



Eine Studie zu Tablets in der Kita aus Sicht der Kinder

Sigrid Lorenz & Inge Schreyer,
Dagmar Winterhalter-Salvatore &
Claudia Goesmann



IFP-Projektbericht 38/2021

Handlungsfeld: Qualitäts- und
Organisationsentwicklung

www.ifp.bayern.de

Inhalt

Inhalt	3
Dank	6
Kitas und Kinder.....	7
1. Die Befragung von Kindern	8
1.1 Paradigmenwechsel zur Agency von Kindern und Kindheitsforschung	8
1.2 Studienlage und Implikationen für die Studie <i>KinderFragen!</i>	10
2. Konzeptionierung der Studie	12
2.1 Fragestellung und Erkenntnisinteresse.....	12
2.2 Ausgangslage und Einbindung der Studie.....	13
2.3 Medienbezogene Grundannahme	14
2.4 Ethisches Selbstverständnis und dessen Umsetzung	15
2.5 Nutzen für Wissenschaft und Praxis	16
2.6 Situative Besonderheit aufgrund pandemischer Bedingungen.....	17
3. Charakteristika der Studie.....	17
3.1 Eckpunkte.....	17
3.2 Setting der Befragungssituation.....	18
3.3 Methodische Zugänge	19
3.3.1 Freier narrativer Zugang	19
3.3.2 Narration entlang von Leitfragen.....	19
3.3.3 Positionierung	20
3.3.4 Digitales Voting	20
3.3.5 Ortsbegehung.....	20
3.4 Der Befragungsverlauf	21
3.4.1 Vorbereitungsgespräch in der Kita.....	21



3.4.2	Vorstellung und Vorbereitung des Interviews.....	21
3.4.3	Zugang 1: Narrativer Teil	21
3.4.4	Zugang 2: Leitfragen	21
3.4.5	Zugang 3: Positionierungs-“Spiel“	22
3.4.6	Zugang 4: Fragen am Tablet = Digitales Voting.....	22
3.4.7	Zugang 5: Ortsbegehung.....	23
3.4.8	Nachbesprechung mit den Kindern plus „Expertenurkunde“	23
3.4.9	Kurze Nachbesprechung mit pädagogischen Fachkräften.....	23
4.	Pretest.....	24
5.	Ergebnisse der Studie	25
5.1	Information zur Erfassung und Auswertung der Daten.....	25
5.2	Eckdaten	25
5.3	Analysedimension 1: Wahrnehmen der Tablets.....	26
5.4	Analysedimension 2: Relevanzsetzungen.....	27
5.5	Analysedimension 3: Aktivitäten mit dem Tablet	29
5.6.	Analysedimension 4: Bewertung des Tablets.....	34
5.6.1	Narration: „Wie ist das für euch, ein Tablet in der Kita zu haben?“	34
5.6.2	Tablet-Voting: „Wie findest du es, dass ihr Kinder Tablets in der Kita habt?“	35
5.6.3	Tablet-Voting: „Wie gut kennst du dich schon mit dem Tablet, das ihr in der Kita habt, aus?“	36
5.6.4	Tablet-Voting: „Stell dir vor, die Kita-Tablets sind kaputt und können eine Zeitlang nicht benutzt werden“ – „Wie wäre das für dich?“	36
5.7	Analysedimension 5: Stellenwert von Tablets im Vergleich.....	37
6.	Bewertung des Befragungssettings.....	39
6.1	Medienbezogene Erwartungen	39
6.2	Multimethodischer Ansatz.....	39
6.3	Begleitende pädagogische Fachkräfte.....	39
6.4	Aufnahme des Gesprächs durch Einführung der SprachmemoApp	40

6.5	Aufwärmfrage – Frage zum Einstieg in die Narration - Leitfragen	40
6.6	Positionierungs“Spiel“	41
6.7	Voting auf dem Tablet.....	42
6.8	Ortsbegehung.....	42
6.9	Abschluss: Urkunde + Bewertung	42
6.10	Gesprächsfähigkeit der Kinder	43
7.	Bewertung der Ergebnisse und Impulse.....	44
7.1	Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse	44
7.1.1	Wahrnehmung	44
7.1.2	Relevanzsetzungen.....	45
7.1.3	Aktivitäten.....	46
7.1.4	Bewertungen	47
7.1.5	Stellenwert	47
7.2	Impulse für den Tableteinsatz der Kinder.....	49
Literatur	55
Abbildungsverzeichnis	58

Dank

Eine Studie, wie sie hier vorliegt, braucht viele bereitwillige, neugierige und engagierte Akteure, damit sie gelingen kann.

Es braucht Kitaleitungen und Kitateams,

- die den Mut haben, ihr Haus für Kindheitsforscherinnen zu öffnen, die nicht sie selbst, sondern die Kinder nach ihrer Meinung und Bewertung fragen;
- denen es – trotz durch Corona oft erschwerter Umstände – nicht zu viel Aufwand ist, die Befragung in ihrer Einrichtung zu organisieren und dafür auf die Suche zu gehen nach Kindern und Eltern, nach Raum und Zeit und Fachkräften, die die Befragung begleiten.

Es braucht Kinder,

- die es sich zutrauen und Freude daran haben, sich auf eine unbekannte Situation mit unbekanntem Interviewerinnen einzulassen, bei der sie nicht genau wissen, was auf sie zukommt;
- die uns von ihren Erfahrungen, Ideen und Überlegungen zu Tablet & Co. erzählen und uns als Expertinnen und Experten ihrer Kita durchs Haus führen.

Es braucht Eltern,

- die ihren Kindern die Teilnahme an der Befragung zutrauen und genehmigen.

Aber natürlich braucht es auch neugierige und begeisterungsfähige **Kolleginnen und Kollegen**, die in allen Phasen der Konzeptionierung mitdachten, mit uns quer durchs bayerische Land reisten und mit viel Engagement sich auf Kitas und Kinder einließen. Dies waren Dagmar Winterhalter-Salvatore und Claudia Goesmann und für den Pretest zusätzlich Stefanie Nestmeier und Sebastian Jaquet und im Hintergrund Dr. Erik Danay.

Wir alle waren jedes Mal wieder erstaunt und berührt, mit wie viel Offenheit und Herzlichkeit wir in den Kitas empfangen und begleitet, oft auch durch das Haus geführt, informiert, umsorgt und wunderbar verköstigt wurden. Und immer war die Befragung gut vorbereitet und organisiert, so dass auch alle coronabedingten Vorschriften eingehalten werden konnten.

Allen sagen wir von Herzen Danke!

Sigrid Lorenz & Inge Schreyer

München, September 2021

Kitas und Kinder



Die 12 KITAS

Evang. Haus für Kinder Altenfurt, Nürnberg

Haus für Kinder St. Sebastian, Dettelbach

Integratives Haus für Kinder am Karl-Marx-Ring, München

Kath. Kindergarten St. Gordian und Epimach, Stöttwang

Kath. Kinderhaus St. Johannes Niederndorf, Herzogenaurach

Kath. Kindertagesstätte St. Ulrich, Burgberg

Kath. Pfarrkirchenstiftung Dreifaltigkeit, Simbach a. Inn

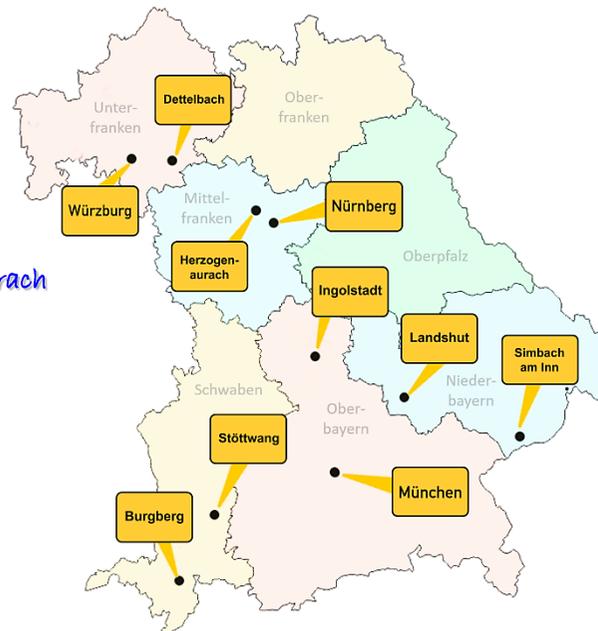
Kindertagesstätte World of Kids, Herzogenaurach

Kindervilla der Bürgerhilfe Ingolstadt KiTa GmbH, Ingolstadt

Städt. Kinderhaus Schatzinsel, Würzburg

Städt. Kindertageseinrichtung "Südwind", Ingolstadt

Städt. Kindertagesstätte Kastanienburg



Die 71 KINDER*

Amilia	Kilian	Mya
Anouk	Kim	Nayla
Ava	Lean	Oscar
Ben Luca	Leo	Paul
Carla	Leon	Philomena
Charlotte	Lewin	Quentin
Elias	Lily	Quirin
Eloise	Linda	Samantha
Emily	Louis	Simon
Emma	Luis	Taisia
Eren	Luisa	Tamara
Ethan	Lukas	Tammi
Finn	Magdalena	Tan
Greta	Martha	Theo
Hanna	Mathis	Theresa
Hannes	Max	Tim
Jannick	Merle	Valentin
Jonah	Mia	Victoria
Jonas	Mila	Zoe
Katharina	Miltos	

* einige Kinder mit gleichen Namen

1. Die Befragung von Kindern

1.1 Paradigmenwechsel zur Agency von Kindern und Kindheitsforschung

Seit der Aufklärung gab es in den Erziehungswissenschaften wiederholt Versuche, Kinder als Subjekte zu konzipieren, jedoch blieb immer die Konzeptualisierung von Kindern „als noch zu erziehende Wesen“, als „becomings“ erhalten (Bollig 2020; Kämpfe 2019). Erst ein mit unterschiedlichen Strömungen verbundener Paradigmenwechsel führte dazu, Kindheit als soziale Konstruktion zu verstehen, bei der diese weder als naturgegeben noch als universell betrachtet wird, sondern als ein komplexes, soziales und kulturelles Phänomen. Zugleich wurde Kindheit als eigenständige Variable in Verschränkung mit weiteren Variablen wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnizität definiert.

Insbesondere das „Internationale Jahr des Kindes“, 1979, war impulsgebend für einen interdisziplinären Diskurs zu heterogenen Kindheiten weltweit. Diesem folgte eine sozialpädagogische und ansatzweise auch sozialpolitische Diskussion über Kindheit vor dem Hintergrund eines chancenungleichen Aufwachsens aufgrund unterschiedlicher Lebensweisen und Aufwuchsbedingungen (Bock 2010). So gewann das kindheitstheoretische Paradigma des kompetenten Kindes, bei dem Kinder nun tatsächlich als Subjekte konzeptualisiert wurden, als „beings“, als wichtige Gesellschaftsmitglieder an Bedeutung: „Thus, children are seen as contributing members of society, experts on their own lives, and holding opinions that should be heard and considered.“ (Einarsdottir et al. 2019, 3).

In ebenfalls diesem Kontext zu sehen ist der zunehmende Konsens über das Recht der Kinder auf „Partizipation“, auf Mit- und Selbstbestimmung. So formuliert etwa Artikel 12, Abs. 1 der VN (Vereinte Nationen)-Kinderrechtskonvention das verbrieftete Recht der Kinder auf freie Meinungsäußerung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten. Auch Deutschland hat sich im Jahr 1992 verpflichtet, die 1989 beschlossene Kinderrechtskonvention der VN umzusetzen, eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz ist bislang jedoch – zuletzt im Juni 2021 – gescheitert.

Beides - die Annahme einer agency von Kindern, d.h. der Überzeugung, dass Kinder Expertise für sich selbst und eine eigenständige Handlungs- und Gestaltungskompetenz für ihre Lebenswelt besitzen, sowie ihr Recht auf Partizipation führte zu Implikationen auf der Ebene der Forschung wie der pädagogischen Praxis:

In **nationalen und internationalen Forschungsprojekten** gewann der Einbezug von Kindern zunehmend an Bedeutung (Büker et al. 2018). Zunächst beschränkte sich der Forschungsstand der Kindheitsforschung noch mehrheitlich auf Überlegungen zu einer „guten“ Kindheit,

auf Sozialisationskontexte und Entwicklungsaufgaben, die Kinder durchlaufen und welche Hilfe und Unterstützung ihnen zur Verfügung gestellt werden sollte; der Fokus war stark auf das „werdende“ Kind gerichtet. Diese Priorisierung galt bis weit in die 1990er Jahre. Doch zunehmend wuchs das Interesse an der Perspektive der Kinder selbst und seit Mitte der 1980er etablierte sich - unter starker Beteiligung der Soziologie und der Erziehungswissenschaft und in Anlehnung an die in Großbritannien und Skandinavien aufkommenden New Childhood Studies - unter dem Begriff der „neuen Kindheitsforschung“ eine neue Forschungsrichtung, die den Anspruch hat, Kindern selbst Gehör zu verschaffen und sie explizit nach ihrer Sicht zu fragen (vgl. Mey 2013, Kämpfe 2019). In den Forschungsfokus rückten nun mit höherer Priorisierung Fragestellungen, welche die alltägliche Lebensführung der Kinder und die Organisation des Kinderalltags in den Blick nahmen. Die Analyse der Befragungsdaten erfolgte teils in bewusster Rückkopplung zu den heterogenen Lebensbedingungen der Kinder, teils aber auch völlig entkoppelt (Bock 2010).

Immer wieder werden auch **ethische Standards** diskutiert, die einer Instrumentalisierung der Kinder als reine Informationsgeber entgegen wirken sollen; eine schriftliche Fixierung von Standards liegt etwa mit dem „EECERA Ethical Code for Early Childhood Researcher“ vor, in dem acht ethische Prinzipien die Selbstverpflichtung der Forschenden formulieren: beispielsweise Respekt für das Kind als Subjekt mit eigenen Rechten und dem Recht auf eigene Werte (Bertram et al. 2015). Auch von Unger (2014) führt aus, dass in einer so verstandenen Forschung, mithin einer partizipativen Forschung, immer die Menschen, die an ihr teilhaben, im Mittelpunkt stehen müssen und die Verschränkung der verschiedenen Perspektiven einen zentralen Aspekt dieses Ansatzes markiert; dies bedeutet im Kern eine Absage an die alleinige Deutungshoheit der Wissenschaft. Andere Forschende wie etwa Büker et al. (2018) gehen über diesen Anspruch noch hinaus, wenn sie ausführen, dass das Recht der Kinder auf Partizipation allein durch eine Befragung noch nicht vollumfänglich eingelöst sei, denn „echte“ Partizipation (genuine participation) bedeute - in Anschluss an die ergänzenden Ausführungen der UNICEF (2014) - eine Haltung des Respekts gegenüber den Kindern, die sich auch darin ausdrückt, dass sie den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerungen verstehen; gleichzeitig beinhalte diese Haltung die konsequente Berücksichtigung der geäußerten Kindermeinungen bei der Entwicklung künftiger Maßnahmen und Handlungsschritte (Büker et al. 2018).

