtweisen von Kindern auf digitale Medien einer Reflexion zugänglich zu machen. Dies gilt für die Fachkräfte, die sich einen Zugang zur kindlichen Perspektive auf Medien erarbeiten können und für die Kinder, die gebeten werden, diese zu verbalisieren und mit anderen zu teilen. Da auch der Familienalltag und der Umgang mit Medien in ihm Thema der Gespräche und Reflexionen sein kann, bietet sich zudem eine Grundlage, Eltern und Sorgeberechtigte einzubeziehen, was ebenfalls durch die KMK als Ziel formuliert wurde. [4]

Nachdem zunächst einige Vorüberlegungen zu Erhebungen mit Kindern und der Rolle spielbasierter Verfahren in diesem Kontext dargestellt werden (Abschnitt 2), folgt eine Beschreibung der Methode und der Durchführung (Abschnitt 3). Im Anschluss wird über die erste Erprobung im Forschungskontext berichtet. Des Weiteren werden die Auswertung mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (MAYRING 2003) näher beschrieben und weitere Wege zur Auswertung der Daten reflektiert (Abschnitt 4). Abschließend werden Möglichkeiten der Anwendung in der Praxis, einschließlich erforderlicher Anpassungen (Abschnitt 5) sowie Chancen und Limitationen der Methode diskutiert (Abschnitt 6). [5]

## **2. Spielbasierte Erhebungen als Zugang zu den Perspektiven von Kindern**

Dem Bestreben, die Perspektiven von Kindern systematisch einzubeziehen, liegt der Gedanke zugrunde, sie als kompetente Subjekte in ihren Denk- und Handlungsweisen sowie in ihren Kompetenzen ernst zu nehmen, ihre Expertise im Hinblick auf ihre eigene Lebenswelt anzuerkennen und ihrem Recht auf Partizipation nachzukommen (MEY & SCHWENTESIUS 2019; NENTWIG-GESEMANN, WALTHER & THEDINGA 2017). Wie NENTWIG-GESEMANN et al. (2017, S.17) konstatierten, "geht [es] darum, den Stimmen der Kinder Gehör zu schenken, sie hörbar zu machen und als gleichwertige Stimmen" in Diskursen, die sie unmittelbar betreffen zu berücksichtigen. Wir näherten uns der Frage, wie durch eine spielbasierte Erhebung die Partizipation der Kinder im Kitaalltag gefördert werden kann, zunächst aus der Forschungsperspektive, um nachfolgend Überlegungen für die Anwendung in der Praxis zu formulieren. Im Anschluss an BREUER, MUCKEL und DIERIS (2019) gehen wir davon aus, dass die Teilnehmenden am Forschungsprozess

"grundsätzlich in der Lage sind, über sich selbst, über ihre Verbindungen mit der gegenständlichen, sozialen und geistig-kulturellen Umwelt, über ihre Weltwahrnehmungen und -deutungen, ihr Handeln, ihre Lebensgeschichten und ihre sozialhistorischen Einbindungen zu reflektieren und Auskunft zu geben – sowie diese auch mitzugestalten, zu bewahren und zu verändern" (S.76). [6]

BREUER et al. sprachen in diesem Zusammenhang von Untersuchungspartner\*innen, und der Kontakt im Forschungskontext wurde als soziale Interaktion aufgefasst, die von allen Teilnehmenden unter gegenseitiger Einflussnahme gestaltet wird. In Bezug auf die Forschung mit Kindern gibt es in der Literatur einen breiten Diskurs um die Fragen nach der Konstruktion von Kindheit und der Konzeption von Kindheitsforschung aus Erwachsenensicht vor allem im Hinblick auf Generationenungleichheit und Machtverhältnisse (FUHS 2012; FUHS & SCHNEIDER 2012; HEINZEL 2012; HUNGER, ZANDER, ZWEIGERT & SCHWARK 2019; MEY & SCHWENTESIUS 2019). Der Anspruch an Partizipation kann mit diesen generationalen Machtverhältnissen konfliktieren, so EßER und SITTER (2018). Sie argumentierten, dass zur Bestimmung des Grades an Partizipation gern Stufenmodelle wie bspw. das nach Roger HART (1992) angeführt würden, die als Zielgröße eine autonome Akteur\*innenschaft beinhalteten. EßER und SITTER (2018) sprachen sich im Anschluss an WYNESS (2013) hingegen für einen reflexiven Umgang mit generationaler Differenz aus, statt zu versuchen, sie abzumildern und gleichzeitig Gefahr zu laufen, sie zu negieren. Sie stellten den Stufenmodellen relationale Zugänge gegenüber, in denen Forschung nicht daran gemessen wird, ob möglichst die Autonomie der Kinder hervorgebracht wird, sondern wie effektiv ihre Interessen vertreten werden. [7]

Sollen Kinder als eigenständige Akteur\*innen in ihrer Lebenswelt ernst genommen werden, gilt es insbesondere in methodischer Hinsicht zu fragen, wie deren Interessen und Perspektiven eine angemessene Ausdrucksmöglichkeit gegeben werden kann (FUHS & SCHNEIDER 2012; MEY & SCHWENTESIUS 2019; WAGNER 2014). Zu fragen ist zudem, wie voraussetzungsreich bestimmte Methoden für die Kinder sind und wie diese ggf. modifiziert werden können und müssen. Hier kann auf ein vielfältiges Repertoire zurückgegriffen werden: Zur Erfassung von Perspektiven und Sichtweisen zu einem bestimmten Gegenstand werden in der Regel qualitative gesprächsorientierte Verfahren genutzt wie bspw. Interviews (bspw. FUHS 2012), Gruppendiskussionen (bspw. NENTWIG-GESEMAN 2002) oder die Photovoice-Methode (bspw. BUTSCHI & HEDDERICH 2021). Zahlreiche Autor\*innen diskutierten mögliche Anforderungen an gesprächsorientierte Methoden sowie deren Anwendbarkeit in der Forschung mit Kindern (FUHS 2012; FUHS & SCHNEIDER 2012; HEINZEL 2012; HUNGER et al. 2019; MEY & SCHWENTESIUS 2019; VOGL 2021). Insbesondere VOGL (2021) fokussierte die verbalen, kognitiven und interaktiven Fähigkeiten von Kindern in Bezug auf Interviews und arbeitete heraus, welche Voraussetzungen altersgebunden vorhanden und welche eventuell noch nicht hinreichend gegeben seien. Weiter formulierte sie Empfehlungen für die Ausgestaltung von Interviews für bestimmte Altersgruppen. Solche Empfehlungen können bei der Entwicklung des eigenen Vorgehens berücksichtigt werden. Allerdings sollte Forschenden

bewusst sein, dass damit schon ein bestimmtes Bild von Kindern und ihren Kompetenzen aus Sicht von Erwachsenen (re-)konstruiert wird, welches das Risiko einer defizitären Sichtweise in sich birgt (FUHS & SCHNEIDER 2012; MEY 2013). Sollen Kinder als Expert\*innen ihrer Lebenswelt ernst genommen werden, so gilt es, an ihr Erfahrungswissen und ihnen bekannte Ausdrucksformen anzuschließen (VOGL 2021) sowie Situationen herzustellen, in denen sie authentisch, selbstläufig und umfangreich erzählen können (HUNGER et al. 2019). Zudem ist zu explizieren, welche Vorannahmen die Methodenauswahl beeinflussen, um Vorstellungen über Kindheit einer kritischen Reflexion zu unterziehen (MEY 2013). [8]

In Bezug auf Interviews wurde häufig hervorgehoben, dass Kinder über hinreichende "Verbalisierungsfähigkeiten" verfügen sollten (MEY & SCHWENTESIUS 2019, S.6). FUHS und SCHNEIDER (2012) argumentierten in diesem Zusammenhang, dass Kinder auch über andere, nonverbale Formen des Erzählens wie Spielen, Malen, Mimik, Gestik und Körpersprache kommunizieren. Bei der Bewertung dessen, was als Erzählkompetenz gilt, wird die normative Setzung durch Erwachsene getroffen (NENTWIG-GESEMANN & MACKOWIAK 2012). Es gilt, diese zu reflektieren und die Kinder in all ihren Ausdrucksformen angemessen wahrzunehmen. In verschiedenen Studien wurden Methoden erprobt, um die nonverbale Kommunikation in die Erhebungen einbeziehen, bspw. durch den Einsatz von Kinderzeichnungen, Spielgegenständen oder Handpuppen (NENTWIG-GESEMANN et al. 2017; WEISE 2021; siehe für einen Überblick FUHS & SCHNEIDER 2012; MEY & SCHWENTESIUS 2019). Ersichtlich ist, dass qualitative Verfahren nicht einfach auf Kinder übertragen werden können, sondern entsprechende Anpassungen vorgenommen werden müssen. Die Art der Datenerhebung ist entscheidend dafür, ob und welche Kompetenzen Kinder in der jeweiligen Situation hervorbringen können (NENTWIG-GESEMANN & MACKOWIAK 2012). Gesprächsorientierte Ansätze sind in besonderer Weise geeignet, den Kindern die Möglichkeit zu geben, das, was für sie wichtig ist, zum Ausdruck zu bringen. In dem grundsätzlichen Wissen, dass sie sich auf verschiedene Art und Weise – auch nonverbal – ausdrücken, empfiehlt sich eine Offenheit für diese Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten und damit einhergehend eine Mischung verschiedener Zugänge im Sinne einer Triangulation (ANDRESEN 2012; MEY & SCHWENTESIUS 2019). Insbesondere können Hilfsmittel für Interviews mit Kindern hilfreich sein, um das Gespräch anzuregen und die Motivation zu erhöhen (VOGL 2021). Letztlich sind die Kompetenzen und die Bereitschaft der erwachsenen Forscher\*innen, sich auf die Besonderheiten des Forschens mit Kindern einzustellen, wesentlich für das Gelingen der Forschungssituation (NENTWIG-GESEMANN & MACKOWIAK 2012). [9]

### 3. Darstellung der Methode

Aufgrund der zuvor ausgeführten Vorüberlegungen wurde ein Vorgehen zur gesprächs- und spielbasierten Erhebung der Sichtweisen von Kindern auf digitale Medien entwickelt. Ziel war, den Kindern zusätzlich nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten zu Verfügung zu stellen und ihre Ausdrucksformen zu berücksichtigen. Durch konkretes Zeigen können Fragestellungen verdeutlicht und Erzählungen angeregt werden. Dabei schließen wir an NENTWIG-GESEMANN et al. (2017) und NENTWIG-GESEMANN, WALTHER, BAKELS & MUNK (2021) an, die u.a. Kitaführungen durch Kinder und gesprächsorientierte Verfahren mit weiteren Erhebungen verbunden haben. [10]