Auch in der **pädagogischen Praxis** führte der beschriebene Paradigmenwechsel zu einer (noch) stärkeren Betonung des Rechts des Kindes auf Partizipation. „Partizipation“ scheint nach heutigem demokratisch geprägten Bildungs- und Erziehungsverständnis inzwischen weitgehende Selbstverständlichkeit zu besitzen; sie ist etwa auch in §45, Abs. 2 Nr. 3 SGB VIII verankert, wo das Wohl der Kinder und Jugendlichen in Einrichtungen zu gewährleisten ist. Ebenso findet sich der Gedanke der Partizipation in den Bildungsplänen vieler Bundesländer: „Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Geburt an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung (...)“, lautet eine der Kernaussagen zum Bild vom Kind, so wie es etwa im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (S. 23) formuliert ist.

Der Anspruch an kindliche Partizipation ist jedoch nicht immer frei von Widersprüchen und Ambivalenzen, etwa bezüglich der Frage, wie sich Kindeswohl und Kindeswille zueinander verhalten. Bisweilen ist auch nicht eindeutig, ob die Forderung nach Partizipation eher fachlich begründet oder normativ-ideologisch ‚gesetzt‘ ist (Weltzien et al. 2020, 71f). Wenig Einblick besteht bislang auch, in welcher Form

Kindertageseinrichtungen Zugang zu den Erfahrungen der Kinder suchen. Festzuhalten aber ist, dass für pädagogische Fachkräfte die Zugänglichkeit zu kindlichen Bedürfnissen, Wünschen und Erfahrungen eine besondere Bedeutung besitzen muss, um den Kindern die aktive und ko-konstruktive Mitgestaltung ihrer Lebenswelt „Kita“ zu ermöglichen. Ebenso wie die Forschenden stehen sie vor der Aufgabe geeignete Wege zu finden, um die Meinungen der Kinder zu erfahren; denn diese sind wichtige und ernstzunehmende Impulse und Ausgangspunkte des Handelns (vgl. Roux 2002, 10); zugleich besitzen sie impulsgebende Relevanz für die Qualitätsentwicklung einer Einrichtung.

1.2 Studienlage und Implikationen für die Studie *KinderFragen!*

Befragungen, Interviews und Diskussionen stellen, in Ergänzung zu anderen Zugängen, wertvolle (Forschungs-)Methoden dar, um zu erfahren, was Kinder denken, was sie wollen und was sie bewegt. Ein Blick in die Kindheitsforschung der vergangenen Jahre zeigt eine Vielzahl quantitativer und qualitativer Untersuchungen („Kindersurveys“), die mit unterschiedlichen Methoden versuchen, Zugang zur Innenwelt der Kinder zu bekommen, um zumindest ansatzweise die Perspektive von Kindern einzunehmen. Ein solches Vorgehen scheint auch im Sinne der Validität von Daten angeraten zu sein, denn etwa Kolip & Finne (2018) kommen in ihrer Untersuchung, wie gut die Angaben von 1561 Grundschulkindern und ihren Eltern z.B. zu Bewegung, Wohlbefinden und Sozialverhalten übereinstimmen, zu dem Ergebnis, dass die Übereinstimmung der Angaben insgesamt nur gering bis mäßig ausfällt, insbesondere bei Fragen, die sich auf subjektives Erleben beziehen. Neben Informationen über Kinder braucht es also unabdingbar auch Informationen der Kinder selbst (Roux 2002).

Bei den entsprechenden Forschungsansätzen handelte es sich anfangs oftmals um kognitive Tests (etwa SETK 3-5, PPVT, K-ABC), doch zunehmend häufiger finden sich auch Untersuchungsdesigns, die durch eine interaktionistische Haltung den partnerschaftlichen Status der Kinder und deren Recht auf Partizipation, d.h. Mitgestaltung betonen (vgl. Zinnecker 1999, 69f), wie dies etwa für das standardisierte Erhebungsinstrument für Kinder QUICKSTEP© in Anspruch genommen wird (Weise et al. 2020).

Eine Sichtung neuerer Kinderstudien macht deutlich, dass viele der Befragungen erst ab einem Alter der Kinder von mindestens 6 Jahren durchgeführt werden, d.h. bei Kindern, die bereits im Schulalter sind. So z.B. die Kinderstudien der Hilfsorganisation World Vision (4. Studie, Andresen & Naumann 2018), die Kindern von 6 bis 11 Jahren eine Stimme zu ihren Erfahrungen etwa bezüglich Familie, Schule, Freizeit, Freundschaften geben; die Befragungen von 8- bis 15-Jährigen im Rahmen des deutschen Beziehungs- und Familienpanels pairfam (Thönnissen & Walper 2020), die Befragung von Viertklässler:innen zum bevorstehenden Übergang in die weiterführende Schule (Ogrodowski 2021) oder auch die Befragung von knapp 50 Hortkindern der 1. bis 4. Klasse im Rahmen von Gruppendiskussionen zum Thema Hausaufgaben (Wildgruber et al. 2019).

In dieser Altersgruppe finden sich auch Studien, die das Thema „digitale Medien“ fokussieren, so beispielsweise die DIVSI U9-Studie „Kinder in der digitalen Welt“ mit einer Befragung von 6- bis 8jährigen Kindern (DIVSI 2015), die KinderMedienStudie 2019 mit Kindern im Alter von 6-13 Jahren (Blue OceanEntertainment/DER SPIEGEL), die KIM-Studie 2020 mit Kindern im Alter von 6-13 Jahren (Feierabend & Scolari 2021), die EU Kids Online-Befragung 2019 mit 9-bis 17-Jährigen (Hasebrink et al. 2019), die Schweizer MIKE-Studie mit Kindern von 6-13 Jahren (Waller et al. 2020), die Bitkom-Studie 2019 mit 6- bis 18-Jährigen (Berg 2019) oder auch der Kinder Medien Monitor 2020 mit Kindern von 6 bis 13 Jahren (KiMMo 2020).

In der Zielgruppe der noch sehr jungen Kinder (Kindergartenalter) gibt es im Vergleich zu Studien mit älteren Kindern seltener Studien, die mit einem Design arbeiten, bei dem das Kind nicht als Forschungsobjekt, sondern als Forschungssubjekt begriffen wird. Tatsächlich ist es herausfordernd, geeignete ko-konstruktive Erhebungsdesigns und -methoden für diese Altersgruppe zu konzeptualisieren, denn klassische sozialwissenschaftliche Methoden lassen sich nicht einfach auf diese Altersgruppe adaptieren. Welche Methoden im Einzelnen geeignet sind, hängt unter anderem ab vom jeweiligen Erkenntnisinteresse, dem Alter der Kinder und der Fragesituation. Exemplarisch lassen sich etwa die multimethodisch angelegte Studie von Clark (2017) nennen, bei der ein Verstehen der kindlichen Perspektive durch kreatives Kombinieren verschiedener Materialien versucht wird oder auch die von der OECD koordinierte International Early Learning Study (OECD 2020), die ebenfalls unterschiedliche Studienkomponenten enthält – davon eine Komponente, bei der Kinder spielähnliche Aktivitäten auf einem Tablet absolvierten, um darüber das Wissen und die Fähigkeiten von 5-Jährigen in vier Schlüsselbereichen (frühe Lese- und Schreibfähigkeit, frühe Rechenfähigkeit, Selbstregulierung und soziale emotionale Fähigkeiten) zu messen.

Studien, die eine engere Anknüpfung zur vorliegenden Studie *KinderFragen!* aufweisen, da sie Kinder im Kontext von Kindertageseinrichtungen befragen bzw. den Fokus auf das Thema „Medien“ legen, sind etwa: Sheridan & Pramling Samuelsson (2001), die in schwedischen Kindertageseinrichtungen Kinder zu Partizipation und Beteiligung befragten; die Studie von Susanna Roux: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?* (2002), bei der 6jährige Vorschulkinder anhand „teilstrukturierter bzw. halbstandardisierter Leitfadeninterviews“ (ebd., S. 119) befragt wurden; die International Early Learning and Child Well-being Study (National Centre for Education Statistics 2018); die Studie von Sommer-Himmel und Titze (2018), bei der 5- bis 6jährige Kinder ihren Kindergarten hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen bewerteten; mit gleichem Fokus die umfangreiche „Quaki“-Studie von Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga (2017), in der Kinder ab 4 Jahren den Interviewern ihre Sicht auf die Kita nahebringen; die Teilstudie des Projekts InkuKiT10, bei dem Interviews mit je zwei 5- bis 6jährigen Kindern durchgeführt wurden zu Aspekten von Partizipation in Kindertageseinrichtungen (Weltzien et al. 2020); die ADELE+ Studie aus der Schweiz zum Medienumgang von Kindern im Vorschulalter (4- bis 6-Jährige) (Bernath 2020) oder auch die laufende Studie „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK) des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2021).

In der Zusammenschau zeigt die Studienlage somit sowohl Kinder- und Jugendbefragungen zum Thema „Digitale Medien“ als auch Befragungen mit Kindern in Kindertageseinrichtungen. Was es nach Kenntnis der Autorinnen bislang jedoch noch nicht gibt, sind Studien, die einen Ansatz und eine Fragestellung verfolgen, wie sie für die vorliegende Studie *KinderFragen!* konstituierend sind: die Sicht der Kinder

auf digitale Medien in der Kita und ihre Erfahrungen damit. Auch wenn die digitale Bildung unter Einsatz digitaler Medien noch nicht von allen Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird, so gibt es zwischenzeitlich doch schon viele Kitas, die diesen Bildungsbereich (mehr oder weniger) konsequent berücksichtigen. Und auch für die Kinder selbst ist das Thema keineswegs „exotisch“, gehören digitale Medien in aller Regel ganz selbstverständlich zu ihrer Lebenswelt.

Trotz dieser mit Blick auf die vorliegende Studie reduzierten Studienlage ergeben sich aus einigen der Studien und weiteren wissenschaftlichen Abhandlungen (etwa Vogl 2021, Delfos 2015) hilfreiche Hinweise darauf, welche Überlegungen in Hinblick auf die Konzipierung der Studie *KinderFragen!* erforderlich sind und welche Faktoren zu einem Gelingen beitragen können, so etwa:

- bereits junge Kinder ab ca. 5 Jahren können digital valide zu ihrer Erfahrungswelt befragt werden (vgl. Mey 2013, Delfos 2015);
- ein Vorgehen nach dem methodologischen Konzept der between-method-Triangulation, also ein „mosaic approach“, kann als vielversprechender multi-methodischer Ansatz gelten (Denzin 1970, Clark 2017, Flick 2011, Burzan 2016), um Kindern möglichst viele Optionen zu geben, ihre Gedanken, Empfindungen und Wahrnehmungen auszudrücken;
- Kinderbefragungen lassen sich insgesamt als sowohl schwierig wie störanfällig charakterisieren, aber auch als überraschend gelingend (vgl. Pesch 2017). Sie erfordern ein anderes Vorgehen und eine offenerere (Erwartungs-)Haltung als die Befragung von Erwachsenen. „Es ist somit keine Anwendung standardisierter Erhebungsinstrumente möglich; vielmehr müssen Instrumente entwickelt werden, die der Sprach- und Erlebniswelt der Kinder und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen und keine Deutungsmuster von vornherein vorgeben.“ (DIVSI 2015, S. 11).

2. Konzeptionierung der Studie

2.1 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

„Was gefällt den Kindern am Tablet in der Kita?“, „Wie erleben sie ihren Umgang mit dem Tablet?“ – solche und ähnliche Fragen stehen im Zentrum der Studie *KinderFragen!*, welche die subjektive Sicht der Kinder auf das Tablet in der Kita fokussiert, diese sichtbar und verfügbar machen möchte. Es geht somit nicht um eine Messung eines „digitalen“ Entwicklungsstandes oder „digitalen“ Fortschritts im Rahmen des Modellversuchs, sondern darum, Einblicke zu erhalten, ob und wie die Kinder das Tablet als Gegenstand in der Kita wahrnehmen („Wahrnehmung“), welche Aspekte Kinder im Zusammenhang mit Tablets nennen („Relevanzsetzungen“), ob, wo und in Form welcher Aktivitäten die Kinder mit den Tablets umgehen und umgehen dürfen („Aktivitäten“, „Regeln“), wie sie diese Aktivitäten bewerten

(„Bewertung“) und welchen persönlichen Stellenwert die Kinder den Tablet-Aktivitäten im Vergleich zu anderen Aktivitäten in der Kita zumessen („Stellenwert“) – dies ausschließlich mit Fokus auf das Tablet in der Kita, nicht im familiären Kontext. Dabei ist das Ausmaß, in dem Prozesse aus Sicht der Kinder partizipativ verlaufen und ob ihre Antworten auf auch reflexive Prozesse schließen lassen, zugleich als quergelagerte Analysedimension zu verstehen (vgl. Abb. 1).

Weiterhin, mit nachrangiger Priorität, sollte die Eignung verschiedener methodischer Zugänge und deren Kombinationen im Rahmen von Kinderbefragungen in den Blick genommen werden. So können zu einem späteren Zeitpunkt und basierend auf den Erfahrungen der Untersuchung Handlungsempfehlungen bezüglich geeigneter Methoden, Zielgruppen, Fragestellungen und Settings entwickelt werden.

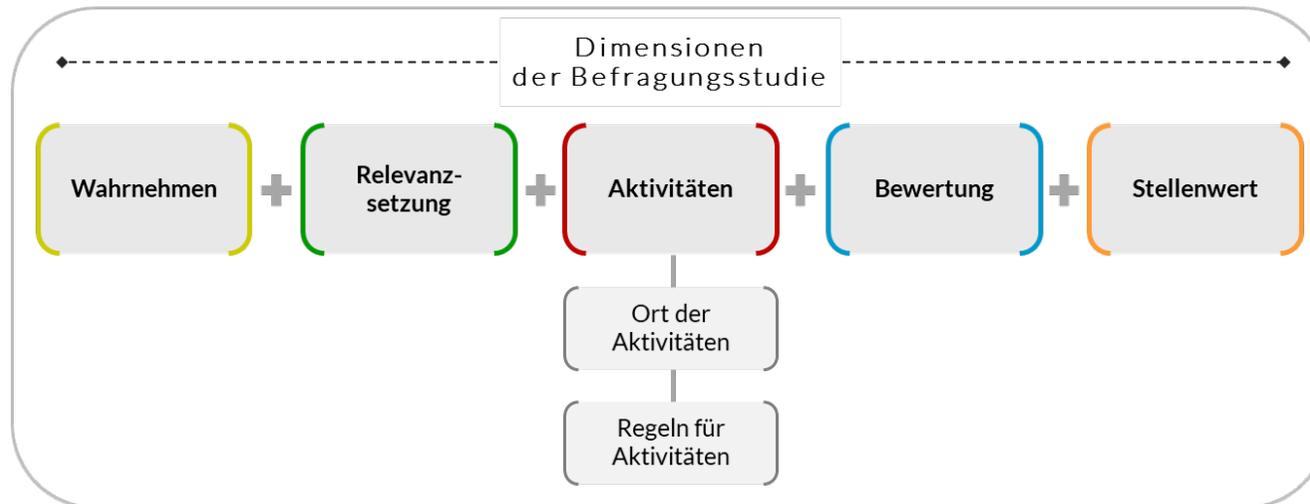


Abb. 1 Dimensionen der Kinderbefragungsstudie

2.2 Ausgangslage und Einbindung der Studie

Die Studie *KinderFragen!* ist strukturell und thematisch eng verknüpft mit dem bayerischen Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“, der im Sommer 2018 startete und im Dezember 2020 endete (kita-digital-bayern.de). Dieser Modellversuch, an dem 100 Modellkitas teilnahmen, war als Entwicklungs- und Forschungsvorhaben angelegt, bei dem auf der Handlungsebene alle Akteure in den Blick genommen wurden, d.h. pädagogische Fachkräfte, Kinder und deren Eltern. Im Sinne eines exemplarischen Vorgehens wurden dabei drei Handlungsfelder fokussiert:

- Medienbildung mit Kindern (Handlungsfeld 1)
- Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder mit digitalen Medien (Handlungsfeld 2)
- Kooperation und Vernetzung mit Eltern, Schule und anderen Bildungspartnern in der digitalen Welt (Handlungsfeld 3).

Die wissenschaftliche Basisbegleitung des Modellversuchs (Lorenz & Schreyer 2021) erhob Rückmeldungen der Kitaleitungen, der die Kitas begleitenden Mediencoaches und der Kitaeltern. Die Studie *KinderFragen!* setzt **strukturell** an dieser Stelle an, indem sie, über die Rückmeldungen der Erwachsenen hinaus, auch die Sicht der Kinder einbezieht – vor allem deren Sicht auf die im Modellversuch in den Kitas eingesetzten Tablets. Insofern wurde auch die Stichprobe der an der Studie teilnehmenden Kitas bzw. Kinder aus dem Kreis der Modellkitas rekrutiert. Die Teilnahme sowohl der Kitas wie der Kinder war freiwillig.

Inhaltlich rekurriert die Studie auf Handlungsfeld 1 des Modellversuchs, d.h. auf die Medienbildung der Kinder, die von den Kitas mit besonderer Priorisierung umzusetzen war. Die Aufgabenstellung in diesem Handlungsfeld war es, den Kindern zu ermöglichen, die digitale Welt in einem geschützten und pädagogisch begleiteten Raum kennen zu lernen, diese Welt in Grundzügen zu verstehen und zu durchschauen, sich in ihr zurechtzufinden und deren Chancen für sich zu nutzen. Darüber hinaus sollten die Chancen und Risiken der digitalen Welt und der digitalen Mediennutzung gemeinsam von Kindern sowie Pädagogen und Pädagoginnen besprochen und eine reflektierte Haltung dazu entwickelt werden.

Zur Umsetzung dieses Auftrags waren die Kindertageseinrichtungen mit Tablets ausgestattet worden, auf denen geeignete Kreativ-, Musik-, Bilderbuch-, Lernspiel- und Programmier-Apps und Kindersuchmaschinen zur Verfügung standen. Die digitale Bildung bzw. der konkrete Einsatz der Tablets sollte weitestgehend alltagsintegriert in einer Form erfolgen, bei der die Kinder möglichst partizipativ an den Prozessen teilhaben.

2.3 Medienbezogene Grundannahme

Auf diesem Modellvorhaben setzt die Studie *KinderFragen!* konsequent auf; sie geht infolgedessen von der Erwartung aus, dass Kinder in den Modellkitas über das Bestehen von Tablets Bescheid wissen, selbst Tablets in der Hand hatten, unterschiedliche Apps und Einsatzmöglichkeiten kennen, selbst anwenden bzw. dies erlebten und zumindest im Ansatz bereits einen reflektierten Bezug zu den Tablets entwickelt haben.

Diese grundlegende Erwartung wurde auch deshalb als realistisch eingestuft, weil die Studie erst nach ca. 1 ½ Jahren Modellversuchslaufzeit startete und ausschließlich Kinder ab einem Alter von ca. 5 Jahren in den Blick nimmt, die in der Regel bereits seit Beginn des

Modellversuchs dabei waren und Kontakt mit den Kita-Tablets hatten. Die Kinder in den Modellkitas können – so deshalb die Grundannahme und damit Ausgangssituation der Studie – das Tablet und dessen Einsatz in der Kita persönlich bewerten.

2.4 Ethisches Selbstverständnis und dessen Umsetzung

Die Studie *KinderFragen!* fühlt sich, in Anlehnung an Bertram und Kolleginnen (2016), einem ethischen Code für Forschungen in der Frühpädagogik verpflichtet, der insbesondere bedeutet: vorurteilsfreier Respekt aller Forschungsteilnehmenden; Beachtung demokratischer Werte sowie faire Behandlung; Gerechtigkeit und Gleichbehandlung; transparente und respektvolle Interaktionen aller Beteiligten. Es war das Anliegen der Forschenden, diese Ansprüche sowohl in der Konzipierung der Studie, der organisatorischen Rahmung wie der konkreten Befragungssituation konsequent umzusetzen.

Mit Blick auf die befragten Kinder bedeutet dies konkret (dazu auch → 3.2): Die Teilnahme der Kinder ist freiwillig, sie werden im Vorfeld über die Befragung informiert und stimmten mit einer „Unterschrift“ ihrer Teilnahme zu; ihr Teilnahmewunsch wird zu Beginn der Befragung nochmals explizit erfragt, d.h. die Kinder können ihre Zustimmung auch noch am Tag der Befragung widerrufen.

Mit Blick auf ein ko-konstruktives und partizipatives Vorgehen werden die Kindern im Befragungsablauf als inhaltliche und zeitliche Taktgeber verstanden; es werden ihnen aktive Anteile und verschiedene Mitgestaltungsmöglichkeiten angeboten; dies betrifft etwa die Wahl des Sitzplatzes, die Möglichkeit des Fotografierens bestimmter Schritte oder die Auswahl des „Tablet-Lieblingsorts“ in der Kita bei der Ortsbegehung, Führen des Befragungsteams zu diesen Orten und eigene Unterschrift auf der Urkunde. Auch werden die Kinder noch einmal über Zweck und Ablauf der Befragung informiert sowie über die Verwendung der von ihnen gegebenen Informationen. Um das Recht der Kinder auf Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Mitgestaltung, d.h. auf Partizipation, zu beachten, werden entsprechende „Spielregeln“ der Befragung - etwa das Recht, Fragen auch nicht beantworten zu müssen - klar kommuniziert. Eine Rollenklärung sowohl des Befragungsteams („wir sind Kindergartenforscher“) als auch der Kinder („ihr seid unsere Experten“) zeigte die Wertschätzung der Kinder in der Befragungssituation.

Alle Antworten der Kinder werden gleichermaßen als relevant betrachtet, lediglich bei einer zu starken Abschweifung vom Befragungsthema („Tablets in der Kita“) führt das Befragungsteam das Gespräch wieder vorsichtig in die vorgesehenen Bahnen (z.B. „wir wollen jetzt lieber vom Tablet in der Kita reden, nicht vom dem zu Hause“).

Diese ethische Grundhaltung hat ein zeitlich wie inhaltlich flexibles Vorgehen zur Folge, bei dem sich die Befragungsteams immer wieder neu auf die unterschiedlichen Kinder und ihr Antwortverhalten einlassen müssen. Dazu gehörte auch, sich nach dem individuellen Tempo

der Kinder zur richten, aber auch auf die jeweils unterschiedlichen Fokussierungen der Kinder einzugehen und zu akzeptieren, dass für verschiedene Kinder ganz eigene Aspekte relevant sind. Ein solches Vorgehen schließt ein, dass nicht alle Kinder alle Fragen (gleich ausführlich) beantworteten, da die Impuls- und Leitfragen durch das Befragungsteam erzählgenerierend eingebracht und formuliert werden. Insofern liegen unterschiedlich viele/detaillierte Antworten zu den gestellten Fragen vor, was auch im Rahmen der Datenanalyse einer besonderen Berücksichtigung bedarf.

Bezüglich der Datenanalyse führt die ethische Grundhaltung zugleich zu der Überzeugung, dass eine treffende Analyse bzw. Reflexion der kindlichen Perspektive durch Erwachsene stets schwierig ist und nur als Versuch verstanden werden kann, bei dem Überinterpretationen zu vermeiden sind.

2.5 Nutzen für Wissenschaft und Praxis

Für die an der Studie **teilnehmenden Kitas** können bereits die Durchführung der Studie und die dabei verwendeten Methoden und Materialien ebenso wie die von den Kindern gegebenen Antworten impulsgebenden Charakter besitzen - dies z.B. hinsichtlich der Durchführung einer eigenen Kinderbefragung und/oder innerhalb einer Teamreflexion der bisherigen digitalen Bildungsprozesse in der Kita.

Einem größeren Kreis werden die Ergebnisse der Befragung (inkl. der auch digitalen Befragungszugänge) durch zielgruppenspezifische Präsentationen und in dieser Berichtsform zur Verfügung gestellt. Damit beabsichtigt und gewünscht ist auch, die Bedeutung der Kinderperspektive als Zukunftsfeld der Qualitätsentwicklung von Kitas zu verdeutlichen, sichtbar zu machen und zu unterstützen. Denn im Kontext von Kindertageseinrichtungen und mit Blick auf die hier maßgebenden partizipativen und demokratischen Leitgedanken, spielt die Zugänglichkeit der kindlichen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen für die hier tätigen pädagogischen Fachkräfte eine besondere Rolle. Das Anliegen, in altersangemessener Weise mit den Kindern gemeinsam zu planen und zu entscheiden, nicht für sie oder über ihre Köpfe hinweg, sollte eine handlungsleitende Maxime sein. Allerdings besitzen Kitas in der Regel zwar umfangreiche Erfahrungen mit der Befragung von Eltern, die bei vielen Trägern als Qualitätsstandard jährlich durchgeführt werden, nicht jedoch mit der systematischen Befragung von Kindern, wofür oftmals noch Wissen und Kompetenzen benötigt werden.

Wesentliche Erkenntnisse der Studie flossen darüber hinaus in die Konzipierung der **Qualifizierungskampagne** „Startchance Kita digital“ (2021 – 2026) ein, die im Zuge der Digitalisierungsstrategie für Kindertageseinrichtungen in Bayern durchgeführt wird. Die im Verlauf der Studie gemachten Erfahrungen und Ergebnisse werden zudem in der wissenschaftlichen Gemeinschaft kommuniziert und diskutiert und können für aktuelle und künftige Studien wichtige Impulsgeber sein.

2.6 Situative Besonderheit aufgrund pandemischer Bedingungen

Die Studie startete plangemäß nach gut 1,5 Jahren Laufzeit des Modellversuchs im März 2020. Bei der Erstellung der Gesamtkonzeption nicht vorhersehbar waren die ab März gegebenen Restriktionen durch die sogenannte Covid19-Pandemie. Die jeweils unterschiedlichen Bestimmungen für Kitas erforderten nicht nur eine hochflexible Zeitplanung des Projekts, sondern, so die Rückmeldungen der Kitas, zeitigten auch Veränderungen in der Umsetzung des Modellversuchs. Auch konnten viele der befragten Kinder ihre Kita nicht durchgängig besuchen, so dass ihnen möglicherweise einige Tablet-Aktivitäten nicht mehr so präsent waren. Es wurde bei der Zeitplanung der Befragungstermine deshalb darauf geachtet, dass auch jene Kinder, die Ausfallzeiten in der Kita hatten, bereits mehrere Wochen vor dem Befragungstermin wieder die Kita besuchten.

3. Charakteristika der Studie

3.1 Eckpunkte

Charakter der Studie	Methodischer Ansatz	Stichprobe
explorativ, subjektiv	multimethodisch: fünf Zugänge	N=12 Modellkitas à 6 Kinder ab ca. 5 Jahren
Zeitschiene	Ort der Befragung	Pretest
einmalige Befragung; Start im Frühjahr 2020	in den Kitas; vertraute Umgebung für die Kinder	November + Dezember 2019 mit 4 Kitas und 16 Kindern

Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und der ethischen Rahmung wurden folgende Eckpunkte der Studie fixiert:

Charakter der Studie: Wie ausgeführt, lag eine in zentralen Punkten vergleichbare Studie nicht vor, so dass die Studie *KinderFragen!* gewissermaßen Neuland betritt und damit eine weitgehend explorative Analyse begründet ist. Die Äußerungen der Kinder werden in einem dialogischen Prozess erhoben, bei dem Kinder wie Interviewerinnen Einfluss auf das Gespräch nehmen. Die Befragung besitzt damit einen deutlich subjektiven Charakter.

Abb. 2 Eckpunkte der Kinderstudie

Methodischer Ansatz: Es werden unterschiedliche Methoden innerhalb eines Befragungsdurchgangs eingesetzt, da ein Methodenmix als erfolgsversprechend für die Befragung von Kindern belegt ist (Clark 2017). Zugleich machen die in dieser Studie gewählten Befragungsaspekte verschiedene Zugänge notwendig, um die intendierten Informationen zu erhalten. Es wurden fünf unterschiedliche Zugänge analoger und digitaler Art gewählt, die sich nicht nur auf die Verbalsprache beschränken und, das Alter der Kinder berücksichtigend, keine schriftliche Form enthalten. Auch die Zuordnung von Interviewerinnen und Kindern wurde innerhalb einer Befragung variiert: zwischen einer 2:2 Zuordnung, bei der die beiden Kinder eines Durchgangs gemeinsam antworten konnten und einer 1:1 Zuordnung bei den sogenannten „Spielphasen“ (im Detail→ 3.3)

Stichprobe und Zeitschiene: Die Teilnehmenden rekrutieren sich aus dem Kreis der 100 Kindertageseinrichtungen, die am Modellversuch teilnahmen. Insofern ist über die für alle verbindliche Modellversuchskonzeption eine gewisse Ähnlichkeit in der Ausgangslage geschaffen und damit eine diesbezüglich ansatzweise Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Die Teilnahme sowohl der Kitas wie der Kinder war freiwillig. Bezüglich der Auswahl der Kinder wurde nur die Vorgabe „älter als 5 Jahre“ gemacht, alle anderen Auswahlkriterien blieben den Kitas überlassen. Es konnten Befragungen in 12 der ursprünglich 16 geplanten Kitas mit insgesamt 71 Kindern realisiert werden. Vier der angemeldeten Kitas mussten ihre Teilnahme absagen, da die Corona-Regeln einen Besuch Externer nicht zuließen. Die Befragung fand einmalig in den Kitas statt. Start der Befragungen war das Frühjahr 2020, die letzte Befragung fand im November 2020 statt. Alle Terminierungen erfolgten in enger Absprache mit den Kitas.