Bei dem hier vorgestellten Vorgehen werden ebenfalls verschiedene methodische Zugänge verwandt, wobei visuelle und spielbasierte Elemente einbezogen werden, durch die die Assoziationen der Kinder unterstützt und Möglichkeiten geschaffen werden, nonverbale Anteile zu berücksichtigen. Dabei sind die einzelnen Schritte nicht grundlegend neu, sondern werden in einer besonderen Art und Weise kombiniert. Ein eigens für die Thematik entwickeltes Spiel stellt zudem ein innovatives Element dar. Grundsätzlich kann dieser Zugang über Ausdrucksformen insbesondere im Spiel, verbunden mit gesprächsorientierten Elementen, genutzt werden, um Kindern eine Möglichkeit zum freien und umfassenden Einbringen ihrer Sichtweisen zu geben und darüber in den Dialog zu kommen. Unser Anliegen im Forschungskontext war jedoch auch die Entwicklung einer stärker systematisierten und bestimmte Aspekte fokussierenden Methode zur Erhebung der Perspektiven von Kindern auf (digitale) Medien. Hintergrund ist, dass es um die Untersuchung der Passung der Vorstellungen und Wünsche verschiedener Akteur\*innen – Fachkräfte, Eltern/Sorgeberechtigte und Kinder – ging. Analog zu den Erhebungen mit den erwachsenen Akteur\*innen sollten diese ebenso bei den Kindern rekonstruiert werden. Dementsprechend war die Frage leitend, welche Spielhandlungen und Spielzeuge die Kinder in der Kita allgemein bevorzugen und ob digitale und technische Medien dabei überhaupt eine Bedeutung haben. Weiter wollten wir herausfinden, welche Medien sie sowohl in der Einrichtung als auch außerhalb dieser kennen und anwenden und wie ihre Erfahrungen im Umgang mit diesen Medien sind. Vertiefend waren für uns die medialen Inhalte, die die Kinder mithilfe bestimmter Geräte oder Anwendungen nutzen bzw. die konkreten Tätigkeiten, die sie dabei ausführen, interessant. Zudem sollten Vorlieben und Abneigungen sowie Wünsche ermittelt werden. Somit waren für uns folgende Themen und Fragen relevant:

### *Bevorzugte Spielhandlungen/Spielzeuge im Kontext Kita und Stellenwert von Medien*

- Was tun die Kinder in der Kita?
- Was ist für sie bedeutsam und wichtig, was nicht?
- Welche Spielzeuge/Gegenstände werden verwendet?

### *Mediennutzung und -erfahrung der Kinder*

- Welche Medien kennen die Kinder, welche gebrauchen sie und wofür?
- Welche Vorlieben und Abneigungen haben die Kinder hinsichtlich spezifischer Medien?
- Welche Wünsche/Bedürfnisse haben die Kinder in Bezug auf Medien? [11]

Ein weiteres Ziel war es, ausgehend von der Erprobung im Forschungskontext eine Methode für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die sie dabei unterstützt, die Perspektiven von Kindern wahrzunehmen und nachzuvollziehen. Die entscheidende Bedeutung für die Praxis sehen wir darin, die Kinderperspektiven in den pädagogischen Kontext einzubeziehen, insbesondere bei Fragen der medienbezogenen Konzeption, ihrer Umsetzung und der Verwendung digitaler Medien, und somit zur Verwirklichung des Kinderrechts auf Beteiligung bei der Gestaltung von Bildungsprozessen beizutragen. Auch hierfür scheinen uns die oben genannten Leitfragen zielführend. Des Weiteren kann das Vorgehen im Rahmen der frühen Medienbildung als Ausgangspunkt für die gemeinsame Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien herangezogen werden sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern. [12]

Zunächst war es für uns aus forschungspraktischer Sicht notwendig zu überlegen, wie sich die relevanten Themenbereiche adressieren lassen. Da sich der erste Themenbereich *Stellenwert von Medien im Kontext Kita* eher auf Spielhandlungen in der Einrichtung bezieht, war schnell offensichtlich, dass ein Interview hier eher ungeeignet ist. Hingegen schien uns der zweite Themenbereich *Mediennutzung der Kinder* durchaus geeignet für ein Interviewformat. [13]

Im Ergebnis entstand ein dreiphasiges Vorgehen, das im Forschungskontext erprobt<sup>3</sup> und anschließend dahingehend weiterentwickelt wurde, dass es in der Kitapraxis eingesetzt werden kann. Die drei Phasen wechseln dabei von sehr offen und ungezwungen über themenzentriert und konzentriert hin zu einem

3 Die Erprobung erfolgte in drei Kitas mit unterschiedlicher Ausrichtung bezüglich des Einsatzes digitaler Medien: eine Einrichtung, in der bis dahin keine digitalen Medien eingesetzt wurden, eine mit unterschiedlichen Positionierungen hierzu im Team sowie eine, in der digitale Medien proaktiv im Alltag genutzt wurden. Dafür füllten die Leitungen in vorangegangenen Forschungsschritten einen Strukturfragebogen aus und gaben mittels Selbsteinschätzung die Positionierung ihrer Kita an. Hintergrund war, dass wir herausfinden wollten, ob sich die Unterschiede in der Ausrichtung der Kita auch in den Ergebnissen widerspiegeln. Die Erhebungen wurden von zwei Forscher\*innen durchgeführt. An den Rundgängen haben jeweils neun, zwölf und zwölf Kinder teilgenommen. Zuvor wurden die Sorgeberechtigten mittels eines Schreibens informiert mit der Bitte, auch mit den Kindern darüber zu sprechen und mit ihnen gemeinsam eine Einverständniserklärung zu unterzeichnen. Die Kinder wurden zusätzlich von den Fachkräften über die Studie unterrichtet. Direkt vor Beginn haben wir die Kinder zudem in einem Morgenkreis informiert und ihr Einverständnis eingeholt. Sie hatten zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit, ihre Teilnahme abzubrechen.

spielerischen Abschluss. Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, wird in der ersten Phase ein Kitarundgang, in der zweiten Phase ein dialoggestütztes Gruppeninterview mit Bildkarten und in der dritten Phase ein dialoggestütztes Gruppeninterview mit Memo-Spiel durchgeführt.

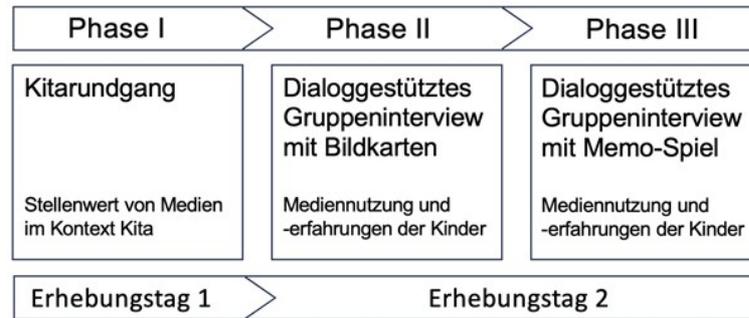


Abbildung 1: Darstellung der drei Erhebungsphasen [14]

Die einzelnen Schritte werden im Folgenden näher beschrieben. Anschließend gehen wir auf die Konzeption der Leitfäden und Vorüberlegungen zum Alter der Kinder ein und stellen die Auswertung mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (MAYRING 2003) dar, die wir in unserer Forschung genutzt haben. Zudem sollen weitere Möglichkeiten zur Auswertung der Daten diskutiert werden. [15]

### 3.1 Erhebungsmethode

#### 3.1.1 Erste Phase: Kitarundgang

Die erste Phase besteht aus einem Rundgang, bei dem die Kinder ihre Kita zeigen. Um zu erfahren, welchen Stellenwert Medien in der Einrichtung für sie haben, ist es zunächst wichtig, was sie selbst präsentieren wollen. Ziel ist es, dass die Kinder die Kita aus ihrer Perspektive darstellen, mit dem Fokus darauf, welchen Beschäftigungen sie am liebsten nachgehen bzw. an welchen Orten sie sich gerne aufhalten. Dabei wird nicht nach (digitalen) Medien gefragt. Weiterhin ist anzunehmen, dass ein späteres Interview besser gelingt, wenn die Kinder vorher die Gelegenheit haben, die Forschenden kennenzulernen und während der Besichtigungsrunde Vertrauen aufzubauen. [16]

Die Konzeption ist vor allem durch die Studie von NENTWIG-GESEMANN et al. (2017) inspiriert, in welcher die Erhebungen mit einer Kitaführung durch die Kinder begonnen wurden. Das ist insbesondere deshalb relevant, weil Medien durch ihre permanente Präsenz zwar eine große Bedeutung haben, aber "nicht konkurrenz- und alternativlos die 'Landkarten der Bedeutung' heutiger Kinder bestimmen" (HENGST 2014, S.17). Mit dem Kitarundgang ist somit eine große Offenheit gewährleistet, um zunächst festzustellen, ob und welche Medien in der Kita für Kinder überhaupt relevant sind. Zudem werden sie hier in besondere Weise als Expert\*innen ihrer Lebenswelt anerkannt (NENTWIG-GESEMANN et al. 2017). Grundlegend ist, dass Kinder die Führung übernehmen und

entscheiden, welchen Raum sie zuerst zeigen und zu welchen Orten und Spielgeräten in diesem Raum sie sich äußern wollen. [17]

Der Kitarundgang wird mithilfe eines Leitfadens (siehe [Anhang 1](#)) durchgeführt. Darin ist ein erzählgenerierender Einstieg formuliert, der den Kindern die Gelegenheit geben soll, alles für sie Bedeutsame zum Ausdruck zu bringen. Dabei wird der Fokus noch nicht auf (digitale) Medien gerichtet, sondern es wird allgemeiner nach bevorzugten Spielhandlungen und Spielzeugen gefragt. So kann herausgefunden werden, ob Medien durch die Kinder aufgegriffen werden. Um das Gespräch anzuregen und in Gang zu halten, enthält der Leitfaden ergänzend offene und erzählgenerierende Fragen, die für die Führung von Relevanz sein könnten. Sie haben nicht zum Ziel, spezielle Inhalte oder Themenbereiche zu ermitteln, weshalb sie keine allzu starken Schwerpunkt auf Medien haben. Vielmehr dienen sie der Vorstrukturierung, Orientierung und als Gedächtnisstütze während des Rundgangs. [18]

Der Erzählimpuls ist wie folgt formuliert: "Wir sind heute hier bei euch, um uns eure Kita anzuschauen. Wir wollen mal sehen, was ihr hier den ganzen Tag über macht und welche Spielzeuge ihr benutzt. Wir machen auch ein paar Fotos von den Dingen, die ihr uns zeigt oder die wir interessant finden. Wir nehmen den Rundgang auf, damit wir uns später daran erinnern können. Seid ihr damit einverstanden? Habt ihr Lust darauf uns eure Kita zu zeigen? Wir kennen eure Kita noch gar nicht. Zeigt uns doch mal, wie ein Tag bei euch in der Kita so abläuft. Ihr könnt mir gern dazu auch richtig viel erzählen, alles, was euch einfällt." Zusätzlich werden bei Bedarf folgende Fragen gestellt: "Erzählt doch mal, was ihr hier so macht/spielt?", "Wie läuft das genau ab, wenn ihr hier seid?", "Womit spielt ihr am liebsten?", "Wann benutzt ihr das?", "Wie ist das so?" [19]