Befragungsort: Die Entscheidung fiel auf eine Befragung vor Ort, weil der organisatorische Aufwand der Kitas und auch der Kinder selbst so gering wie möglich halten werden sollte; zugleich konnten die Kinder so in einer ihnen vertrauten Umgebung befragt werden. Darüber hinaus war es für das Befragungsteam möglich, durch weitere Eindrücke in der Kita die im Rahmen der Befragung gewonnenen Informationen zu ergänzen bzw. adäquater einzuordnen.

Pretest: Ein Pretest zur Testung der Passung des entwickelten Vorgehens wurde der Studie vorgeschaltet; die ausgewählten 4 Kitas und insgesamt 16 Kinder nahmen nicht am Modellversuch teil; sie waren jedoch bereits erfahren in der Umsetzung des Bildungsbereichs „digitale Bildung“ und die Kinder verfügten über einen Zugang zu Tablets. Diese Kitas lagen aus organisatorischen Gründen in München.

3.2 Setting der Befragungssituation

Die einzelnen Durchgänge wurden jeweils mit zwei Kindern gemeinsam durchgeführt; Das Setting der Befragung folgt gleichermaßen **funktionalen Überlegungen** wie **ethischen Ansprüchen**: ruhiger, vorbereiteter Raum in der Kita, in dem, mit Ausnahme der Ortsbegehung, alle Teile der Befragung durchgeführt werden. Anwesend sind jeweils beide Interviewerinnen und zwei Kita-Kinder und, in passiver Funktion im Hintergrund, eine den Kindern bekannte pädagogische Fachkraft. Durch eine gleiche Stuhlhöhe befinden sich Erwachsene und

Kinder auf gleicher Höhe, die auch das Halten eines guten Blickkontakts erleichtert. Die Grundhaltung der Interviewenden im Gespräch ist offen: Kinder können Informationen geben, sie werden ihnen nicht entlockt oder manipulativ in eine Antwortrichtung gedrängt (vgl. Delfos 2004); Gesprächsdynamik und Zeitdauer sind weitgehend an den Bedarfen der Kinder ausgerichtet. Die Interviewerinnen hören aktiv zu und geben ggf. kurze Impulse, um das Gespräch für weitere Informationen anzuregen bzw. aufrecht zu erhalten. Soweit möglich, werden beide Kinder in ähnlichem Umfang in das Gespräch einbezogen. Thematische Gesprächsabweichungen der Kinder werden zugelassen, jedoch nicht durch Nachfragen verstärkt.

Ein Befragungssetting, bei dem zwei Kinder gleichzeitig im Raum sind und nur einzelne "Spiele", ebenfalls innerhalb des Raums, die in einer 1:1 Zuordnung von Kind und Interviewerin erfolgen, wurde vor dem Hintergrund gewählt, dass den Kindern weder die Interviewerinnen noch die Befragungssituation vertraut sind. Beabsichtigt war damit, positionelle Unterschiede zwischen Kindern und den erwachsenen Interviewerinnen zu reduzieren und den Kindern Sicherheit zu geben; auch die Anwesenheit der Kita-Pädagogin sollte das Sicherheitsgefühl der Kinder unterstützen. Darüber hinaus konnte so, zumindest im Ansatz, auch beobachtet werden, in welcher Form die beiden Kinder ihre „digitale“ Tablet-Realität gemeinsam konstruierten. In die Auswertung ging dieser Aspekt jedoch aufgrund seiner unsystematischen Erfassung nicht detailliert ein.

Alle Teile des Interviews werden mittels der App „Sprachmemo“ auf den Tablets aufgezeichnet. Die Kinder werden informiert, dass und warum das Gespräch aufgenommen (und wieder gelöscht) wird. Fotos, soweit sie vereinzelt im Rahmen der Dokumentation gemacht wurden, werden nur dann veröffentlicht, wenn die Zustimmungen der Kita, der Eltern und des Kindes konkret zu den einzelnen Bildern, nicht pauschal, vorliegen.

3.3 Methodische Zugänge

In der Reihenfolge des Befragungsablaufs sind dies:

3.3.1 Freier narrativer Zugang

Die Befragung der Kinder startet mittels einer nondirektiven Impulsfrage in einem freien narrativen Format, um zu erfahren, welche Relevanzsetzungen die Kinder von sich aus beim Thema „Tablet in der Kita“ vornehmen. Dieser Schritt erfolgt in einer 2:2 Zuordnung, d.h. zwei Interviewerinnen befragen gemeinsam und gleichzeitig zwei Kinder.

3.3.2 Narration entlang von Leitfragen

Soweit nicht in Schritt 1 von mindestens einem der beiden Kinder angesprochen, werden von den Interviewerinnen vorstrukturierte Leitfragen zum Tablet-Gebrauch und dessen Bewertung erzählgenerierend ins Gespräch eingebracht;

Dieses Vorgehen unterstützt den Informationsgewinn der Befragung und verbessert darüber hinaus die vergleichende Analyse der Befragungsdurchgänge.

3.3.3 Positionierung

Im dritten Teil wird ein "Positionierung-Spiel" eingeführt, bei dem nun jedes Kind für sich auf einem Plan verschiedene Aktivitäten in der Kita nach persönlicher Attraktivität anordnet. Damit ist eine Einschätzung der Bedeutung möglich, welche die Kinder dem Tablet im Vergleich zu anderen Aktivitäten geben. Diese Positionierung erfolgt in einer 1:1 Zuordnung von Interviewerin und Kind, jedoch ohne räumliche Trennung.

3.3.4 Digitales Voting

Hier beantwortet jedes Kind Fragen zum Tablet auf dem Tablet. Mittels einer App wurde ein entwicklungsangemessener Fragebogen erstellt. Die Antworten erfolgten über Smileys oder Symbole. Bei den Smileys wurde eine 4stufige Skala hinterlegt, da sich durch dieses Antwortformat die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten reduzieren sollte (Harter & Pike 1984, 53). Das Voting generiert Informationen zu Aktivitäten wie zu Bewertungen und erfolgt in der gleichen 1:1 Zuordnung wie im Schritt zuvor.

3.3.5 Ortsbegehung

Den Abschluss der Befragung bildet eine Ortsbegehung, d.h. gemeinsam mit den Kindern wird ein Ort in bzw. auf dem Gelände der Kita aufgesucht, an dem sie sich im Gespräch erinnerten, mit dem Tablet aktiv gewesen zu sein. Die Kinder fotografierten auf Wunsch diesen Ort. Sie achten darauf, keine anderen Kinder auf dem Bild abzubilden.

Diese Methode setzt auf einen zunächst unspezifizierten Informationsgewinn über die entwickelten Leitfragen hinaus und betont erneut die Expertenrolle, die den Kindern gegeben wird („diese führen uns“).

Je nach Ortsauswahl erfolgt dieser Schritt in einer 1:1 bzw. in einer 2:2 Zuordnung.

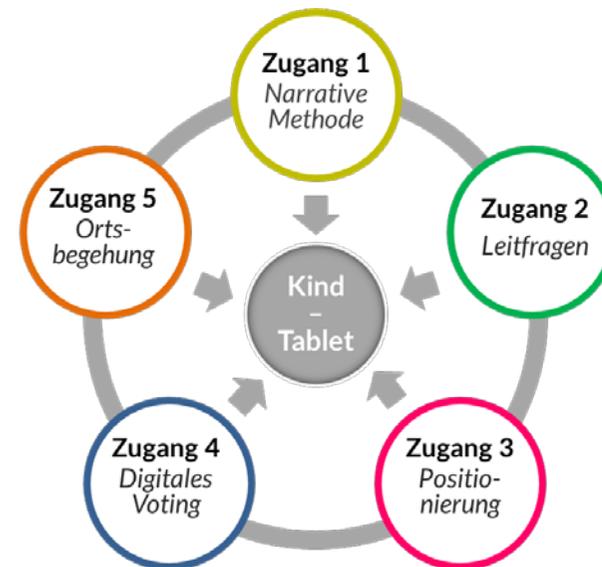


Abb. 3 Die fünf methodischen Zugänge der Kinderbefragung

3.4 Der Befragungsverlauf

Die beschriebenen methodischen Zugänge gestalten sich in Einbindung in den Befragungsablauf in folgender Weise:

3.4.1 Vorbereitungsgespräch in der Kita

Ein kurzes Klärungsgespräch zwischen Leitung und/oder der die Befragung begleitenden Fachkraft und den Interviewerinnen findet vor der eigentlichen Befragung statt. Einige Eckdaten der Kinder (z.B. Vorname und Alter) und ggf. Informationen zu durchgeführten Tablet-Aktivitäten werden eingeholt, die Möglichkeit der Durchführung der „Ortsbegehung“ geklärt.

3.4.2 Vorstellung und Vorbereitung des Interviews

Die begleitende pädagogische Fachkraft vermittelt den Kontakt zwischen den beiden Kindern jeweils eines Durchgangs und den Interviewerinnen. Diese klären mit den Kindern den Grund ihres Kommens und geben ihnen eine Expertenrolle. Der Fokus des Gesprächs wird durch Einführung der SprachmemoApp - diese wird gemeinsam mit den Kindern geöffnet und ihre Funktionsweise gezeigt - auf das „Tablet“ gelenkt, das auch als ein optischer Gesprächsanker während der Zugänge 1 und 2 auf dem Tisch liegen bleibt. Eine Aufwärmfrage nach dem Aufbewahrungsort des Tablets in der Kita wird den Kindern gestellt. Sie bildet zugleich den Aspekt „Wahrnehmen des Tablets“ ab.

3.4.3 Zugang 1: Narrativer Teil

Eine nicht direktive Impulsfrage zum Einstieg: „Könnt ihr uns etwas zum Tablet in der Kita erzählen?“ gibt den Kindern die Möglichkeit, mit ihren eigenen Themen in Bezug auf das Tablet in die Befragung einzusteigen. Der Einstieg erfolgt somit ergebnisoffen mit dem Fokus darauf, ob eine Relevanzsetzung seitens der Kinder erfolgt und ggf. mit welchem Inhalt (z.B. Beschreibung einer Aktivität, Bewertung des Tablets).

3.4.4 Zugang 2: Leitfragen

Soweit nicht bereits Gesprächsgegenstand in Schritt 1: folgende vorstrukturierte Leitfragen werden in das Gespräch eingebracht:

- Partizipation der Kinder im Tablet-Umgang: selbstbestimmter Umgang?
- Regeln im Tablet-Umgang: welche und in welchem Umfang partizipativ entstanden?
- Aktivitäten mit Tablet: eingebundene Personen, Inhalt der Aktivität, Ort der Aktivität?
- subjektiver Bewertung der Aktivitäten: Was war aus Sicht der Kinder daran gut? Was weniger? Und warum?

EINSTIEG

2 KINDER + 2 INTERVIEWERINNEN

3.4.5 Zugang 3: Positionierungs-“Spiel“

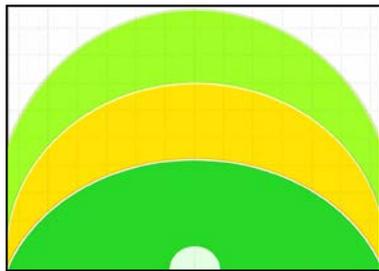


Abb. 4 Positionierungsspiel

Acht Aktivitätssymbole für verschiedene Funktionsbereiche in der Kita (mit den Kindern vorbesprochen), werden von den Kindern in beliebiger Reihenfolge je nach persönlicher Bedeutsamkeit der jeweiligen Aktivität in der Kita, auf einem DIN A3-Positionierungsplan mit drei Ringen plus eines Startpunkts für „Das mache ich am allerliebsten in der Kita“ angeordnet. Die Ringe symbolisieren eine 4er Skala von „mögen“. Symbole für Aktivitäten, die zur Kategorie „nicht mögen“ zählen, legen die Kinder außerhalb des Plans. Die fertige Konstellation wird fotografiert, soweit gewünscht, von den Kindern selbst. Die Handlungsanweisung lautet: Je lieber ein Kind etwas macht, desto näher zu sich selbst soll das Symbol gelegt werden.

Die Symbole stehen für folgende Bereiche: Literacy, (Gemeinschafts-)Spiele, Musik, Rollenspiel, digitale Medien (=Tablet), Kreativbereich, Konstruktionsbereich und Bewegung. Dabei ist zu beachten, dass sich in den meisten Kitas klare Strukturen hinsichtlich der Lern- und Aktivitätsräume finden, die den Kindern vertraut sind. Das Tablet als mobiles Instrument entzieht sich dieser räumlichen Zuordnung und nimmt insofern in dieser Auswahl eine besondere Stellung ein.

3.4.6 Zugang 4: Fragen am Tablet = Digitales Voting

Mittels der UmfrageApp beantworten die Kinder insgesamt 14 Fragen rund um das Tablet, dessen Gebrauch und seine Bedeutung für das Kind. Vorab wird anhand von zwei Testfragen in Printversion er-/geklärt, ob die als Antwortmöglichkeiten verwendeten Smileys und Symbole (Haken für „habe ich auf dem Tablet gesehen und weiß, was es bedeutet“ bzw. Kreuz für „nicht gesehen“ oder keine/falsche Bedeutung zugeschrieben) von den Kindern gekannt und korrekt verstanden werden.

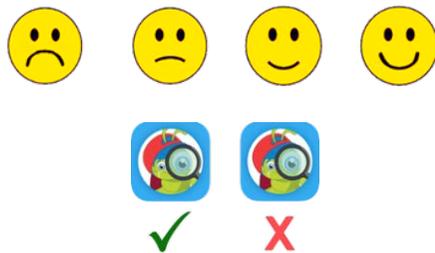


Abb. 5 Antwortoptionen - Beispiele

Das Voting wird sprachlich von den Interviewerinnen begleitet (Fragen werden vorgelesen und Antwortoptionen ggf. nochmals erklärt), die von dem Kind jeweils gewählte Antwort kurz mit ihm reflektiert. Folgende Fragen wurden den Kindern vorgelegt:

Fragen mit Smiley-Antwortmöglichkeiten zur Bedeutsamkeit der Tablets in der Kita („Wie findest du es, dass Ihr Kinder Tablets in der Kita habt?“) und zu den subjektiv eingeschätzten Kompetenzen der Kinder im Hinblick auf Tablets („Wie gut kennst du dich denn schon am Tablet aus?“).

Bei sechs Symbolen gaben die Kinder an, ob sie diese schon auf dem Kita-Tablet gesehen hatten und was sie bedeuten. Es handelte sich um im Modellversuch vorinstallierte Apps aus folgenden Bereichen: Foto/Video, Kreativität, Literacy, Forschen, Lernen.

Zwei Fragen betrafen digitale und analoge Beschäftigungen im Vergleich: Die Kinder wurden zunächst gefragt, ob sie schon einmal auf dem Tablet eine Geschichte angeschaut oder auf dem Tablet gemalt hatten. Bei positiver Antwort gaben sie an, ob sie die digitale oder analoge Beschäftigung bevorzugen. Auch nach der bevorzugten Art der Nutzung (allein, mit einem anderen Kind oder mit mehreren anderen Kindern zusammen) wurde gefragt.

Abschließend wurde um die Beantwortung einer fiktiven Frage mittels Smileys gebeten („Stell dir mal vor: Plötzlich sind alle Tablets kaputt und können eine Zeit lang nicht mehr benützt werden. Wie wäre das für dich?“).

Hinweis zur eingesetzten App: Mit der eingesetzten iPad Umfrage-App können Umfragen entworfen, durchgeführt und ausgewertet werden; sie eignet sich für Einzel- und Gruppenbefragungen, liegt in mehreren Sprachen vor und besitzt eine schriftsprachunabhängige Antwortgestaltung; die Nutzung ist offline möglich; es gibt weder App- noch Nutzer-Tracking und keine Server-Verwendung, d.h. die Datenkontrolle liegt vollständig beim Anwender.

Ein Tutorial zur Nutzung im Rahmen des Teilprojektes findet sich unter: <https://www.kita-digital-bayern.de/teilprojekte/kinderfragen/feed2go>

3.4.7 Zugang 5: Ortsbegehung

Wenn es im laufenden Betrieb möglich und erlaubt (Corona) ist, werden Orte mit Tablet-Aktivitäten, die von den Kindern im Verlauf der Befragung genannt wurden und soweit sich diese auf dem Gelände der Kita befanden, gemeinsam aufgesucht und vom Kind fotografiert. Die Kinder achten darauf, ausschließlich den Tablet-Ort und keine anderen Kinder zu fotografieren. Diese Ortsbegehung führt bisweilen zu zusätzlichen Erinnerungen bei den Kindern und damit zu Zusatzinformationen.

3.4.8 Nachbesprechung mit den Kindern plus „Expertenurkunde“

Nach anschließender Rückkehr der Kinder und Erwachsenen in den Befragungsraum: Es werden Bewertungen der Kinder zur Befragungssituation generell und der Befragungselemente eingeholt mit Blick auf den Schwierigkeitsgrad der Fragen und Spiele und deren Spaß-Faktor. Die Kinder erhalten eine individualisierte Expertenurkunde mit Bild (Polaroid) und Unterschrift plus kleines Dankesgeschenk.

3.4.9 Kurze Nachbesprechung mit pädagogischen Fachkräften

Das Befragungssetting wurde gemeinsam auf seine Passung in dieser Kita hin reflektiert, die begleitenden Fachkräfte beschrieben ihre Wahrnehmungen während der Befragung. Zusatzinformationen zum Verständnis der gegebenen Antworten der Kinder werden bei Bedarf kommuniziert. Die Kita erhält ein Kinderbuch und das Positionierungsspiel als kleinen Dank.

4. Pretest

Um die methodische und inhaltliche Eignung des konzipierten Verfahrens zu überprüfen, wurden im November/Dezember 2019 von fünf Interviewer:innen Pretests in **vier Kitas** mit insgesamt **16 Kindern** durchgeführt. Im Fokus standen folgende Aspekte:

- ✓ *Setting für Kita, Kinder und Interviewer:innen passend und bezüglich Fragestellung zielführend?*
- ✓ *Aufmerksamkeitsspanne der Kinder?*
- ✓ *Gesamtdauer der Befragung und deren Angemessenheit für Kinder?*
- ✓ *Realisierbarkeit der Ortsbegehung im laufenden Betrieb?*
- ✓ *Aufbau der einzelnen Abschnitte zielführend?*
- ✓ *Reihenfolge der geplanten Schritte zielführend?*
- ✓ *Fragen und Antwortmöglichkeiten für Kinder verständlich?*
- ✓ *Verständlichkeit und Entwicklungsangemessenheit des Positionierungsspiels und des Votings?*
- ✓ *Bleiben wichtige Aspekte (Fragen, Organisation) unberücksichtigt?*



Der Pretest führte zu kleineren Modifikationen bezüglich einzelner Aspekte: So zeigte es sich als wichtig, Informationen zu den Tablet-Aktivitäten der Kinder bereits im Vorgespräch mit der Leitung einzuholen, um ggf. Impulse im Gespräch setzen zu können, damit sich die Kinder an Aktivitäten erinnern bzw. um die Informationen, die Kinder geben, nachvollziehen zu können. Gerade bei Kindern, die nur wenig Erinnerung an Tablet-Aktivitäten hatten, wurden solche Impulse bedeutsam. Falls dies der Fall war, wurde dies gesondert protokolliert. Bei den Fragen, die am Tablet zu beantworten waren, erwies es sich als wichtig, mit dem Kind die gegebene Antwort noch einmal kurz zu reflektieren; dadurch wurden für das Verständnis wichtige Zusatzinformationen generiert.

Insgesamt zeigte sich das konzipierte Vorgehen als kitaübergreifend passend, für alle Beteiligten, Kinder wie Erwachsene angemessen und zielführend. Fachkräfte wie Kinder bewerteten die Befragungssituation, deren Schritte und eingesetzte Methoden/Instrumente sehr positiv.

5. Ergebnisse der Studie

5.1 Information zur Erfassung und Auswertung der Daten

Narrativer Teil: Die einzelnen Fragen wurden mit den Kindern nicht in allen Durchgängen und nicht mit jeweils gleicher Intensität besprochen (→ 2.4 und 3.2); dies erfolgte in Abhängigkeit des Gesprächsablaufs, der insbesondere durch die Gesprächsthemen und -bedarfe der Kinder und nicht zuletzt durch die Beachtung des ethischen Codes für Forschungen in der Frühpädagogik moderiert wurde. Insofern stellen die angegebenen Häufigkeiten eine Orientierungshilfe dar, sie sind jedoch hinsichtlich einer vergleichenden Betrachtung allenfalls vorsichtig zu interpretieren. Methodisch diente ein vom Projektteam anhand der Leitfragen erstelltes Raster zur Kategorisierung der Äußerungen der Kinder, die mittels der Audiodateien auf diese Weise transkribiert und ausgezählt wurden.

Positionierungs“Spiel“: Die von den Kindern auf die Ringe des Positionierungsplans gelegten Aktivitäten-Symbole wurden ab fotografiert und anhand der Fotos in Excel-Daten (von 1=“diese Aktivität mag ich nicht“ bis 5=“diese Aktivität ist mir am allerliebsten“) überführt.

Tablet-Voting: Die 14 Fragen rund um das Kita-Tablet wurden von den Kindern direkt am Tablet durch Smileys oder Bilder beantwortet. Die so generierten Daten konnten als csv-Dateien direkt in SPSS überspielt werden. Die Antworten, die die Kinder auf die begleitenden Fragen der Interviewerinnen gaben, dienten in erster Linie als Begründung für die gegebenen Antworten. Die Daten aus dem Positionierung-Spiel und dem Tablet-Voting wurden mittels SPSS weiter ausgewertet.

5.2 Eckdaten



Die Befragungen wurden von März bis November 2020, mit zeitweisen coronabedingten Unterbrechungen, vor Ort in 12 Kitas aus fünf Regierungsbezirken durch jeweils zwei Interviewerinnen durchgeführt.

Es nahmen Kitas sowohl aus Großstädten wie aus dem ländlichen Raum teil, mit heterogenen Profilen bezüglich Größe (zwischen 9 und 62 Mitarbeiter:innen, Ø 23; zwischen 53 und 277 Kinder, Ø 131), und Art der Einrichtung (2 reine Kindergärten (3-6 Jahre), 9 Häuser für Kinder mit Kindern im Alter bis zu 12 Jahre; 1 Kita keine Angabe dazu).

An jedem Befragungsdurchgang nahmen zwei Kinder teil (eine Ausnahme mit nur einem Kind), im Durchschnitt fanden je Kita drei Durchgänge statt, so dass von insg. 71 Kindern Informationen vorliegen.

Diese 35 Mädchen und 36 Jungen waren im Durchschnitt knapp 6 Jahre alt, mit einer Altersspanne von 4 bis 7 Jahren. Es ergaben sich folgende Paarungen: in der überwiegenden Anzahl der Durchgänge (N=18) bestritten ein Junge und ein Mädchen zusammen die Befragung, in N=9 Durchgängen waren es ausschließlich Mädchen und in N=8 Durchgängen ausschließlich Jungen. Häufig, so wurde uns mitgeteilt, waren die beiden Kinder befreundet („*Meine beste Freundin/mein bester Freund*“), was ein Grund dafür sein kann, dass die Kinder häufig auch untereinander als Impulsgeber im Gespräch fungierten oder klare Rollenaufteilungen hatten.

Die Dauer eines Befragungsdurchgangs betrug durchschnittlich 30 bis 40 Minuten. Neben der Erzählfreude der Kinder, dem Umfang erlebter bzw. erinnelter Tablet-Aktivitäten und der, aus Sicht der Kinder, Bedeutsamkeit der zu berichtenden digitalen Aktivitäten wurde die Befragungsdauer auch dadurch beeinflusst, ob coronabedingt die Ortsbegehung (Schritt 5) durchgeführt werden konnte.

5.3 Analysedimension 1: Wahrnehmen der Tablets

Wahrnehmen

Narration: „Wisst ihr, wo das Tablet bei euch in der Kita aufbewahrt wird?“

Über diese **Aufwärmfrage** nach dem Aufbewahrungsort des Tablets zu Beginn der Befragungssituation wurde erfasst, ob die Kinder das Tablet als Bestandteil des Kitaalltags wahrnehmen bzw. wahrnehmen können.

Entgegen den Erwartungen zeigte sich, dass keineswegs alle Kinder den Aufbewahrungsort der Tablets sicher angeben konnten. Zwar traf dies auf 46 Kinder zu bzw. ein Kind wusste den Aufbewahrungsort und das zweite Kind stimmte zu, 16 Kinder gaben jedoch an, den Ort nicht zu wissen, 4 Kinder nannten einen Ort in Form einer Frage („in der Schublade?“) und in drei Durchgängen (=5 Kinder) konnten uns die Kinder keine Antwort geben.

Dieses Ergebnis war teils auch für die Pädagoginnen überraschend, da der Aufbewahrungsort der Tablets den Kindern in aller Regel mitgeteilt worden war bzw. diese sichtbar in den Gruppenräumen aufbewahrt wurden. Nachfolgend sind jene Aufbewahrungsorte aufgelistet, die die Kinder „sicher wussten“ (Beispiele kursiv); teilweise ergänzten die Kinder den Aufbewahrungsort durch eine Information z.B. zur Sinnhaftigkeit des Orts:

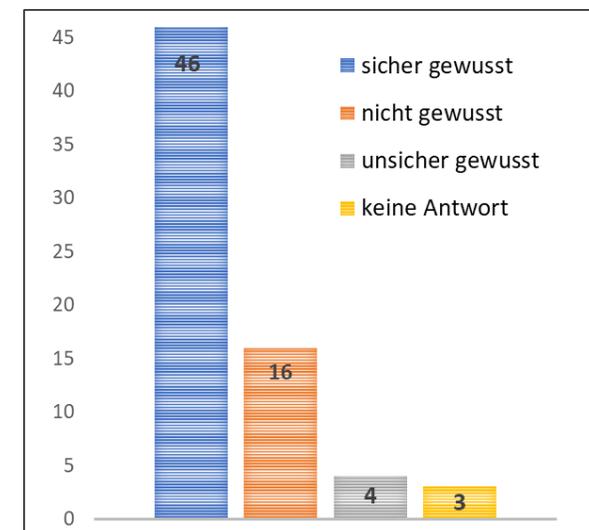


Abb. 6 Antworten zum Aufbewahrungsort (N=69 Kinder)

- Erzieherschrank („damit wir Kinder sie nicht einfach nehmen“)
- im Gruppenraum griffbereit („... bei den komischen Kissen“)
- im Arbeitszimmer / bei Frau [Name Leitung] im Büro
- im Bauwagen (Waldgruppe)
- manchmal sind sie versteckt
- in einer Schublade
- im Körbchen in der Gruppe
- „Das wissen wir nicht. Oh, da sind ja welche!“ (direkt neben den Kindern im Regal)

5.4 Analysedimension 2: Relevanzsetzungen

Relevanzsetzung

Mit der nicht direktiven Bitte an die Kinder, uns ein wenig zu den Tablets in der Kita zu erzählen, erfolgte der Einstieg in den narrativen Teil und damit in die eigentliche Befragung. Das Ziel dieser **Einstiegsfrage** war es, die Kinder selbst einen Aspekt wählen zu lassen, mit dem sie spontan einsteigen wollen. Anhand dieser Auswahl, resp. Relevanzsetzung, war beabsichtigt ein Bild davon zu bekommen, was den Kindern im Kontext des Tablets (gerade) besonders wichtig ist, was sie besonders beschäftigt; vorstellbar war etwa das Thema „Regeln“, die beim Tabletgebrauch zu beachten sind oder auch Streitigkeiten der Kinder um das „knappe Gut“ Tablet. Fokussiert wurde darauf, ob es sich eher um Bewertungen/Emotionen („ist (nicht) toll“) oder die Beschreibung von Aktivitäten („habe ich gemacht“) handelt.

Narration: „Könnt ihr uns ein bisschen was zu den Tablets in der Kita erzählen?“

Die Auswertung der Durchgänge erbrachte folgendes Ergebnis: Auffällig war, dass in mehr als der Hälfte aller Durchgänge (N=20) keine thematische Relevanzsetzung seitens der Kinder erfolgte. Jeweils beiden Kindern fiel spontan nichts zum Thema Tablet in der Kita ein, was sie zu erzählen wussten – dies, obwohl das Thema ja zuvor bereits eingeführt worden war. In diesen gut 56% benötigten die Kinder eine nachgeschobene konkretisierende Impulsfrage der Interviewerinnen.

In 16 Durchgängen nahm ein Kind bzw. beide Kinder eine Relevanzsetzung vor. Es handelte sich dabei überwiegend um die Nennung von einer oder mehrerer Aktivitäten (N=15), in Einzelfällen (je 1mal) um eine Bewertung des Tablets oder der eigenen Kompetenz, um die Schilderung des Zugangs zum Tablet, den Hinweis auf Nutzergruppen, auf Regeln und auf Nicht-Tablet-Aktivitäten. Zweimal wurden Aktivitäten als Frage formuliert („Vielleicht kann man damit...?“).

Alle Einstiegsvarianten der Kinder können als eher neutral bis positiv beschrieben werden. Ein negativ konnotierter Einstieg erfolgte nur in einem Durchgang in Form eines Nachsatzes („Manchmal sitzen viele Kinder um uns herum, da können wir uns dann nicht so gut konzentrieren.“). Überwiegend gaben die Kinder kurze Antworten, ausführliche Beschreibungen ohne weitere Impulse seitens der Interviewerinnen erfolgten in vier Durchgängen, wobei es sich ausschließlich um die differenzierte Beschreibung von „Spielaktivitäten“ handelte.