Der Rundgang kann je nach Einrichtung und Mitteilungsbedürfnis der Kinder eine bis eineinhalb Stunden in Anspruch nehmen. Kennt man die Kinder und die Kita bereits, wird weniger Zeit erforderlich sein, da sie dann nicht die gesamte Einrichtung zeigen werden. Dennoch sollte man mindestens 45 Minuten einplanen, die Zeit sollte allerdings nicht begrenzt werden. Anliegen ist es, sich von dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder leiten zu lassen, damit sie alles für sie Relevante zum Ausdruck bringen können. Führt man die Begehung allein durch, erscheint eine Gruppengröße von drei bis fünf Kindern geeignet. Sollen mehr Kinder einbezogen werden, sollten zugunsten einer kleineren Gruppengröße mehrere Durchläufe eingeplant werden. [20]

Für die spätere Auswertung wird eine Audioaufzeichnung erstellt, um die Vollständigkeit des Gesagten zu gewährleisten. Zusätzlich ist eine fotografische Dokumentation von Vorteil, um die für die Kinder bedeutsamen Elemente ihres Kitaalltags festzuhalten und zu erfassen, welche Spielgeräte, Plätze und Räume sie zeigen, da davon auszugehen ist, dass diese eine besondere Relevanz haben. Damit die Kinder sich darauf konzentrieren können, auf die für sie relevanten Orte und Gegenstände hinzuweisen, darüber zu sprechen oder deren Nutzung zu demonstrieren, wird das Fotografieren durch die interviewende Person übernommen. [21]

### 3.1.2 Zweite Phase: dialoggestütztes Gruppeninterview mit Bildkarten

Nachdem mit dem Kitarundgang ein Überblick darüber gewonnen werden kann, womit sich die Kinder in der Einrichtung gern beschäftigen und ob hierbei Medien relevant sind oder nicht, gilt es nun, den zweiten, eher themenzentrierten Bereich mit dem Fokus auf Medien zu erheben. Im Vordergrund stehen hierbei vor allem Fragen danach, welche die Kinder kennen und nutzen, wie und wofür sie diese verwenden sowie welche Erfahrungen, Vorlieben, Abneigungen und Wünsche bzw. Bedürfnisse sie damit verbinden. Hierauf wird in der zweiten und dritten Phase abgezielt. Davon ausgehend, dass die kindliche Aufmerksamkeitsspanne begrenzt ist, erscheint es sinnvoll, dass Kitarundgang und Interview nicht an einem Tag stattfinden. Damit sich während des Gesprächs auf den Rundgang bezogen werden kann, die Kinder diesen also noch in Erinnerung haben, ist es empfehlenswert, die Erhebungen binnen einer Woche durchzuführen, da dann der zeitliche Abstand nicht so groß ist. [22]

Mit Rückgriff auf bereits durchgeführte Forschungen mit Kindern und die oben beschriebenen Vorüberlegungen ist eine Form der Gesprächsführung vorgesehen, bei der sich die Kinder wechselseitig anregen und gegenseitig ergänzen können (MEY & SCHWENTESIUS 2019). Dahinter steht die Annahme, dass sie sich in der Kindergruppe wohler fühlen als in einer Einzelsituation mit fremden Erwachsenen. Zusätzlich soll die zahlenmäßige Überlegenheit<sup>4</sup> der Kinder dazu beitragen, Hierarchien abzubauen (WELTZIEN 2012), weshalb sie in Gruppen befragt werden. Im Anschluss an WELTZIEN ist hierfür ein dialoggestütztes Gruppeninterview vorgesehen, das methodisch von der Gruppendiskussion (NENTWIG-GESEMANN 2002) abzugrenzen ist. Während bei Letzterer der Fokus auf dem Diskurs liegt und die Frage zentral ist, *wie* ein bestimmtes Thema innerhalb einer Gruppe verhandelt wird, stehen bei Ersterem die individuellen Erfahrungen im Vordergrund. Weiter ist bei der Gruppendiskussion die "Erzeugung von Selbstläufigkeit" zentral, wobei die Forschenden eher die Rolle der Zuhörenden einnehmen und thematisch kaum in den Verlauf eingreifen (S.46), während beim dialoggestützten Gruppeninterview ein themenzentriertes Gespräch stattfindet. Zudem werden die Kinder in Teilen des Interviews auch einzeln angesprochen. Die Befragung in Kleingruppen ist somit eine forschungspraktische Entscheidung. Bei dem Gruppeninterview werden keine Gesprächsregeln vereinbart, damit die Kinder frei darin sind, ihre Redebeiträge zu äußern und miteinander zu interagieren. Zusätzlich werden die forschungsrelevanten Themenbereiche durch Leitfragen eingebracht, die jeweils so ausgewählt werden, dass sie an die Aussagen der Kinder anknüpfen und zum weiteren Erzählen anregen. Der Leitfaden hierzu findet sich in [Anhang 2](#). [23]

Im Gespräch werden visuelle Elemente genutzt, die dabei unterstützen sollen, einerseits die Aufmerksamkeit auf das relevante Thema zu lenken und

4 Da in unserer Studie der Rundgang durch die Kita von zwei Forscher\*innen durchgeführt wurde, entschieden wir, dass dieselben zwei Personen auch die Gruppeninterviews durchführen, insbesondere weil die Kinder diese schon bei den Rundgängen kennengelernt haben und Vertrauen aufbauen konnten. Um die zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder zu gewährleisten, nahmen je Gruppeninterview drei bis vier Kindern teil. Die Interviews fanden je nach Kita in zwei bis drei Kleingruppen statt.

andererseits sprachliche Barrieren zu minimieren. Dies folgt der Vorüberlegung, dass eventuell nicht alle Kinder über den entsprechenden Wortschatz verfügen, um Geräte oder Anwendungen, die sie nutzen zu benennen. Es kommen Bildern zum Einsatz, anhand derer sich verschiedene Medien gemeinsam besprechen lassen. Hierfür wurde zuvor im Forschungsteam eine Liste von Objekten rund um das Thema Medien erarbeitet, welche in der kindlichen Lebenswelt eine Rolle spielen könnten. Die Liste war recht umfangreich, und es galt zu überlegen, in welcher Weise sie dargeboten werden könnte. Als Resultat dieser Überlegungen wurde ein Memo-Spiel<sup>5</sup> entwickelt, da wir davon ausgingen, dass Spielen bzw. spielerische Elemente die Motivation zum Erzählen erhöhen. Die zuvor erstellte Liste mit Abbildungen wurde mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen erprobt, danach wurde eine letzte Auswahl für das Memo-Spiel getroffen. [24]

Auf den Karten sind verschiedene digitale und analoge Medien sowie Anwendungen abgebildet. Das hat den Vorteil, dass die Kinder anhand der Bilder zeigen können, auf welches Medium sie sich beziehen. Um sie nicht mit einer zu hohen Anzahl an Abbildungen zu konfrontieren und die Gefahr einer Überfrachtung zu reduzieren, wird in dieser Phase nur eine bestimmte Anzahl zur Auswahl gestellt, von denen jedes Kind sich diejenigen auswählen kann, die es ansprechend findet. [25]

Vor Beginn des Gespräches werden Stühle kreisförmig um einen Tisch herum aufgestellt. Auf einem separaten Tisch werden pro Person drei Memo-Karten ausgelegt. Die jeweiligen "Partnerkarten" werden zunächst beiseitegelegt. Der Auftrag an die Kinder ist, dass sich jedes zwei Motive aussucht, zu denen es etwas sagen möchte. Auch die Person, die das Interview führt, wählt zwei aus. Alle übrigen Karten(-paare) (inklusive derer, die zur Auswahl standen, aber nicht ausgewählt wurden) werden zurückgelegt. Jedes Kind soll anschließend reihum etwas zu den jeweils ausgewählten Abbildungen erzählen. Zum Schluss ist außerdem die interviewende Person an der Reihe. [26]

Der Einstiegsimpuls für die Gruppeninterviews lautet: "Schaut mal, auf dem Tisch hier haben wir ein paar Bildkarten ausgelegt. Schaut euch die doch mal an und wählt euch jeder mal zwei Karten aus von Gegenständen, die ihr kennt, oder die ihr auch schon mal benutzt habt. Dann setzen wir uns gemeinsam hin, und jedes Kind erzählt mal von seinen Karten." Während ein Kind erzählt, können auch die anderen ergänzen. Wie erwähnt sind alle Kinder frei darin, ihre Redebeiträge zu äußern und miteinander zu interagieren. Mithilfe der Fragen des Leitfadens können die Kinder zum Erzählen angeregt werden, bspw. "Hast du das schon mal benutzt?", "Was hast du damit so gemacht?", "Was macht dir damit besonders Spaß?", "Was gefällt dir nicht so gut?". Dieser Phase des Gruppeninterviews dauert etwa 15 Minuten. Für die spätere Auswertung wird das Interview per Audioaufzeichnung festgehalten. [27]

---

5 Insgesamt besteht das Memo-Spiel aus 50 Karten. Jede Abbildung ist auf zwei Karten zu finden und Ziel des Spiels ist es, direkt nacheinander ein Paar aufzudecken.

### 3.1.3 Dritte Phase: dialoggestütztes Gruppeninterview mit Memo-Spiel

In der dritten Phase wird das Gruppeninterview fortgeführt, wobei nun das Memo-Spiel als solches eingesetzt wird. Dadurch wird insbesondere im Hinblick auf die kindliche Aufmerksamkeitsspanne eine abwechslungsreiche Gestaltung angestrebt, und zudem können so noch die Abbildungen besprochen werden, die bis dahin noch nicht berücksichtigt wurden. Hierbei haben wir verschiedene Varianten erprobt, um zu prüfen, welche Anzahl von Memo-Karten geeignet ist. Sind es zu viele, finden die Kinder keine Paare, und die Motivation und Freude am Spiel geht schnell verloren. Sind es zu wenige, ist die Herausforderung zu gering. Auch hier verlieren sie die Freude am Spiel. Für die dritte Phase wird ein weiterer Einstiegsimpuls genutzt, um den Übergang zwischen den beiden Interviewphasen zu markieren (siehe [Anhang 2](#)). Dieser ist wie folgt formuliert: "Schaut mal die Karten genau an. Erinnern die euch an ein Spiel? (Antwort abwarten) Die gehören zu einem Memo-Spiel. Kennt ihr Memo? ... Genau, ein Spiel, wo es immer zwei zusammengehörende Bilder gibt, die man suchen muss. Wir können zum Abschluss gern noch eine Runde spielen. Habt ihr Lust? ... Super, na dann los!" [28]

Es werden alle Kartenpaare mit den Motiven, die bisher noch nicht besprochen wurden, genutzt. Die Durchführung folgt den Regeln, wie sie für ein Memo-Spiel bekannt sind. Eine Person deckt zwei Kärtchen auf. Passen sie nicht zueinander, ist reihum die nächste Person an der Reihe. Anders als beim Memo-Spiel werden Fragen zu jeder Abbildung gestellt, die darauf abzielen, herauszufinden, ob die Kinder die jeweils dargestellten Gegenstände und Anwendungen kennen und nutzen und in welchem Kontext diese verwendet werden. Sie dienen zusätzlich dazu, dass auch in dieser Phase ein Gespräch entstehen kann. Die Fragen sind im Leitfaden in [Anhang 2](#) zu finden. Sie sind für die zweite und dritte Phase gleich. Der zweite Interviewteil nimmt ebenso wie der erste etwa 15 Minuten in Anspruch. Auch für ihn wird eine Audioaufzeichnung erstellt, um die Vollständigkeit der angesprochenen Inhalte für die spätere Auswertung zu gewährleisten. [29]