Diese Relevanzsetzungen nahmen die Kinder vor (Beispiele kursiv)

- Nennung von Tablet-Aktivitäten: *unkonkret „haben irgendwas drauf gemacht“*
- Nennung einer Nicht-Tablet-Aktivität: *„Meistens baue ich mit meinen Freunden“*
- Bewertung des Tablets: *„Das ist schön“, „Ist mir egal“, teils mit Erklärung „... da sind Spiele drauf“*
- Zugang zu Tablet: *„Da muss man auf Zahlen drücken“*
- Angabe zur eigenen Kompetenz: *„[Name Kind] weiß schon viel über das Tablet, aber ich noch nicht“, „Ich weiß, wo man drücken muss, damit man zurück auf die Spiele kommt“*
- Erstkontakt mit Tablet: *„als jemand anderes da war, haben wir in einem anderen Raum alles ausprobiert“*
- Nutzergruppen: *„manchmal lassen uns die Erzieherinnen spielen, manchmal brauchen sie es selbst“*
- Regeln: *„Wir dürfen nur ...“*
- Vermutung: *„Was anschauen?“*

Mehrfach genannte Aktivitäten, in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Nennungen

- Spielen
- *„Wir spielen manchmal“, „Lazuli“, „Raupe Nimmersatt“, „Malduell“*
- Fotos machen/Sachen fotografieren; auch konkret z.B. *„Wenn wir was bauen, dann können wir ein Foto davon machen. Das kommt dann ins Schatzbuch“*

- Film drehen

Aktivitäten: Einzelnennungen

- Geschichten „lesen“, Film anschauen, Musik hören, Bücher anschauen, Verschicken von Sprachnachrichten an kranke Fachkräfte oder an kranke Geburtstagskinder

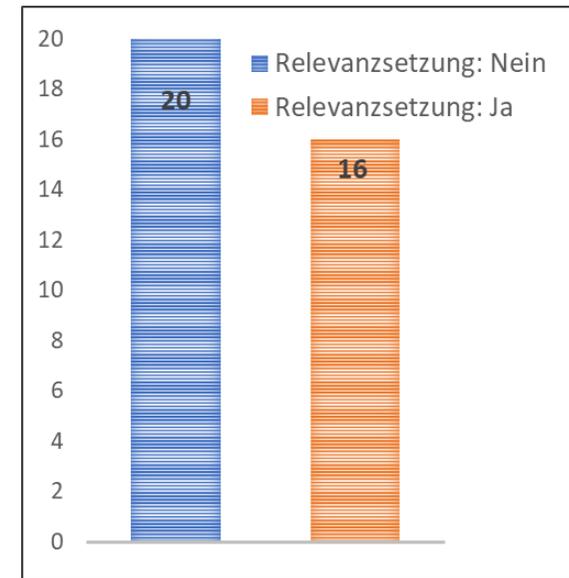


Abb. 7 Relevanzsetzung (N=36 Durchgänge)

5.5 Analysedimension 3: Aktivitäten mit dem Tablet

Aktivitäten

Einige Kinderpaare erwähnten schon anfangs im Rahmen der Relevanzsetzung Aktivitäten mit dem Tablet, anderen wiederum fielen solche erst bei der Frage nach dem Ort der Tätigkeit oder auch nach dem dabei empfundenen Spaß ein.

Narration: „Was genau habt ihr schon alles mit dem Tablet gemacht?“

In sechs Gesprächsdurchgängen konnte sich keines der Kinder an irgendwelche Aktivitäten erinnern oder sie nannten erkennbar welche, die bei ihnen zu Hause stattgefunden hatten. In den anderen 30 Durchgängen wurden jedoch teils sehr viele Aktivitäten genannt, am häufigsten „Spiele“ (35 Nennungen): teilweise nur ganz allgemein und ohne weitere Präzisierung (9), teilweise wurden auch konkrete Apps so bezeichnet: „Ich spiele gerne das mit dem Hund“ (= Lazuli), ebenfalls sehr oft wurden Foto- und Filmaufnahmen (31) genannt.

Dabei bezeichneten die Kinder hier jedoch auch Fotos, die von Fachkräften gemacht wurden, als „ihre“ Aktivitäten. Inwieweit sie daran tatsächlich direkt beteiligt waren, ließ sich nicht immer zweifelsfrei klären. Über weitere Aktivitäten, die positiv im Gedächtnis geblieben waren, berichteten 15 Kinder, wie z.B. die passgenaue Steuerung eines Roboters oder die Betrachtung von Blättern unter dem Mikroskop.

Auch Ton-/Sprachaufnahmen mit dem Tablet wurden erinnert, ebenso wie vermutlich stärker rezeptive Tätigkeiten wie Musik hören und Bücher anschauen (je 6). Durchschnittlich nannten die Kinder pro Befragungsdurchgang 2,6 Aktivitäten. Die Anzahl variierte je nach Durchgang stark:

In drei Durchgängen fiel den Kindern nur eine Aktivität mit dem Tablet ein, in acht berichteten sie über zwei verschiedene Aktivitäten, in neun Durchgängen über drei. In fünf nannten sie vier Aktivitäten und in vier Durchgängen erzählten sie über fünf Tablet-Beschäftigungen. In einem Durchgang fielen den Kindern sogar sieben verschiedene Aktivitäten mit dem Tablet ein.

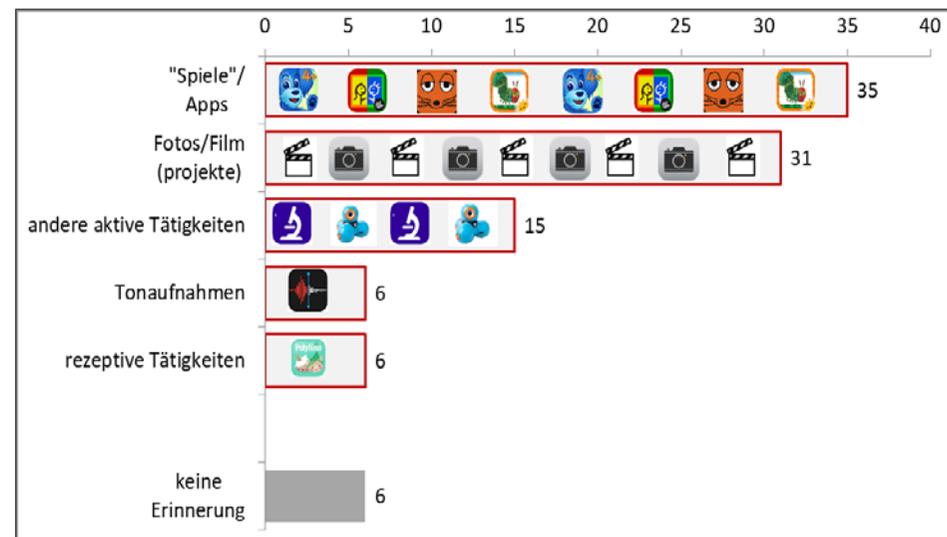


Abb. 8 Nennung von Tablet-Aktivitäten (N=30 Durchgänge)

Insgesamt schienen die von den Kindern genannten Aktivitäten weitgehend positiv erlebt worden zu sein, nur selten erzählten sie von einer Aktivität, die auch mit Unangenehmem verbunden war (z.B., wenn man keine zweite Person fürs Malduell findet).

Narration: „Und wo habt ihr das gemacht?“

Die Kinder gaben unterschiedliche Orte an, die sie für ihre Tablet-Aktivitäten erinnerten; die Nutzungsorte unterschieden sich in den Antworten der Kinder nicht nur zwischen den jeweiligen Kitas, sondern auch innerhalb der Gruppen einer Kita. Teilweise verwiesen die gegebenen Antworten auch auf feste Regelungen, d.h. Tablets durften nur an bestimmten Orten (z.B. im Gruppenraum) von den Kindern benutzt werden, so dass kaum Varianz in den Nennungen bestand. In 17 Befragungsdurchgängen berichteten die Kinder, dass sie die Tablets sowohl drinnen als auch draußen genutzt hatten, in 14 Durchgängen gaben sie an, die Nutzung sei auf Innenräume beschränkt. Bei fünf Befragungen wurde nicht klar, wie hier die Regelungen aussahen.

Wenn die Tablets auch außerhalb des Kitagebäudes genutzt wurden, wie z.B. im Garten, wurden auch viermal explizit „Ausflüge“ genannt und dreimal „beim Spaziergehen“. Teilweise ergänzten die Kinder ihre Information mit dem Hinweis, dass das Tablet an den von ihnen genannten Orten ausschließlich von Fachkräften genutzt worden war.

Narration: „Gibt es Regeln, wenn ihr mit dem Tablet arbeiten wollt?“ - „Wer hat sie gemacht?“

Die Art und Weise und der Umfang, wie Kinder in der Kita mit Tablets aktiv werden können, wird auch von diesbezüglichen Regelungen determiniert. Mit Ausnahme eines Kindes („*wir dürfen es einfach so. Da braucht man keine Regeln*“) gaben alle Kinder an, es gäbe mindestens eine solche Regel in der Kita bzw. in ihrer Gruppe. Mit Blick auf Partizipation entsteht hier jedoch insgesamt der Eindruck einer geringen Mitsprache der Kinder. Soweit es die Kinder überhaupt wussten (N=9 Kinder gaben an „*das weiß man nicht*“ und N=4 Kinder „*die waren schon da*“), gaben sie an, die Regeln seien ausschließlich von den Erwachsenen formuliert worden („*die [Name], weil die ist die Chefin*“). Vier Kinder fügten ihrer Antwort hinzu, dass sie die Regeln gut finden.

Die meistgenannte, bisweilen auch einzige Regel war, **dass die Kinder sich das Tablet nicht selbständig und ungefragt nehmen dürfen**, sondern stets eine Fachkraft zu fragen (nicht nur zu informieren) sei (N=60 Einzelnennungen). Nur vier Kinder gaben an, dass sie das Tablet gar nicht nehmen können, sondern „hingestellt“ bekommen, um einen Film zu schauen bzw. um eine von den Erzieherinnen gewählte App zu spielen. Zwei Kinder verwiesen auch auf coronabedingte Limitierungen, die ein einfaches Nehmen des Tablets verhindern würden: „*Wenn's oaner oglangt hod, dann hod der nexte dann Corona*“.

Da es sich tatsächlich zumeist um eine Anfrage bei der Erzieherin handelt, erzählen viele Kinder davon, dass diese nicht immer erfolgreich sei. Bisweilen werden den Kindern bei Ablehnung nachvollziehbare Gründe von den Erwachsenen angegeben (3 Nennungen, z.B. „gerade ist kein Tablet frei“), häufiger aber sprechen die Kinder von einer eher unklaren Begründung (9 Nennungen, z.B. „wenn sie will, sagt sie Ja, wenn sie nicht will, sagt sie Nein“; „die Erzieherin macht es dann so, wie sie will“).

Die Notwendigkeit des Fragens einer Erzieherin wird von insgesamt sieben Kindern auch ganz praktisch begründet: sie müssten ja fragen, weil sie immer wieder den Aufbewahrungsort des Tablets vergessen bzw. sie kennen den Zugangscode selbst nicht, sondern ausschließlich die Erwachsenen. Vier Kinder berichteten hingegen, dass sie das Tablet letztlich ungefragt nehmen dürfen, wenn sie dafür ihren Medientaler (= Tablet-Zeiteinheit pro Woche) einsetzen; allerdings gibt es auch hier eine bestimmte Rahmung durch die Kita, die nicht als Regel, sondern als organisatorische Notwendigkeit von den Kindern verstanden wird.

Auch die **Häufigkeit der Tabletnutzung** ist in vielen Kitas als Regel formuliert, insbesondere da, wo die Kinder eine bestimmte „Spielzeit“ am Tablet besitzen. Auf die Frage „Dürft Ihr jeden Tag mit dem Tablet etwas machen“ gaben die meisten Kinder (N=17 Antworten) an, dass dies nicht jeden Tag bzw. nur an bestimmten Tagen erlaubt oder möglich sei (z.B. „weil die Erzieher das immer haben“). 7 Kinder erzählten, sie hätten einmal in der Woche dafür die Erlaubnis (siehe Medientaler zur Regulierung), in drei Durchgängen sprachen die Kinder von „jeden Tag“ und in zwei Durchgängen besaßen die Kinder keine eigene Tabletzeit, sondern eine Beschäftigung war nur im Rahmen von speziellen Angeboten möglich.

Besonders häufig, 12mal, konnten die Kinder keine Antwort auf unsere Frage geben – bisweilen mit dem Hinweis, dass sie das Tablet ja selten/nie benutzt haben oder dass es immer die Erwachsenen haben.

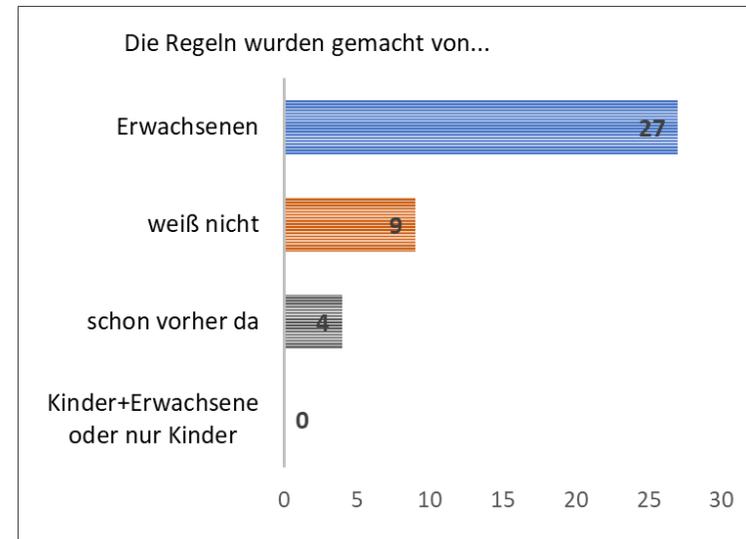


Abb. 9 Regeln für Tablet-Aktivitäten (N=40 Kinder)

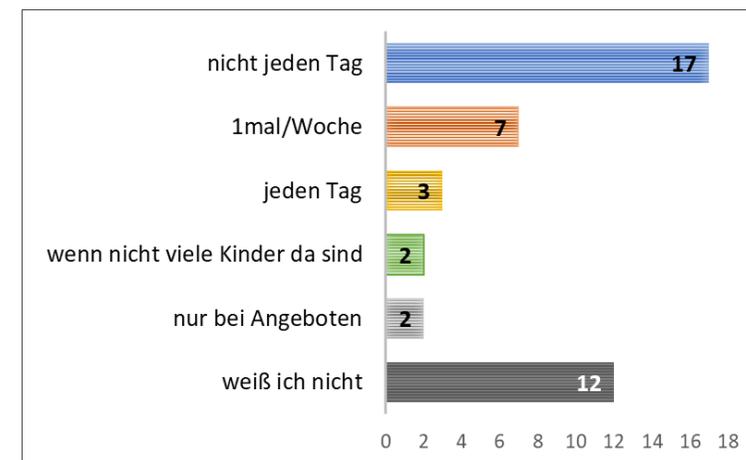


Abb. 10 Häufigkeit der Tablet-Nutzung (N= 43 Kinder)

Den Kindern wurde auch eine Frage nach der **zeitlichen Länge** der singulären Tabletnutzung gestellt (N=54 Antworten). Hier ist zu berücksichtigen, dass wohl bereits fünfjährige Kinder über weit entwickelte Vorstellungen bezüglich zeitlicher Dauer verfügen (Bischof-Köhler 2000), dass aber die gegebenen Antworten der Kinder eher auf eine gefühlte Zeitdauer hinweisen oder auf ein die Zeitspanne markierendes Ereignis, soweit die Kita nicht mit visualisierten Zeitmessungen (meist Sanduhren) arbeitete.