### 3.1.4 Konzeption der Leitfäden und Vorüberlegungen zum Alter der Kinder

Bei der Konzeption der Leitfäden für die unterschiedlichen Phasen haben wir insbesondere auf die Art der Fragen geachtet. Wie auch bei Interviews mit Erwachsenen war es ein Anliegen, offene und suggestionsfreie Formulierungen zu wählen. Zudem sollten sie kurz sowie leicht verständlich und für die Kinder beantwortbar sein, also ihnen keine abstrakte Denkleistung abverlangen. Außerdem wollten wir Fragen, die auf Erklärungen zielen, vermeiden. Vielmehr haben wir uns für einen erzählgenerierenden Ansatz entschieden und sind davon ausgegangen, dass Kinder Begründungen selbstläufig zum Ausdruck bringen und kein expliziter Erklärungsdruck aufgebaut werden sollte. Die Erzählimpulse wurden so gewählt, dass sie dazu anregen, Wahrnehmungen und Erfahrungen mit Medien zum Ausdruck zu bringen, sowie Vorlieben, Wünsche und Abneigungen zu äußern. Durch anschließende Feedbackrunden im Forschungsteam des Projektes und mit anderen Forscher\*innen, die Erfahrungen

in der Forschung mit Kindern haben, konnten wir die Leitfäden noch einmal überarbeiten. [30]

Weiterhin war das Alter der Kinder Teil der Vorüberlegung. In der Literatur wird darauf verwiesen, dass gesprächsorientierte Verfahren ab einem Alter von etwa fünf Jahren geeignet seien (MEY & SCHWENTESIUS 2019), uns interessierte zudem, ab wann Kinder beginnen, Medien aktiv selbst zu nutzen. FLEISCHER und HAJOK (2019) konstatierten, dass sie ab etwa vier bis fünf Jahren erste Wünsche bezüglich bestimmter Inhalte entwickelten und mit zunehmendem Alter mediale Präferenzen ausbildeten. Sie begannen dann auch, andere Medien neben dem Fernseher zu nutzen. So würden im Vorschulalter Computerspiele zunehmend bedeutender. Medien würden in diesem Alter schon selbstständiger und -bestimmter genutzt, die Anwendung gehe über die reine Unterhaltungsfunktion hinaus und schließe außerdem Wissensvermittlung bzw. -aneignung ein. Deshalb schienen uns für unsere Forschungsfragen insbesondere Kinder geeignet, die sich kurz vor dem Schuleintritt befinden, also etwa fünf bis sieben Jahre alt sind. [31]

### **3.2 Auswertung der Phasen 1-3**

Wie bereits erwähnt, haben wir die vorgestellte Methode im Forschungskontext erprobt und ausgewertet. Nachfolgend möchten wir daher darstellen, wie wir vorgegangen sind. In unserer Erhebung diente der Rundgang zum Einstieg und Kennenlernen, weshalb wir diesen nicht systematisch ausgewertet, sondern nur stichpunktartig die Räume, Gegenstände und Tätigkeiten entlang der Frage: "Was tun die Kinder in der Kita?" notiert haben, um Passagen aus der Audioaufzeichnung auszuwählen, die eng mit den Forschungsthemen verknüpft waren. Hierzu wurden die Fotos gesichtet und die Bandaufnahmen angehört. Je nach Forschungsinteresse und -kontext kann eine systematische Auswertung jedoch Sinn ergeben, bspw. danach, wie häufig bestimmte Arten von Spielzeugen und Spielhandlungen gezeigt werden. [32]

Die beiden Phasen des Gruppeninterviews wurden in unserer Erprobung transkribiert und mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet (MAYRING 2003). Das Ziel dabei ist, die Daten Schritt für Schritt immer weiter zu abstrahieren, sodass sie letztlich verdichtet sowie geordnet vorliegen und dennoch das Gesamtmaterial abgebildet wird. Hierfür wird zunächst das auszuwertende Material festgelegt. In unserem Fall haben wir das gesamte Material einbezogen. Durch Definition der Analyseeinheiten werden dann der Umfang der Textteile, die unter einer Kategorie zusammengefasst werden (Kodier- und Kontexteinheit) sowie die Reihenfolge, in welcher sie analysiert werden (Auswertungseinheit), bestimmt. Wir haben das Material chronologisch gemäß der Reihenfolge der Erhebung bearbeitet. Dann werden die zuvor bestimmten, inhaltstragenden Textstücke paraphrasiert, indem jegliche unwesentlichen Textteile wie bspw. Ausschmückungen und Wiederholungen gestrichen werden und die Kernaussage in eine "grammatikalische Kurzform" (S.61) übertragen wird. Das zu erreichende Abstraktionsniveau wird vorher festgelegt und alle Paraphrasen werden auf die gleiche Weise generalisiert. In

unserem Kontext wurde die Kodiereinheit so definiert, dass die Paraphrasen sich jeweils auf einen Satz bezogen. Da die Antworten der Kinder zum Teil recht kurz sowie wenig ausgeschmückt waren, ließ sich das über das gesamte Material hinweg gut realisieren. Die Kontexteinheit umfasste alles, was inhaltlich zusammengehörte und sich auf eine Sinneinheit bezog. Im Anschluss erfolgt die Reduktion, bei der Paraphrasen gleicher Bedeutung oder die, die als inhaltlich irrelevant erachtet werden, gestrichen werden. In einem zweiten Reduktionsschritt werden ähnliche Paraphrasen oder solche, die sich auf den gleichen Gegenstand beziehen, zusammengefasst. Im letzten Schritt werden die durch die Reduktionen neu entstandenen Aussagen als Kategoriensystem gebündelt dargestellt und es wird geprüft, ob alle zuvor formulierten Paraphrasen noch durch die nun erstellten Kategorien repräsentiert werden (MAYRING 2003). Wir entschieden uns für eine induktive Kategorienbildung, um eine größtmögliche Offenheit zu behalten und neuen Erkenntnissen gegenüber aufgeschlossen zu sein. [33]

Denkbar wäre auch, die Kategorien deduktiv zu bilden und hierfür die strukturierende Inhaltsanalyse (a.a.O.) zu nutzen. Das Kategoriensystem kann dazu aus der Theorie oder sonstiger Literatur abgeleitet werden, bevor man sich dem Material nähert und es systematisch entlang konkreter Kodierregeln den Kategorien zuordnet. Dieses Kategoriensystem kann dann je nach Erkenntnisinteresse gebildet werden (z.B. Vertrautheit und Umgang mit Medien, Art und Kontext der Nutzung). Eine Alternative kann die dokumentarische Methode bieten, da sie ermöglicht zu rekonstruieren, wie das Thema innerhalb der Kindergruppe verhandelt wird und welche Erfahrungen dem zugrunde liegen. Dieses Auswertungsverfahren kann für alle drei Phasen gleichermaßen genutzt werden, wie es bspw. NENTWIG-GESEMANN et al. (2021) umsetzen, die sehr unterschiedliche Erhebungszugänge gewählt und diese unterschiedlichen Daten mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet haben. [34]

#### **4. Erfahrungen bei der Erprobung und Reflexion des Vorgehens**

Nachfolgend werden die Erfahrungen, die wir bei der Erprobung im Forschungskontext gemacht haben, reflektiert. Dabei wird auch kurz auf die Art der Ergebnisse eingegangen, die mit der zuvor dargestellten Auswertungsmethode erzielt wurden. Da es sich bei diesem Artikel um die Darstellung einer Methode handelt, wird auf eine umfangreiche Beschreibung verzichtet. [35]

Mithilfe des Rundgangs konnte ermittelt werden, was zum aktuellen Erhebungszeitpunkt für die Kinder bedeutsam ist, wo sie sich gern aufhalten und womit sie gern spielen. Dabei lag ihr Fokus in der Kita vor allem auf dem gemeinsamen Spielen. Digitale Medien wurden von ihnen kaum oder erst ganz am Ende auf konkrete Nachfrage hin gezeigt, allerdings wurde hier ebenso die gemeinsame Tätigkeiten in den Vordergrund gestellt. Somit war der Rundgang gut geeignet, um die zugrunde liegende Fragestellungen zu untersuchen. Bei der Durchführung war es vor allem eindrucklich, wie schnell die Kinder Vertrauen entwickelten. Während sie anfangs bei der Vorstellungsrunde teilweise noch

etwas zurückhaltend waren, lockerte sich die Stimmung während des Rundgangs zunehmend. Die Methode eignet sich dazu, den Kindern zu vermitteln, dass ein echtes Interesse an ihrem Alltag in der Kita und ihrer Lebenswelt vorhanden ist. So wird das hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern abgebaut oder sogar umgekehrt: Die Kinder sind die Expert\*innen in ihrer Kita und die Forschenden die "ahnungslosen" Erwachsenen. Sie erzählten nicht nur von einem Spiel oder einer Aktivität, sondern wechselten in den Modus des Spielens und des Sich-Bewegens. Sie demonstrierten, wie sie sich in den jeweiligen Räumen beschäftigen. Dadurch hatten sie die Gelegenheit, ihrem natürlichen Drang und Bedürfnis nach Spiel und Bewegung nachzugehen. Zugleich wurden sie in ihren unterschiedlichen Ausdrucksformen anerkannt. [36]

Was die Rahmenbedingungen angeht, war es hilfreich, den Rundgang zu zweit durchzuführen, da wir die Kinder nicht in Kleingruppen aufgeteilt hatten. So fanden sie eher eine\*n Ansprechpartner\*in und mussten nicht lange warten, um etwas mitzuteilen. Dennoch wäre zu überlegen, in kleineren Gruppen durch die Kita zu gehen, insbesondere wenn man die Begehung allein durchführt. Da der Rundgang in unseren Erhebungen zunächst nur als Kennenlernphase konzipiert war, haben wir das Vorgehen aber nicht verändert. Die Anwesenheit der Fachkräfte erwies sich entgegen unseren Erwartungen als günstig, weil eine erwachsene Vertrauensperson dabei war und die Kinder uns auf diese Weise in einem geschützten Rahmen kennenlernen konnten. Allerdings wurde in unseren Erhebungen auch deutlich, wie bedeutsam es ist, im Vorfeld die Rolle der Erzieher\*innen während des Rundgangs zu klären. In einer Kita intervenierte die Pädagogin bspw., wenn es Unruhen gab und sie erläuterte ergänzend einzelne Aspekte und Kontextinformationen z.B. zu konzeptionellen und strukturellen Fragen. Wenn Kinder ein Lieblingsspielzeug oder eine bevorzugte Spielhandlung zeigten, ergänzte die Fachkraft zudem gelegentlich, ob diese zum aktuellen Zeitpunkt oder dauerhaft genutzt wurden. Dieses Verhalten kann durchaus hilfreich sein, stellte aber auch einen Eingriff in die Freiheit und Selbstbestimmung der Kinder dar. Um die Perspektiven der Kinder wirklich in den Mittelpunkt zu stellen, ist es wichtig, dass sich die begleitende Person entsprechend zurückhaltend verhält, indem sie bei der Begehung der Kita nur anwesend ist und die Kinder selbstläufig erzählen können. Außer in einer Einrichtung ist das in unseren Erhebungen weitestgehend gelungen. Die Fachkräfte haben zusätzlich die Gruppenaufteilung der Kinder für die Kreisgespräche übernommen. Das hatte zwar den Vorteil, dass wir ein ausgewogenes Verhältnis von eher zurückhaltenden und eher mitteilbaren Kindern in jeder Kleingruppe hatten, uns ist allerdings nicht bekannt, inwiefern die Kinder bei der Aufteilung einbezogen wurden. Rückblickend ist dieses Vorgehen eher kritisch zu betrachten. Es sollte sichergestellt werden, dass die Kinder selbst bestimmen können, in welcher Konstellation sie am Gruppeninterview teilnehmen möchten. [37]