Auf die konkrete Frage, ob es eine Regel für die Länge der Tabletnutzung gäbe, sprachen die meisten Kinder (N=12) von **ca. 5 Minuten**. Acht Kinder gaben an, es sei eine nur ganz kurze Zeit oder „nur 1 Minute“. Von „so lange man will“ berichteten sechs Kinder und viele Kinder machten keine konkrete Zeitangabe sondern nannten ein begrenzendes „Ereignis“ („Tablet piepst“, „Sanduhr ist abgelaufen“) oder eine definierte Situation (N=27) so z.B. „bis die Erzieherin es braucht“, „bis sie sagt, dass es genug ist“, „nur solange ich in der Vorschulstunde bin“, „bis die Erzieherinnen das Aufräumlied singen“, „nur in der Ruhezeit“, oder „man muss sagen, was man machen will. Davon hängt es ab.“ Sieben Kinder ergänzten diese Angaben mit dem Hinweis, dass sie gerne eine längere Nutzungszeit hätten. Wenn eine exakte zeitliche Limitierung genannt wurde, wurde dies auf Nachfrage stets damit begründet, andere Kinder müssten auch die Chance einer Tabletnutzung bekommen. Andere Begründungen, etwa Gesundheitsaspekte, wurden nicht genannt. Sieben Kinder konnten zu dieser Frage keine Angabe machen.

Insgesamt entsteht auch bei diesem zeitlichen Aspekt der Eindruck von geringer Partizipation der Kinder, sowohl bei der Verständigung auf Regelungen (die es vermutlich braucht), als auch bei der situativen Variabilität.

Im Rahmen des Modellversuchs war unter dem Aspekt des Chancen- und Risikomanagements großer Wert auf eine **begleitete Tabletnutzung** der Kinder gelegt worden, wobei „begleitet“ je nach Alter der Kinder und Aktivität am Tablet auch in Form von „im Blick haben“ erfolgen kann. Zugleich war erwünscht, das Tablet zuvorderst nicht in einer 1:1 Zuordnung von Kind und Tablet einzusetzen, sondern eine möglichst ko-konstruktive Form des „Lernens“ mit dem Tablet zu präferieren.

Vor diesem Hintergrund verstehen sich die Rückmeldungen der Kinder auf die Frage: „Dürft ihr das Tablet allein benutzen oder nur zusammen mit anderen?“ Die Antworten der Kinder zeigen, dass dieser Benutzungsrahmen generell als „**Regel**“ von den Kindern verstanden wurde. 42 Antworten liegen hier vor: Am häufigsten (20mal) wurde angegeben, das Tablet sei nur zusammen mit einem Erwachsenen zu benutzen oder zumindest unter Aufsicht von Erwachsenen („die zumindest draufschaut, damit wir keinen Quatsch machen“; auf Nachfrage „lustige Fotos machen, wenn ich die Zunge rausstrecke“), 17 Kinder gaben an, das Tablet dürfe auch allein benutzt werden und fünf Kinder erzählten, sie müssten immer zu zweit sein.

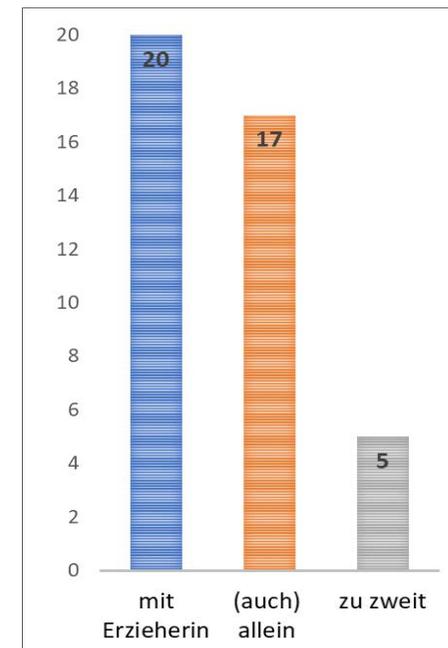


Abb. 11 Begleitung der Tablet-Nutzung (N=42 Kinder)

Weitere von den Kindern als „Regeln“ bezeichnete Vorgaben der Kita (insgesamt 34 Nennungen, häufig Einzelnennungen; möglicherweise auch nur situative Hinweise der Fachkräfte), waren:

- im Umgang mit dem Tablet vorsichtig sein (insgesamt 19 Nennungen)
(z.B. „Scheibe geht sonst kaputt“, „nicht gegen die Wand oder einem anderen Kind auf den Kopf schlagen“, „nicht unter den Wasserhahn halten, sonst geht es ratzfatz kaputt“, „nicht damit rennen“, „nicht mit glitschigen Händen anlangen“)
- nicht einfach darauf herumdrücken / Achtsamkeit beim Eintippen des Codes (3 Nennungen; z.B. „... sonst blockiert“)

Beispiele für Einzelnennungen

- man muss sich abwechseln
- niemanden einfach fotografieren
- warten, bis ein anderes Kind fertig ist
- „Bitte“ sagen, wenn man das Tablet möchte
- sechsmal nannten die Kinder auch coronabdingte Regelungen z.B.: man dürfe das Tablet nicht einfach anlangen und: „wir dürfen nicht mehr zuschauen, wenn ein anderes Kind etwas am Tablet macht“.

Tablet-Voting: Erkennen von App-Symbolen für Aktivitäten und Kontext der Nutzung

Bei den am Tablet erfragten Symbolen wurde den Kindern die Frage nach dem „**Kennen**“ gestellt; wurde dies bejaht, wurde durch Nachfrage überprüft, ob die Kinder tatsächlich dem Symbol passende Inhalte zuordnen konnten. Das Kennen umfasst somit nicht nur ein Erkennen des Symbols.

Von den sechs erfragten App-Symbolen, die für Aktivitäten aus den Bereichen „Fotografieren/Filmen“ (2mal), „Lernen“, „Spielen“, „Literacy“ und „Recherchieren“ standen, erkannten die Kinder mit Abstand am häufigsten (N=53 von 71) das „klassische“ Symbol für „Fotografieren“, gefolgt von der LernApp „Lazuli“ (die von den Kinder als SpieleApp eingestuft wird), der SpieleApp „Malduell“, dann der „KinderKamera“ und, gleichauf, der BuchApp „Polylino“ und „Frag-FINN“, die jeweils rund 14% der Kinder erkannten.

Insgesamt acht Kinder (11%) erkannten keines der vorgelegten App-Symbole (richtig), nur ein Kind kannte alle sechs Symbole. Wenn Apps eher selten erkannt werden, waren sie vermutlich entweder selten bzw. nie im Einsatz oder wurden zumindest nicht von den Kindern benutzt/geöffnet.

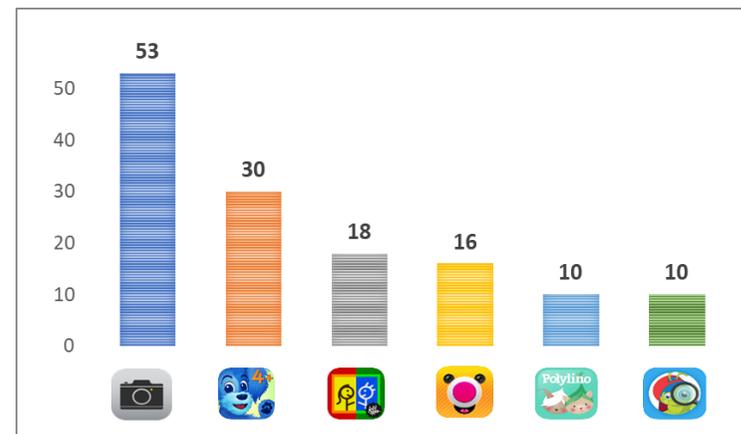


Abb. 12 Erkennen von App-Symbolen (N=71 Kinder)

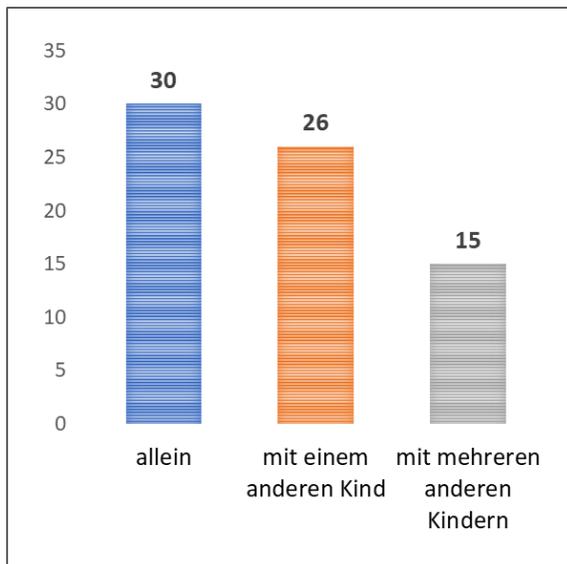


Abb. 13 Art der Beschäftigung am Tablet (N=71 Kinder)

Bei diesem Erkennen zeigen sich leichte Unterschiede nach Jungen und Mädchen: Zwar ist die Rangfolge der jeweiligen Häufigkeit identisch, doch vor allem die Foto-App wird häufiger von den Jungen (zu 86%) als von den Mädchen (zu 63%) erkannt und damit wohl auch benutzt.

Die Kinder wurden zusätzlich gefragt, ob sie lieber **allein, mit einem anderen Kind** (Freund:in) oder **mit mehreren Kindern** zusammen am Tablet aktiv sind.

42% der Kinder (N=30) sprachen sich für ein „allein“ aus und erklärten dazu z.B. „*da muss ich mich nicht nach anderen richten*“; 26 Kinder bevorzugten Tablet-Aktivitäten zusammen mit einem anderen Kind (z.B. „*das macht mehr Spaß*“) und die wenigsten Kinder (21%) entschieden sich für mehrere Kinder (weil z.B. „*das sind dann zu viele, da sieht man gar nichts mehr*“).

Im Vergleich zu den diesbezüglich genannten Regeln (Abb. 11) zeigen sich leichte Diskrepanzen zwischen diesen und den hier genannten Wünschen der Kinder.

5.6. Analysedimension 4: Bewertung des Tablets

Bewertung

5.6.1 Narration: „Wie ist das für euch, ein Tablet in der Kita zu haben?“

Von den N=27 erfolgten Antworten können N=18 Antworten als (eher) positiv gelten (Abb. 15). Die Kinder sprachen von „cool“, „toll“ oder „gut“, bisweilen mit einer zusätzlichen Erklärung, die sich stets auf eine Spieleaktivität bezog. Drei Kinder gaben keine direkte Bewertung an, sondern verwiesen darauf, dass man mit dem Tablet spielen, fotografieren oder „*etwas mit dem Roboter machen kann, was schwierig ist*“, drei Kinder äußerten, ihnen sei das Tablet egal, zwei Kinder gaben an, noch nichts mit dem Tablet gemacht zu haben und ebenfalls zwei Kinder reagierten mit Achselzucken, das als „ich kann es nicht bewerten“ interpretiert wurde.

Wo es im Gespräch möglich war, wurden zusätzlich die beiden Fragen: „**Was hat besonders Spaß bzw. keinen Spaß gemacht?**“ und: „**Warum genau hat das (keinen) Spaß gemacht?**“ nachgeschoben.

Beide Fragen hatten einen eher reflexiven Charakter. Es zeigte sich, dass es vielen Kindern nicht leichtfiel, eine solche Bewertung vorzunehmen und den geäußerten Spaß zu begründen. In sieben Befragungsdurchgängen sagten die Kinder weder etwas zu positiven noch zu negativen Gefühlen gegenüber dem Tablet, ein Kind wollte sich nicht festlegen („*manchmal macht's Spaß, manchmal nicht*“). Doch es wurden mit Begeisterung auch genaue Tätigkeiten beschrieben, wie z.B.:

- „Wir haben einen Stop-Motion-Film gemacht. Dann haben wir ganz viele kleine Fotos gemacht, die wir als Filme zusammengespielt haben.“
- „...auf dem Tablet wird dann die Schnitzeljagd vorbereitet ... da mussten wir drauf tippen und da wurde dann gesagt, welche Aufgabe als nächstes kommt.“
- „Wir haben ganz viele Videos gemacht ... wie wir den Rindenmulch da fotografiert haben oder die Bienen und Hornissen...“
- „...ich spiel immer Malduell ... da spielen immer zwei und man kann sich aussuchen, was man malen will ...“
- „...Theater gemacht mit Rittern, Drachen, Feen und Igeln...“

Andererseits wurden auch Aspekte genannt, die den Kindern eher nicht gefielen, hier kann davon ausgegangen werden, dass eine aktive Beschäftigung mit dem Tablet vorausging. Es wurden bestimmte Apps genannt, die aus bestimmten Gründen (z.B. „*ich finde niemand zum Mitmachen*“) nicht gefielen, Schwierigkeiten, die sie mit der Bedienung des Tablets hatten (z.B. „*ich drücke immer einen falschen Knopf*“) oder Regeln, die ihnen missfielen (z.B. „*immer muss man fragen*“).

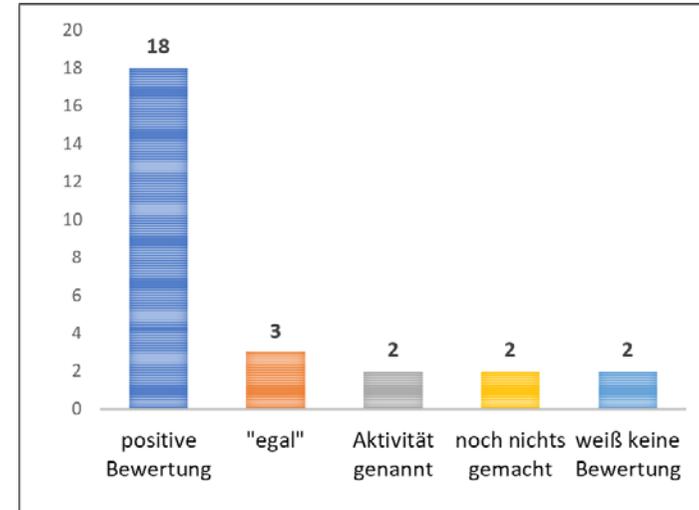


Abb. 14 Bewertung der Tablet-Aktivitäten (N=27 Kinder)

5.6.2 Tablet-Voting: „Wie findest du es, dass ihr Kinder Tablets in der Kita habt?“

Auf dem Tablet wurde, ergänzend zur Frage im Rahmen des narrativen Teils, noch einmal jedem Kind eine ähnliche Frage nach der **grundsätzlichen Bewertung** eines Tablets in der Kita gestellt. Die Kinder konnten mittels vier Smileys antworten.