Während der Gruppeninterviews mit den Bildkarten kannten die Kinder die meisten der abgebildeten Gegenstände und Anwendungen, die Auswahl war also gut geeignet, um mit ihnen zu den forschungsrelevanten Fragestellungen ins Gespräch zu kommen. Nicht alle kannten alle Abbildungen, aber jede Abbildung

wurde wenigstens einmal erkannt. Bei der Auswahl der Karten hatten wir darauf geachtet, dass sie den Kindern bekannt waren, fügten aber zusätzlich eher ältere Medien wie VHS-Kassette oder Schallplattenspieler hinzu. Es war wichtig, die zur Auswahl stehende Kartenanzahl im Forschungskontext zu erproben, um festzustellen, womit die Kinder gut arbeiten können. Pro Erhebungsdurchgang standen zwischen 15 und 18 Motive zur Auswahl. Diese Anzahl erwies sich als günstig, da so jedes Kind zwei für sich passende Abbildungen finden konnte. Bei der Durchführung des Gruppeninterviews ist darauf zu achten, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, sich mitzuteilen. Das kann ebenfalls zum Gesprächsfluss beitragen, weil die Kinder sich untereinander ergänzen, zustimmen oder widersprechen bzw. ihre unterschiedlichen Erfahrungen mitteilen. Die Gruppengrößen von drei bis vier Kindern war gut geeignet, dass eine Unterhaltung zwischen ihnen entstehen konnte. Gleichzeitig war die Gruppe klein genug, sodass einzelne Beiträge auch wahrgenommen wurden und nicht in der Menge untergingen. [38]

Durch die Gruppeninterviews konnten wir etwas zur Beliebtheit und Verfügbarkeit bestimmter analoger und digitaler Medien zu Hause und in der Einrichtung herausfinden. Weiter konnte dadurch das (Anwendungs-) Wissen der Kinder über Technik und Medieninhalte ermittelt werden. Die Kinder äußerten außerdem, welche digitalen und elektronischen Geräte sie für welche Anwendungszwecke bzw. Inhalte nutzen und in welchem Kontext diese verwendet werden. Es zeigte sich jedoch, dass sich Wünsche und Wertungen eher indirekt ermitteln lassen und es ungünstig ist, diese direkt zu erfragen. In einigen Fällen war die Frage nach dem Lieblingsbuch schon sehr voraussetzungsvoll und wurde teilweise mit Schweigen beantwortet. Bewertungen kamen aber dennoch in den Erzählungen der Kinder zum Ausdruck, etwa zu Geräten oder Anwendungen. Zudem transportierten sie diese deutlich über die Sprechweise und das entsprechende Engagement beim Erzählen. Wünsche wurden insofern thematisiert, als Kinder die Wahl von Karten damit begründeten, dass sie dieses oder jenes Gerät gern besitzen würden. Zudem war die Frage danach, was ihnen (nicht) gefällt, für sie eher schwierig und eher über die Art und Weise des Erzählens und die damit übermittelte Begeisterung für bestimmte Gegenstände und Inhalte zu erfassen. In diesem Zusammenhang für Kinder zumeist eher leicht beantwortbare Fragen könnten, unserer Erfahrung nach, folgende sein:

- Welche Medien kennen die Kinder (nicht)?
- Welche Medien benutzen die Kinder (nicht) und wofür?
- Wie werden die Geräte benutzt (Anwendungswissen)? [39]

Während des Gruppeninterviews war es eine besondere Herausforderung, die Kinder immer wieder zum Erzählen anzuregen. Teilweise waren die Aussagen recht kurz und wenig ausgeschmückt. Möglicherweise gingen die Kinder mit bestimmten Erwartungen in die Interviewsituation und glaubten, dass von ihnen wiederum eine bestimmte Art der Antwort erwartet würde (HUNGER et al. 2019). Hier war es von Vorteil, im Vorfeld erzählgenerierende Nachfragen formuliert zu

haben, auf die im Rahmen des Interviews zurückgegriffen werden konnte. So konnten weitere Ausführungen, in welchem Kontext Medien benutzt werden, was den Kindern daran Spaß macht oder was ihnen nicht gut gefällt, angeregt werden. Teilweise erwiesen sich eher geschlossene Fragen, entgegen allen Regeln offener Formulierungen, als günstig, um das Gespräch anzuregen. Diese waren für die Kinder unkompliziert zu beantworten und führten zusätzlich dazu, dass sie im Anschluss noch ergänzend erzählten und eine Unterhaltung so wieder in Gang kam. Anschließend wurden wieder offene Formate gewählt. Ähnliche Erfahrungen berichteten auch HUNGER et al. [40]

Hinsichtlich des Memo-Spiels war es sinnvoll, verschiedene Varianten auszuprobieren, um herauszufinden, mit welcher Anzahl an Motiven die Kinder gut spielen können. Die Menge sollte aber dennoch so gewählt sein, dass das Spiel trotzdem noch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad hat, um die Kinder etwas herauszufordern. Als geeignet erwiesen sich 13-15 Paare. Das entsprach der Anzahl der Kartenpaare, deren Abbildungen vorher noch nicht besprochen worden waren und hatte den Vorteil, dass jedes Motiv einmal thematisiert wurde. Das Spiel half zudem, die Interviewsituation aufzulockern und das Gespräch wieder anzustoßen. Die Beschäftigung mit den Bildkarten führte nach etwa 15 Minuten zum Nachlassen des Redeflusses und auch zu etwas Langeweile bei den Kindern. [41]

Hilfreich war auch die Vorbereitung des Raumes. Die zur Auswahl stehenden Karten lagen auf einem separaten Tisch, sodass sie während des Interviews nicht zu Ablenkungen führten. Bei den Gruppeninterviews war keine Fachkraft anwesend. Hier zeigte sich abermals, dass der zuvor durchgeführte Rundgang von Vorteil war, weil die Kinder einen vertrauten Umgang mit uns hatten. Zudem erwies sich die Anwesenheit von zwei Forscher\*innen als günstig. So konnte eine Person mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit bei den Kindern bleiben, während die andere die Sortierung und Auswahl der Karten übernahm, also eher eine vorbereitende Funktion für die verschiedenen Phasen hatte. In der Erprobung wurde ebenfalls deutlich, dass es von Vorteil war, die Erhebung an zwei Tagen binnen einer Woche durchzuführen. So war die Dauer der einzelnen Schritte hinsichtlich der kindlichen Aufmerksamkeitsspanne geeignet, und gleichzeitig konnten sich die Kinder auf die vorangegangene Phase beziehen, da der zeitliche Abstand nur sehr kurz war. [42]

## 5. Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis

Ein Ziel der Erprobung war es, ein Vorgehen zu entwickeln, das in die Kitapraxis übertragen werden kann und mit dessen Hilfe Fachkräfte mit den Kindern zum Thema Medien ins Gespräch kommen können. Anlass könnte sein, dass ein Kita-Team bspw. ein medienpädagogisches Konzept entwickeln will bzw. vorhat, zukünftig digitale Medien einzusetzen oder diese bereits einsetzt und den Umgang damit reflektieren möchte. Die Methode kann auch dazu beitragen, den durch die KMK formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, die Auseinandersetzung mit den Medienerfahrungen der Kinder zu fördern, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, über diese zu sprechen; dies wird zusätzlich in den Rahmen- und Orientierungsplänen einiger Bundesländer als mögliche Aufgabe benannt (FRIEDRICHS-LIESENKÖTTER 2019). Daran anschließend kann das pädagogische Handeln reflektiert und ggf. angepasst werden. So kann die Methode dazu beitragen, dass Kinder in Bezug auf die Bildungsangebote in ihrer Kita mitbestimmen können, indem ihre Wünsche und Bedürfnisse ermittelt werden. Damit wird dem Kinderrecht auf Gehör und Mitbestimmung entsprochen. Um etwas über die Perspektiven von Kindern zu erfahren, kann vor allem der Kitarundgang neue Aufschlüsse geben, insbesondere dann, wenn bereits digitale Medien eingesetzt werden. Es kann für Fachkräfte zu neuen Erkenntnissen führen, wenn sie sich von den Kindern zeigen lassen, an welchen Orten und mit welchen Gegenständen sie besonders gerne spielen. Zudem können Vorannahmen hinsichtlich des familiären Medienkonsums reflektiert und darauf aufbauend Sorgeberechtigte gezielter einbezogen werden. [43]

Um das Vorgehen in der Praxis nutzen zu können, ist es erforderlich, die Einstiegsimpulse und den Abschluss entsprechend anzupassen, da die Fachkräfte die Kinder kennen und damit bspw. das gegenseitige Vorstellen ausbleibt. Wichtig ist, dass den Kindern zu Beginn kurz erklärt wird, worum es geht. Unser Vorschlag ist, den Impuls am Anfang folgendermaßen anzupassen:

"Wir schauen uns heute mal gemeinsam die Kita an. Ich möchte nämlich mal wissen, wo ihr euch in der Kita gerne aufhaltet, was ihr an den einzelnen Plätzen so macht und welches Spielzeug ihr gern benutzt. Dazu gehe ich mit euch gemeinsam durch die Räume, und ihr erzählt mir etwas dazu. Ich mache auch ein paar Fotos von den Dingen, die ihr mir zeigt. Ich werde unseren Rundgang aufnehmen, damit ich mich später daran erinnern kann. Seid ihr damit einverstanden? Habt ihr Lust auf den Rundgang? Dann dürft ihr jetzt vorangehen und ich folge euch. Ihr könnt mir gern auch richtig viel erzählen, alles, was euch einfällt." [44]

Beim Abschluss geht es darum, den Rundgang entsprechend zu beenden und ggf. anzukündigen, dass noch eine weitere Aktivität geplant ist. Für das zweiteilige Gruppeninterview mittels Memo-Spiel können die Einstiegsimpulse weitestgehend übernommen werden. Natürlich braucht die Fachkraft sich nicht mehr namentlich vorstellen, sodass der erste Satz folgendermaßen angepasst werden kann: "Erinnert ihr euch noch daran, als wir zusammen den Rundgang durch die Kita gemacht haben?" [45]

Bei der Anwendung in der Praxis ist zu beachten, dass die nonverbalen Ausdrucksformen der Kinder mit in den Blick genommen werden, um Kenntnisse zu ihren Wünschen und Vorlieben sowie Bewertungen zu erlangen. Wichtig ist zudem, zurückhaltende Kinder in die Gespräche einzubeziehen und hier ggf. noch einmal aktiv nachzufragen. Zu beachten ist ferner, dass nicht alle Aussagen wortwörtlich zu nehmen, sondern in den Kontext einzubetten sind. So kann die Angabe eines Kindes, "zehn Fernseher" zu haben, bspw. Ausdruck dafür sein, dass der Fernseher eine besondere Bedeutung hat. Hier gilt es mit einfühlsamen Nachfragen (ohne die Richtigkeit des Gesagten anzuzweifeln und das Kind damit bloßzustellen) oder durch Kontextwissen zur Familie einzuschätzen, was das Kind genau äußern möchte. Zudem hat sich aus unserer Erfahrung gezeigt, dass Kinder nicht alles, was sie kennen, auch wirklich schon einmal genutzt haben. Das gilt insbesondere für Inhalte, die nicht altersentsprechend sind. Sie kennen viele Inhalte z.B. durch Werbung oder ältere Geschwister; manche haben davon nur in Gesprächen gehört. Es ist also wichtig, die Aussagen nicht als quasi-objektive Angaben zu ihrer Mediennutzung zu verstehen, sondern als Ausdruck ihrer subjektiven Sicht, einschließlich ihrer Wünsche und Phantasien. Sind sich Fachkräfte jedoch unsicher, ob ein schwerwiegender nicht-altersangemessener Mediengebrauch vorliegt, sollten sie im Nachgang mit den Eltern dazu ins Gespräch kommen. [46]

Um eine hohe Praxistauglichkeit zu gewähren, müssen zudem bestimmte Anforderungen erfüllt sein. Zum einen sollte der Einsatz nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, damit Fachkräfte die Methode gut neben ihren alltäglichen Aufgaben nutzen können. Im besten Fall sollte sie in den bestehenden Alltag zu integrieren sein. Wir gehen davon aus, dass sowohl der Rundgang als auch das Gruppeninterview mit seinen zwei Phasen diese Voraussetzungen erfüllen. Insbesondere durch die spielerischen Elemente kann das Vorgehen gut in den Alltag integriert werden. Es ist möglich, einzelne Phasen losgelöst von den anderen zu verwenden. Die vorgeschlagene Anwendung des Memo-Spiels hat Empfehlungscharakter und es kann in der Praxis zudem auf andere Weise kreativ eingesetzt werden, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. [47]

Weiterhin müssen die Instruktionen für die Durchführung und Auswertung knapp und leicht zu verstehen sein. Fachkräfte haben oft kaum Zeit, um sich aufwendig in eine Methode einzuarbeiten und wenden diese dann ggf. nicht an, sollte sich der Aufwand als zu groß erweisen. Diesbezüglich sollte v.a. über ein praxistaugliches Auswertungsverfahren nachgedacht werden. Statt einer umfangreichen Transkription schlagen wir eine stichpunktartige Erfassung der Aussagen der Kinder vor, die sich konkret auf das Thema Medien beziehen. Da eine Auswertung in Form einer induktiven Inhaltsanalyse in der Praxis kaum umsetzbar sein wird, empfehlen wir außerdem, die stichpunktartig erfassten Äußerungen deduktiv zu ordnen. Hierdurch kann ein Überblick darüber gewonnen werden, was die Kinder zu den jeweiligen Themen äußern. Dafür eignen sich folgende Fragestellungen:

- Welche (digitale) Medien werden von den Kindern im Kontext Kita thematisiert?
- Welche Geräte/Anwendungen kennen sie?
- Welche Geräte/Anwendungen nutzen die Kinder? Was machen sie damit genau?
- Welche Wünsche und Vorbehalte äußern die Kinder? [48]

Die Leitfäden zur Anwendung der Methode in der Praxis und die Instruktionen zur Auswertung wurden nach Erstellung durch frühpädagogische Fachkräfte im Kitaalltag erprobt sowie auf einem Expert\*innenforum vorgestellt und diskutiert<sup>6</sup>. Hier wurde insbesondere der pädagogische Anlass bzw. die Rahmung des Einsatzes thematisiert. Weiterhin gaben die Expert\*innen Impulse zur Anpassung der Instruktionen, die auf ein besseres Verständnis der Anwendung abzielten. Insgesamt ist deutlich geworden, dass das von uns entwickelte Vorgehen auch in die Kitapraxis übertragen werden kann. [49]

Die frühpädagogischen Fachkräfte merkten an, dass die Art und Weise der Erhebung, mit Rundgang und Memo-Spiel inklusive der Fragen, eine in der täglichen Fachkraft-Kind-Interaktion ungewöhnliche Situation sei und zu Irritationen aufseiten der Kinder führen könne. Für die Begehung kann es deshalb sinnvoll sein, dass diese von einer Person durchgeführt wird, die sonst nicht in der Gruppe arbeitet (bei Kitas mit festen Gruppen) oder die neu in der Einrichtung ist wie bspw. ein\*e Praktikant\*in. Für das Interviewformat schlugen die Fachkräfte vor, eher ein Gespräch mit den Kindern zu führen und die Fragestellungen so zu integrieren, dass der Austausch authentisch bleibt. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass dadurch die Gefahr der Beeinflussung der Gesprächsinhalte durch die Fachkraft wächst. Deshalb empfehlen wir, sich dennoch eng an dem Leitfaden zu orientieren. Hinsichtlich des Memo-Spiels wurde deutlich, dass ein praxistaugliches Verfahren ein höheres Maß an Flexibilität haben sollte, als es für den Forschungskontext angedacht war. So kann es erforderlich sein, die Dauer des Spiels sowie die Anzahl der genutzten Karten je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder individuell anzupassen. Auch solche Spielräume sollten in der Anleitung deutlich herausgehoben werden. Zudem zeigte sich, dass das Spiel einzeln, ohne die vorangegangenen methodischen Schritte, genutzt werden kann. Es kann bspw. als gewöhnliches Memo-Spiel sehr gut in die alltägliche pädagogische Arbeit integriert werden, um mit Kindern Gespräche zu Medien zu initiieren. Eine pädagogische Fachkraft kann das Spiel zum Einstieg in die weitere Themenarbeit oder in ein Projekt zu (digitalen) Medien nutzen. Dabei kann es sinnvoll sein, ältere Geräte mitzubringen, um sie den Kindern zu zeigen und deren Funktionsweisen zu erklären, falls diese unbekannt sind. Insgesamt ist zu konstatieren, dass – nicht zuletzt, wenn noch individuelle Anpassungen vorgenommen werden – eine gute Vorbereitung erforderlich ist. [50]

6 Die entstandenen Materialien wurden durch Studierende des berufsintegrierenden Studiengangs "Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik" an der Hochschule Magdeburg-Stendal in der Praxis erprobt. Zusätzlich wurden sie in einem Expert\*innenforum, bestehend aus Vertreter\*innen der Kitapraxis und aus Fort- und Weiterbildung sowie Trägervertretungen und Verwaltung im November 2022 vorgestellt und evaluiert.

In Bezug auf die Auswertung zeigte sich, dass es für Fachkräfte unter Umständen schwierig sein kann, im pädagogischen Alltag Zeit für die von uns vorgeschlagene Anfertigung der Stichpunkte zu finden. Hierin verbirgt sich allerdings auch das Potenzial, die Kinder partizipieren zu lassen, indem der Auswertungsprozess in die pädagogische Arbeit integriert wird. So könnten die Audioaufnahmen und Fotos mit etwas zeitlichem Abstand zu den Erhebungen gemeinsam mit den Kindern angehört und -geschaut werden, während die Fachkraft sich Notizen macht. Dadurch kann die Auswertung ebenfalls in den Medienbildungsprozess eingebunden werden. [51]

Die hier vorgestellte Methode soll im Rahmen eines Fortbildungsmoduls (STOLAKIS, SIMON, HOHMANN, BORKE & SCHMITT in Vorb.) publiziert und für die frühpädagogische Praxis zur Verfügung gestellt werden. Dazu ist es notwendig, eine praxistaugliche Anleitung zur Anwendung und Auswertung zu formulieren. Derzeit wird sie entsprechend der Empfehlungen des Expert\*innenforums und der frühpädagogischen Fachkräfte überarbeitet. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es wünschenswert ist, wenn die Umsetzungsvarianten zu mehr Flexibilität einladen, wobei gleichzeitig hervorzuheben ist, dass die Fachkräfte die Bereitstellung der Methode durchweg begrüßten. [52]

## 6. Diskussion

Das dargestellte Verfahren erlaubte insbesondere durch das triangulative Vorgehen die verschiedenen Ausdrucksformen der Kinder zu berücksichtigen: Durch die Kombination von sprachlichen, spielerischen und bildhaften Elementen wurde ein anwendbares Verfahren entwickelt, mit welchem es gelingen kann, den relevanten Themenbereich zu fokussieren. Bezogen auf den Einsatz in der Forschung sollen aber auch die Limitationen nicht unberücksichtigt bleiben. Zunächst ist festzuhalten, dass in unserer Studie nonverbale Ausdrucksformen zwar beachtet, aber bisher nicht systematisch erfasst und in die Auswertung einbezogen wurden. Hier besteht noch eine Lücke, die der Weiterentwicklung unter Rückgriff auf vorliegende methodische Vorarbeiten bedarf. Beispielsweise kann die Erhebung videogestützt erfolgen, so dass die nonverbale Kommunikation ebenfalls erfasst werden kann. Für die Analyse dieser Daten kann auf die dokumentarische Methode zurückgegriffen werden, wie es bspw. von NENTWIG-GESEMANN et al. (2021) umgesetzt wurde, die zahlreiche nonverbale Daten erhoben haben. Eine ausführliche Darstellung, wie mit der dokumentarischen Methode verschiedene empirische Daten ausgewertet werden können, kann NENTWIG-GESEMANN, WALTHER, BAKELS & MUNK (2020) entnommen werden. Eine weitere Limitation ergibt sich durch die Auswahl der Bilder. Auch wenn diese sehr gewissenhaft und von mehreren Personen getroffen wurde und es hierzu mehrere Rückkopplungsschleifen gab, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass dadurch Medien, die die Kinder kennen oder nutzen, ggf. nicht einbezogen wurden. [53]

Insbesondere vor dem Hintergrund, Partizipation als ein bedeutendes Kinderrecht auch in der Forschung zu etablieren, hat das Vorgehen noch

Erweiterungspotenziale. Zu überlegen wäre, sie um die Photovoice-Methode (BUTSCHI & HEDDERICH 2021; JORGENSEN & SULLIVAN 2009; LANDWEHR 2022) zu ergänzen, indem den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, die Fotos für das Memo-Spiel selbst zu erstellen. So wäre es möglich, einen noch umfassenderen und authentischeren Einblick in die mediale Lebenswelt der Kinder zu erhalten und ihnen durch die eigene Auswahl von Fotomotiven noch mehr Beteiligungsmöglichkeiten am Forschungsprozess einzuräumen (BUTSCHI & HEDDERICH 2021; JORGENSEN & SULLIVAN 2009; LANDWEHR 2022). Zudem könnten deren Sichtweisen umfassender erhoben werden, als es mit dem vorgestellten Verfahren realisiert werden kann. Allerdings stellt sich hier die Frage nach der Praxistauglichkeit, die für uns ein zentrales Ziel war. Die Photovoice-Methode ist zeit- und ressourcenintensiv und kann deshalb evtl. nicht so mühelos in die Praxis übertragen werden, zumal sie auch einiger Vorkenntnisse seitens der durchführenden Erwachsenen bedarf, um die nötige Offenheit für die Sichtweisen von Kindern sicherzustellen. Hinsichtlich des Einsatzes in empirischen Studien wäre diese Erweiterung aber sinnvoll. [54]

Allerdings sollte für die an Partizipation orientierte Forschung mit Kindern nicht übergangen werden, dass letztlich Erwachsene die Ergebnisse interpretieren und artikulieren (HEINZEL 2012). Somit basieren sowohl die Konzeption von Studien als auch die Durchführung der Erhebung und Auswertung auf den Vorannahmen und Kindheitsbildern Erwachsener. Hierbei besteht die Gefahr des Adultismus: Denn Erwachsene bestimmen, wann, wie lange und in welchem Rahmen Kindern eine Stimme gegeben wird, wodurch die Möglichkeit zur Beteiligung letztlich in generationale Machtstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern eingebettet bleibt. Daher sollte stets kritisch geprüft werden, wie und aus welcher Perspektive auf die Kinder geblickt wird. Fragen der Partizipation sollten immer wieder in Forschungsprozesse einfließen und reflektiert werden. So können Methoden entwickelt werden, die es Kindern ermöglichen, an Studien teilzunehmen. [55]

Hinsichtlich des Grades an Partizipation, wie er bspw. in verschiedenen Stufenmodellen dargestellt wird (vgl. u.a. HART 1992), ist die hier vorgestellte Methode als eher eingeschränkt partizipativ zu bewerten, da die kindlichen Meinungen und Sichtweisen zwar einbezogen wurden, die Kinder aber keinerlei Einfluss auf den Prozess als solchen nehmen konnten. Anknüpfend an die Ausführungen von EßER und SITTER (2018) zu den relationalen Zugängen zu partizipativer Forschung sollte diese allerdings nicht daran gemessen werden, ob eine möglichst autonome Akteur\*innenschaft der Kinder erfolgt, sondern wie effektiv ihre Interessen wahrgenommen, verstanden und vertreten werden. Dahingehend kann die Methode dazu beitragen, die Medienwahrnehmung und -erfahrung von Kindern zu rekonstruieren und besser zu verstehen und darauf aufbauend ihre Interessen in den Fokus zu rücken. [56]

Betrachtet man zudem die Möglichkeiten des Einsatzes in der Praxis, so kann die Methode als Ausgangspunkt für mehr Partizipation am Kitaalltag verstanden werden, wobei ihr hier eher eine initiale Funktion zukommt und darauf aufbauend weitere Bemühungen erforderlich sind. Das vorgestellte Vorgehen sensibilisiert dafür, die Erfahrungen und Sichtweisen der Kinder in den Blick zu nehmen und

sich in der Praxis ebenfalls zu fragen, wie diese systematisch in Prozesse der Qualitätsentwicklung einbezogen werden können. Anknüpfend an deren Interessen können bspw. konkrete pädagogische Umsetzungen erfolgen oder Medienkonzepte für die Kita erarbeitet werden. Schließlich ist der Anspruch einer "entwicklungsgemäße[n] Beteiligung der Kinder an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen" ein wichtiger Bestandteil des Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Zusätzlich lässt sich laut Aussage der Fachkräfte die Methode auch auf andere Themenbereiche übertragen. [57]

Insbesondere die Diskussionen in dem Expert\*innenforum und die Erprobung durch pädagogische Fachkräfte zeigten, dass ein großer Bedarf an geeigneten Verfahren besteht, um mit Kindern zu digitalen Medien ins Gespräch zu kommen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Medienerfahrungen auszudrücken. Sie sollen vor allem gut in den Kitaalltag zu integrieren sein. Hinsichtlich dieser Kriterien wurde die Methode durchweg positiv bewertet, insbesondere dann, wenn die in Abschnitt 5 genannten Modifikationen umgesetzt werden. [58]

## **Anhang**

### **Anhang 1: Leitfaden Kitarundgang**

#### *Ankommen in der Kita*

Nach Möglichkeit werden die Kinder der Gruppe, mit denen der Rundgang gemeinsam durchgeführt wird, zusammen an einem zentralen Ort gesammelt. Es erfolgt eine Vorstellungsrunde:

Hallo, wir sind (Name) und (Name). Wie heißt ihr? (reihum antworten lassen).  
Vielleicht haben eure Eltern oder Erzieher\*innen schon erzählt, warum wir hier sind.  
Wir arbeiten in einer Hochschule. Wir sind heute hier bei euch, um uns eure Kita anzuschauen. Wir wollen mal sehen, was ihr hier den ganzen Tag über macht und welche Spielzeuge ihr benutzt. Wir machen auch ein paar Fotos von den Dingen, die ihr uns zeigt oder die wir interessant finden. Wir nehmen den Rundgang auch auf, damit wir uns später daran erinnern können. Seid ihr damit einverstanden? Wollt ihr von uns noch etwas wissen? Habt ihr Fragen an uns? (Antwort) Habt ihr Lust darauf, uns eure Kita zu zeigen? (Antwort)

#### *Rundgang beginnen*

Die Kinder gehen voran, die Interviewer\*innen lassen sich von den Kindern durch die Kita führen, und die Kinder zeigen das, was sie selbst zeigen möchten:

Ich kenne eure Kita noch gar nicht. Zeigt mir doch mal, wie ein Tag bei euch in der Kita so abläuft. Ihr könnt mir gern dazu auch richtig viel erzählen, alles, was euch einfällt.

### *Fragen für den Rundgang*

1. Den Raum festlegen: Welchen Raum wollt ihr uns denn zuerst zeigen?  
Hineingehen
2. Nach den Aktivitäten in diesem Raum fragen: Was macht ihr hier? Wo haltet ihr euch hier auf?
3. Nach Spielhandlungen und Spielzeugen fragen: Womit spielt ihr hier? Was spielt ihr hier am liebsten? Was ist denn euer Lieblingsspielzeug? Von den gezeigten Gegenständen, Spielen oder Spielzeugen ein Foto machen. Wenn Medien gezeigt werden, weiter bei Fragenblock 5, sonst:
4. Nach Medien fragen, falls sie noch nicht gezeigt wurden: Es gibt doch auch Bücher. Welche davon guckt ihr euch an? Wie ist das mit Musik? Welche hört ihr denn gern? Gibt es noch anderes zum Anhören oder Angucken, was ihr benutzt?
5. Wenn Medien, sowohl analog als auch digital gezeigt werden, Fragen zu den spezifischen Medien stellen: Davon machen wir mal ein Foto. Was macht ihr damit so? Wann benutzt ihr das hier? Wie ist das so? Habt ihr das auch schon mal woanders außer in der Kita gespielt? Wo? Wie war das so? Was macht dir damit besonders Spaß? Warum? Was gefällt dir nicht so gut daran? Warum?
6. Nächsten Raum festlegen und hingehen: An welchen Orten haltet ihr euch sonst noch auf? Könnt ihr uns die mal zeigen? Oder: Gibt es noch mehr, was ihr uns zeigen wollt?
7. Wiederholung ab Fragen 2 und so Raum für Raum durch die Kita gehen, bis die Kinder alle für sie bedeutsamen Räume zeigen konnten.

### *Abschluss*

Uns hat es richtig viel Spaß gemacht, dass ihr uns heute mal gezeigt habt, was ihr hier gern macht. Wie war das für euch? (Antwort abwarten) Wir kommen auch in ein paar Tagen nochmal wieder. Beim nächsten Mal unterhalten wir uns dann über die Sachen, die ihr uns gezeigt habt und haben dann noch ein paar Fragen an euch. Wir freuen uns schon darauf!

## **Anhang 2: Leitfaden Gruppeninterview**

### *Teil 1: ausgewählte Memokarten*

#### Vorbereitung des Raumes und Begrüßung

Eine Auswahl an Bildkarten wird auf einem Tisch ausgelegt (drei Karten pro Person). Die Kinder kommen in den Raum und werden begrüßt:

Hallo, ihr erinnert euch ja bestimmt noch an uns ... Wir sind (Name) und (Name) und waren ja neulich schon mal hier, als ihr uns eure Kita gezeigt habt. Da habt ihr uns ja auch euer Lieblingsspielzeug gezeigt, das war total spannend für uns! Wie wir beim letzten Mal erzählt haben, wollen wir heute mit euch noch weiter über einige dieser Dinge sprechen, auch darüber, was ihr davon vielleicht zu Hause habt. Wir nehmen unser Gespräch wieder auf, damit wir uns später daran erinnern können. Seid ihr damit einverstanden?

#### Einstiegsimpuls

Schaut mal, auf dem Tisch hier haben wir ein paar Bildkarten ausgelegt. Schaut euch die doch mal genau an und dann sucht ihr euch jeder mal zwei Karten aus. Dann setzen wir uns gemeinsam hin und jedes Kind erzählt mal von seinen Karten.

Interviewer\*innen suchen sich ebenfalls Karten aus.

#### Gruppeninterview beginnen

Ein Kind wird direkt angesprochen: Was hast du dir ausgesucht? Warum hast du dir das ausgesucht?

Die Kinder sind reihum an der Reihe. Erst wird auf die selbstläufige Erzählung des Kindes gewartet, erst dann werden die Fragen zu den Abbildungen hinzugezogen.

#### Fragen zu den Abbildungen

1. Hast du das schon mal benutzt?
2. Was hast du damit so gemacht?
3. Wann hast du das schon mal benutzt?
4. Wo war das? (Kita, Zuhause, Freund\*innen etc.)
5. Wenn nicht Kita: Wie wäre es, wenn [das abgebildete Gerät/Medium oder die abgebildete Anwendung] auch in der Kita wäre? Wünschst du dir das? Wäre das toll? Warum?
6. Was macht dir damit besonders Spaß? Warum?
7. Was hat dir nicht so gut gefallen? Warum?

Hat ein Kind alles erzählt, können auch die anderen Kinder etwas zu den Karten sagen, dann ist das nächste Kind an der Reihe und man beginnt mit den Fragen wieder von vorn.

### Abschluss

Zum Schluss werden die eigenen Karten gezeigt:

1. Wisst ihr, was das ist? Woher kennt ihr das?
2. Habt ihr das schon mal benutzt? Was macht ihr damit?

Wenn alle ausgewählten Karten besprochen wurden, erfolgt der Übergang zu Teil 2 des Gruppeninterviews.

### *Teil 2: klassisches Memo-Spiel*

Alle Abbildungen, die bis dahin noch nicht im Gespräch waren, werden genutzt, nur die bereits besprochenen Karten werden aussortiert. Alle übrigen Karten inkl. ihrer jeweiligen Partnerkarte werden gemischt und auf einem Tisch verteilt.

### Einführung des Memo-Spiels

Schaut mal, die Karten genau an. Erinnern die euch an ein Spiel? (Antwort abwarten)  
Die gehören zu einem Memo-Spiel. Kennt ihr Memo? ... Genau ein Spiel, wo immer zwei zusammengehörende Bilder gibt, die man suchen muss. Wir können zum Abschluss gern noch eine Runde spielen. Habt ihr Lust? ... Super, na dann los!

### Spiel

Das erste Kind ist an der Reihe und deckt zwei Karten auf, und es werden Fragen zu den Abbildungen an alle Kinder gestellt. Alle Kinder können antworten, sich ergänzen usw.

### Fragen zu den Abbildungen

1. Wisst ihr, was das für ein Gerät ist?
2. Was macht man damit?
3. Hast du das schon mal benutzt?
4. Wann hast du das schon mal benutzt?
5. Wo war das? (Kita, Zuhause, Freund\*innen etc.)
6. Wenn nicht Kita: Wie wäre es, wenn [das abgebildete Gerät/Medium oder die abgebildete Anwendung] auch in der Kita wäre? Wünschst du dir das? Wäre das toll? Warum?
7. Was macht dir damit besonders Spaß? Warum?
8. Was hat dir nicht so gut gefallen? Warum?

Reihum ist jedes Kind an der Reihe, und es können die Fragen zu den Abbildungen gestellt werden. Das Spiel kann entweder zu Ende gespielt oder vorher abgebrochen werden, falls die Kinder signalisieren, dass sie keine Lust mehr haben.

### Abschluss

Das Spielen und Erzählen hat richtig viel Spaß gemacht. Euch auch? Vielen Dank, dass ihr so viel erzählt habt.

Geeigneten Abschluss finden. Übergang in die Gruppe.

### **Literatur**

Andresen, Sabine (2012). Was und wie Kinder erzählen. *Frühe Bildung*, 1(3), 137-142.

[Breuer, Franz](#); Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4., durchges. u. akt. Aufl.). Springer VS.

Butschi, Corinne & Hedderich, Ingeborg (2021). Wie man kleine Kinder in ein Photovoice-Projekt einbezieht. Erfahrungen und Ergebnisse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), Art. 5, <https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3457> [Datum des Zugriffs: 28. November 2022].

Eißer, Florian & Sitter, Miriam (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), Art. 21, <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120> [Datum des Zugriffs: 10. Mai 2023].

Fleischer, Sandra & Hajok, Daniel (2019). Medienbildungsprozesse – Entwicklung von medienbezogenen Kompetenzen in Kindheit und Jugend als Ansatzpunkt. In Bärbel Kracke & Peter Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S.81-205). Berlin: Springer.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019). Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung. *Medienimpulse*, 57(1), 1-47, <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1318/1461> [Datum des Zugriffs: 5. Mai 2023].

Fuhs, Burkhard (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.80-103). Weinheim: Beltz Juventa.

Fuhs, Burkhard & Schneider, Susanne (2012). Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten. *Frühe Bildung*, 1(3), 125-130.

Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florenz: UNICEF Office of Research: *Innocenti Essays*, [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) [Datum des Zugriffs: 18. Mai 2023].

Heinzel, Friederike (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.22-35). Weinheim: Beltz Juventa.

Hengst, Heinz (2014). Kinderwelten im Wandel. In Angela Tillmann, Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.17-30). Wiesbaden: Springer VS.

Hunger, Ina; Zander, Benjamin; Zweigert, Maika & Schwark, Claudia P. (2019). Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode. In Florian Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern – Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S.169-192). Wiesbaden: Springer VS.

Jorgenson, Jane & Sullivan, Tracy (2009). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100189> [Datum des Zugriffs: 13. Juli 2023].

Landwehr, Janna (2022). Die Perspektive von Grundschulkindern auf gesunden Schlaf – eine partizipative Pilotstudie mit Photovoice. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative*

*Social Research*, 23(3), Art. 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-23.3.3879> [Datum des Zugriffs: 13. Juli 2023].

Mayring, Philipp (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Mey, Günter (2013). "Aus der Perspektive der Kinder": Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37(3/4), 53-71.

Mey, Günter & Schwentesius, Anja (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In Florian Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern – Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S.3-47). Wiesbaden: Springer VS.

Nentwig-Gesemann, Iris (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(1), 41-63, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279923> [Datum des Zugriffs: 28. November 2022].

Nentwig-Gesemann, Iris & Mackowiak, Katja (2012). Schwerpunkt: Interviews mit Kindern – methodische Herausforderungen und Potenziale. *Frühe Bildung*, 1(3), 121-124.

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. *Abschlussbericht*, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration, [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026\\_Quaki\\_Abschlussbericht\\_WEB.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf) [Datum des Zugriffs: 03. Juli 2023].

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Bakels Elena & Munk, Lisa-Maria (2020). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II: Erhebung, Auswertung und Dokumentation*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Bakels Elena & Munk, Lisa-Maria (2021). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. *Ergebnisbericht zur Studie des Instituts für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*, [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Kinder\\_als\\_Akteure\\_in\\_Qualitaetsentwicklung\\_und\\_Forschung\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Kinder_als_Akteure_in_Qualitaetsentwicklung_und_Forschung_web.pdf) [Datum des Zugriffs: 10. Mai 2023].

Pottharst, Bill (2022). *Generation, Ungleichheit, Technik*. Wiesbaden: Springer VS.

Reichert-Garschhammer, Eva (2020). *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)*, [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Endfassung\\_Kurzexpertise\\_IFP\\_Digitalisierung\\_Kindertagesbetreuung.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf) [Datum des Zugriffs: 5. Juni 2023].

Sackmann, Reinhold & Weymann, Ansgar (1994). *Die Technisierung des Alltags: Generationen und technische Innovationen*. Frankfurt/M.: Campus.

Stolakis, Anja; Simon, Eric; Hohmann, Sven; Borke, Jörn & Schmitt, Annette (in Vorb.). *Digitale Medien in der Kita mit Fachkräften, Kindern und Eltern reflektieren. Praxismaterialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.

Tillmann, Angela & Hugger, Kai-Uwe (2014). Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In Angela Tillmann, Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.31-45). Wiesbaden: Springer VS.

Vogl, Susanne (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S.142-157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wagner, Ulrike (2014). Qualitative Befragung mit Kindern. In Angela Tillmann, Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.199-210). Wiesbaden: Springer VS.

Weise, Marion (2021). Es ist noch jemand mit uns hier. Puppent-Interviews in der Forschung mit Kindern. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S.158-171). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Weltzien, Dörte (2012). Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. *Frühe Bildung*, 1(3), 143-149.

Weymann, Ansgar (2004). *Individuum – Institution – Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Wyness, Michael G. (2013). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442.

## Zu den Autorinnen und Autoren

**Anja STOLAKIS** ist Heilpädagogin und Bildungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung (M.A.). Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Mitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Zudem war sie im BMBF-geförderten Projekt "Digitale Medien in der Kita" (DiKit) beschäftigt und arbeitet derzeit in den Projekten "Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln" (NAMAki) und "Inklusion in Kindertagesstätten". Ihre Forschungsinteressen umfassen die Bereiche frühe Kindheit, Inklusion und mathematische, informatische, naturwissenschaftliche und technische (MINT-) Bildung in Kitas sowie qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt:

Anja Stolakis

Hochschule Magdeburg-Stendal  
Kompetenzzentrum Frühe Bildung  
Osterburger Str. 25, 39576 Stendal

Tel.: +49 (0)3931 2187 4824

E-Mail: [anja.stolakis@h2.de](mailto:anja.stolakis@h2.de)

URL: <http://www.h2.de/kfb>

Prof. Dr. habil. **Annette SCHMITT**, Dipl.-Psychologin, ist Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich und Direktorin des Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie Teil der Projektleitung in den BMBF-geförderten Projekten "Digitale Medien in der Kita" (DiKit) und "Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln" (NAMAki). Weitere Schwerpunkte sind die Gestaltung ko-konstruktiver Bildungsprozesse, die Kooperation von Kita und Grundschule und Wissenschafts-Praxis-Transfer.

Kontakt:

Prof. Dr. habil. Annette Schmitt

Hochschule Magdeburg-Stendal  
Fachbereich Angewandte  
Humanwissenschaften  
Osterburger Str. 25, 39576 Stendal

Tel.: +49 (0)3931 2187 4823

E-Mail: [annette.schmitt@h2.de](mailto:annette.schmitt@h2.de)

URL: <http://www.h2.de/kfb>

Prof. Dr. **Jörn BORKE**, Dipl.-Psychologe, ist Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit und Vorstandsmitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie Mitglied im Sprecherrat vom Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB). Zudem ist er Teil des Projektleitungsteams der vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekte "Digitale Medien in der Kita" (DiKit) und "Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln" (NAMAki). Er verfügt über langjährige Forschungs-, Lehr- und Weiterbildungserfahrungen unter anderem in den Bereichen kulturvergleichende Säuglings- und Kleinkindforschung, Eltern-Kind-Interaktionen, kultursensitive Frühpädagogik und Beratung sowie Inklusion in Kitas.

Kontakt:

Prof. Dr. Jörn Borke

Hochschule Magdeburg-Stendal  
Fachbereich Angewandte  
Humanwissenschaften  
Osterburger Str. 25, 39576 Stendal

Tel.: +49 (0)3931 2187 4884

E-Mail: [joern.borke@h2.de](mailto:joern.borke@h2.de)

URL: <http://www.h2.de/kfb>

*Luisa FISCHER* ist Kindheitswissenschaftlerin, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Magdeburg-Stendal und ist Mitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung. Zudem war sie im BMBF-geförderten Projekt "Digitale Medien in der Kita" (DiKit) beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte und -interessen liegen in den Bereichen frühe Kindheit, Fachberatung für Institutionen der frühen Bildung und Forschung mit Kindern.

Kontakt:

Luisa Fischer

Hochschule Magdeburg-Stendal  
Kompetenzzentrum Frühe Bildung  
Osterburger Str. 25, 39576 Stendal

E-Mail: [luisa.fischer@h2.de](mailto:luisa.fischer@h2.de)

*Eric SIMON* ist Sozialwissenschaftler (M.A.) und Mitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) sowie im Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB). Er ist Teil der Projektleitung und war wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem BMBF-geförderten Projekt "Digitale Medien in der Kita" (DiKit). Zudem ist er Promotionsstudent und Stipendiat der Landesgraduiertenförderung Sachsen-Anhalt und promoviert zu dem Thema "Haltung, Habitus, Selbst – Über die Selbstarbeit frühpädagogischer Fachkräfte".

Kontakt:

Eric Simon

Hochschule Magdeburg-Stendal  
Fachbereich Angewandte  
Humanwissenschaften  
Osterburger Str. 25, 39576 Stendal

E-Mail: [eric.simon@h2.de](mailto:eric.simon@h2.de)

*Sven HOHMANN* ist Rehabilitationspsychologe (M.Sc.) und Psychotherapeut in Ausbildung (PiA). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Magdeburg-Stendal und arbeitet in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt "Digitale Medien in der Kita" (DiKit).

Kontakt:

Sven Hohmann

Hochschule Magdeburg-Stendal  
Fachbereich Angewandte  
Humanwissenschaften  
Osterburger Str. 25, 39576 Stendal

Tel.: +49 (0)3931 2187 4815

E-Mail: [sven.hohmann@h2.de](mailto:sven.hohmann@h2.de)

## Zitation

Stolakis, Anja; Schmitt, Annette; Borke, Jörn; Fischer, Luisa; Simon, Eric & Hohmann, Sven (2023). Wie sehen Kinder digitale Medien? Vorschlag und Diskussion einer spielbasierten Methode für Forschung und Praxis [58 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(3), Art. 9, <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.4019>.