Die große Mehrheit der Kinder (N=63) wählte das positivste Smiley, fünf Kinder das „etwas“ positive und zwei Kinder das „eher“ negative (1 missing). Besonders die Jungen (N=36, 1 missing) sprechen sich für das Tablet aus (100% das positivste Smiley), bei den Mädchen sind es etwas mehr als drei Viertel (N=28 von N=35). Fünf Mädchen fanden es „gut“ und wählten den zweitpositivsten Smiley, zwei den negativen. Kein Kind wählte die negativste Option. Damit gehen diese Ergebnisse Hand in Hand mit jenen des narrativen Teils.

5.6.3 Tablet-Voting: „Wie gut kennst du dich schon mit dem Tablet, das ihr in der Kita habt, aus?“

Auch am Tablet wurde jedes Kind danach gefragt, wie es die eigene Kompetenz zur Handhabung des Kita-Tablets bewertet. Die Beantwortung erfolgte ebenfalls anhand einer 4er-Smiley-Skala. Durchaus selbstkritisch gaben hier 31 Kinder (44%) an, ihre Kompetenz sei „eher“ positiv, acht Kinder (gut 11%) sprachen sogar von „eher“ nicht so kompetent; aber immerhin 45% beurteilten sich als sehr kompetent. Erneut zeigen sich leichte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Form, dass sich die Jungen mit 50% häufiger als Mädchen (40%) als sehr kompetent bewerteten.

Als Begründungen dafür, dass sie sich schon sehr gut mit dem Tablet auskennen, nannten die Kinder u.a.: „ich kenne schon alle Spiele“, „weil ich schon lange hier bin“, „weil ich schon alles ausprobiert hab“, „die Erzieherinnen haben es mir gezeigt“, „ich kann schon Fotos machen/Raupe Nimmersatt spielen ...“.

Noch fehlende Kenntnisse wurden u.a. so begründet: „ich hab da noch nicht so viel gemacht“, „wir benutzen sie nicht so oft“, „das ist schon lange her“, „man vergisst so viel“, „die Erzieherin/[Name eines Kindes] kennt sich besser aus“, „ich kenne noch nicht alle Spiele“, „ich habe es noch nicht allein gemacht“.

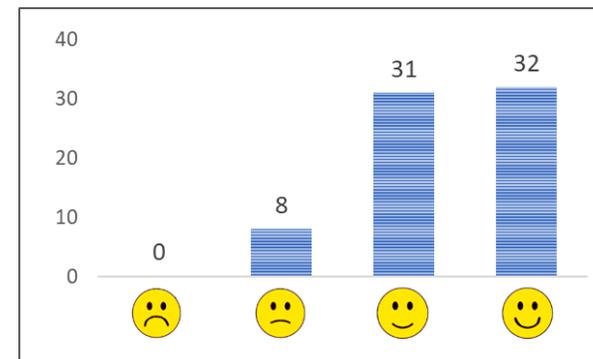


Abb. 15 Tablet-Voting, eigene Kompetenz (N=71 Kinder)

5.6.4 Tablet-Voting: „Stell dir vor, die Kita-Tablets sind kaputt und können eine Zeitlang nicht benutzt werden“ – „Wie wäre das für dich?“

Den Abschluss des Tablet-Voting bildete eine Frage nach einem fiktiven Szenario des zeitweisen Fehlens aller Tablets. Die Rückmeldungen der Kinder wurden ebenfalls im Sinne einer Bewertung des Tablets in der Kita an sich gesehen und fielen wie folgt aus: 56 Kinder (79%) wählten das negativste Smiley, d.h. sie bewerteten ein Fehlen sehr negativ, 10% der Kinder sehen es „etwas“ negativ“, aber immerhin 12% der Kinder sehen es „etwas“ oder „sehr“ positiv. Einige Kinder begründeten ihre Wahl mit z. B. „dann könnte meine Mama keine Fotos haben“, „einfach blöd“, „ich mag das mit dem Tablet nicht so gerne. Bei richtigen Spielen kann auch jeder gleich mitmachen“, „weil da kann man dann auch was anderes spielen, mit Kinderwagen oder so“.

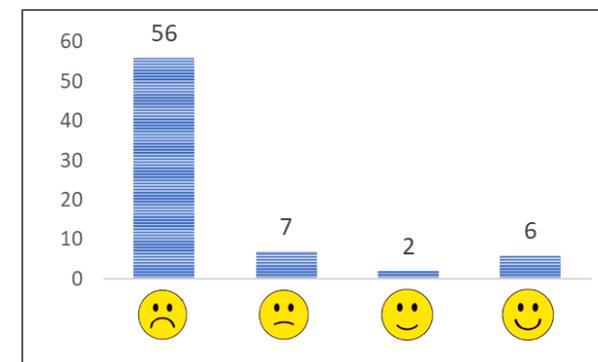


Abb. 16 Tablet-Voting, Fehlen der Tablets (N=71 Kinder)

5.7 Analysedimension 5: Stellenwert von Tablets im Vergleich

Stellenwert

Die acht vorgegebenen Aktivitäts-Symbole konnten von den Kindern auf fünf unterschiedliche Positionen (entspricht den Werten von 1 bis 5) gelegt werden, wobei Wert 5 die liebste Aktivität repräsentiert und Wert 1 eine Aktivität, die nicht gemocht wird. Den Kindern war es, mit Ausnahme von Position 5 (hier nur 1 Symbol), möglich, mehreren Symbolen den gleichen Wert zuzuordnen, d.h. ihnen die gleiche Bedeutsamkeit zu geben.

Über alle Kinder hinweg ist das Tablet zum Zeitpunkt der Befragung die in diesem „Spiel“ am meisten bevorzugte Aktivität in der Kita, gefolgt vom Bewegen (draußen), Malen und Lesen. Den geringsten Stellenwert für die Kinder hatte das Rollenspiel.

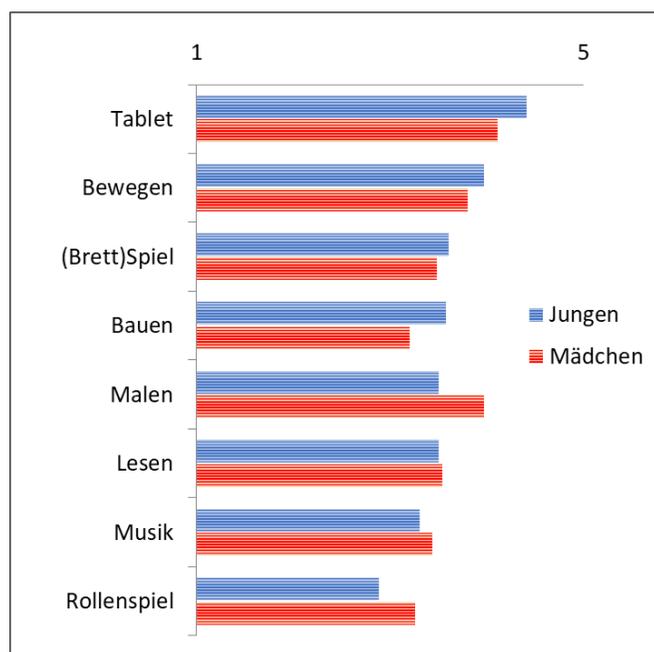


Abb. 18 Präferenz der Aktivitäten nach Geschlecht der Kinder (N=35 Mädchen, 36 Jungen)

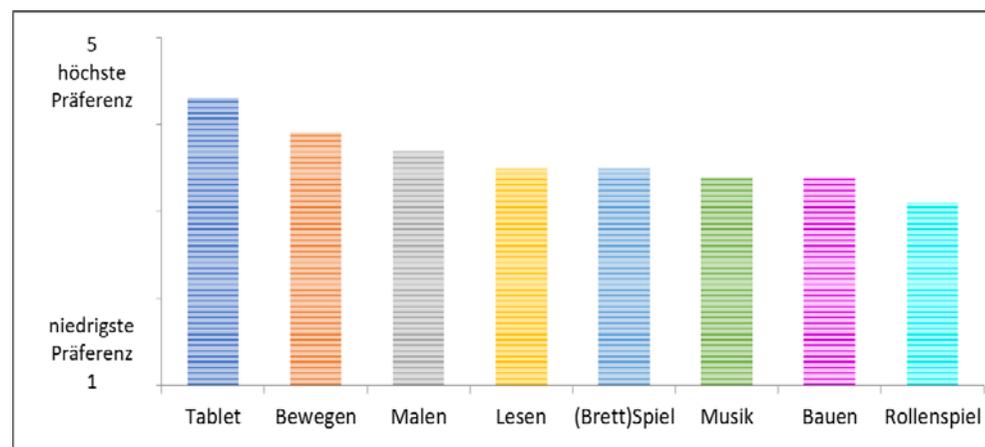


Abb. 17 Präferenz der Aktivitäten (N=71 Kinder)

Die Ergebnisse des Positionierungsspiels zeigen leicht geschlechtsspezifische Tendenzen; das Tablet setzen Mädchen wie Jungen an die erste Stelle, Mädchen aber mit wesentlich geringerem Abstand zu anderen Aktivitäten; insbesondere das „Malen/Basteln“ bewerten sie nur wenig niedriger (das bei Jungen erst an fünfter Stelle kommt).

Jungen wählten hingegen mit etwas höherer Präferenz als Mädchen insbesondere die Aktivitäten „Bewegen/Toben“ und „Bauen“ als ihre liebste Tätigkeit. „Rollenspiele“ sind dagegen eher eine Mädchendomäne. „Lesen/Bücher“, was gerade im Schulalter als besondere Präferenz der Mädchen beschrieben wird (Feierabend et al. 2020), zeigt sich zumindest in dieser Studie als bei Mädchen und Jungen ähnlich beliebt.

Tablet-Voting: Analoge versus digitale Form von Aktivitäten

Die Kinder wurden danach gefragt, ob sie schon einmal auf dem Tablet eine Geschichte angeschaut/„gelesen“ hätten; wurde dies bejaht, wurden sie gebeten anzugeben, ob ihnen das Lesen in einem Buch oder auf dem Tablet mehr Freude machen würde. In gleicher Weise wurde auch nach dem „Malen“ auf dem Tablet gefragt.

N=36 Kinder (=51%) gaben an, bereits am Tablet eine Geschichte gelesen zu haben. Von diesen sprachen sich 69% dafür aus, das Tablet-Format zu priorisieren und 31% für die analoge Buchform. Ähnlich zu Gunsten des Tablets zeigten sich auch die Rückmeldungen zum Malen: N=58 Kinder (83%) hatten bereits Erfahrung mit dem Malen am Tablet (oft durch die App „Malduell“), davon sprachen sich 71% bevorzugt für die Tabletform aus, 26% der Kinder bevorzugten das Malen auf dem Papier.

Bei einer geschlechtsspezifischen Betrachtung zeigt das „Lesen“ insofern Unterschiede, als zwar Mädchen ebenso wie Jungen überwiegend die digitale Form bevorzugen, Mädchen jedoch etwas häufiger als Jungen (siehe Abb. 19).

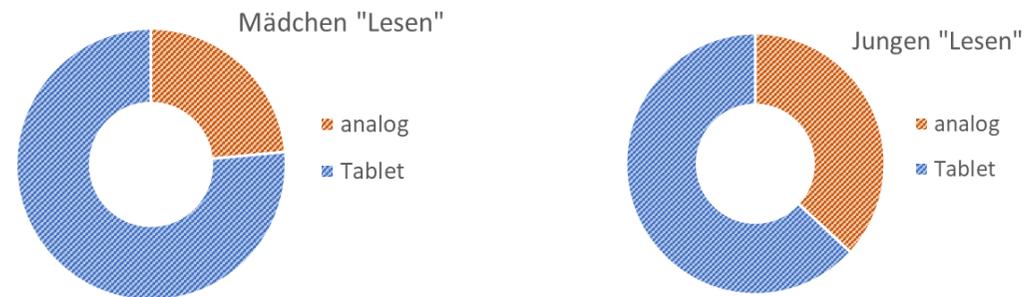


Abb. 19 Präferenz „Lesen“: digital oder analog (N=19 Mädchen, 17 Jungen)

Beim „Malen“ kommt es zu einer umgedrehten Situation; hier sind es die Jungen, die sich vergleichsweise häufiger für die Tabletform aussprechen. Begründet wurde dies u.a. damit, dass „man keinen Stift halten muss“, „nicht so viel Papier braucht“ oder „mehr Farben zur Auswahl hat“.



Abb. 20 Präferenz „Malen“: digital oder analog (N=27 Mädchen, 29 Jungen)

6. Bewertung des Befragungssettings

Im Rückblick sind die im Vorfeld formulierten Annahmen ebenso wie die eingesetzten Methoden und Elemente im Befragungsablauf wie folgt zu bewerten:

6.1 Medienbezogene Erwartungen

In allen besuchten Kitas berichteten die Ansprechpartner:innen (Leitungen, pädagogische Fachkräfte) von vielfältigen Tablet-Aktivitäten in der Kita, an denen auch die befragten Kinder teilgenommen hätten. Die Art der Beschäftigung mit den Tablets wurde oft als „Tablet-Aktion“ charakterisiert, d.h. als eine in Form eines Projekts angelegte Beschäftigung. Bisweilen wurde betont, dass sich die Art der Tablet-Aktivitäten bzw. die Zusammensetzung der Kinder bei diesen Aktivitäten coronabedingt geändert hatten, da die Corona-Regelungen bei zuvor offen arbeitenden Kitas oftmals zu einer Umstrukturierung in Form fester Gruppen führten. Mit Blick auf diese Rückmeldungen und darauf, dass sich die Modellkitas vorrangig mit Handlungsfeld 1 (Digitale Bildung mit Kindern) im Modellversuch befasst hatten, können Anzahl und Umfang der von den Kindern berichteten Tablet-Aktivitäten als überraschend, d.h. nicht erwartet gering bewertet werden.

6.2 Multimethodischer Ansatz

Ein Befragungszugang mittels unterschiedlicher Methoden und Instrumente ist rückblickend als ausgesprochen hilfreich und zielführend zu bewerten. Er wirkte in der beabsichtigten Art und Weise, d.h. er strukturierte die Befragungssituation für die Kinder abwechslungsreich und wirkte sich damit positiv auf ihre Aufmerksamkeit aus. Ermüdung, nachlassendes Engagement oder Desinteresse der Kinder wurden ebenso wenig in den Befragungen erlebt wie ein Abbruch der Befragung. Auch inhaltlich bestätigte sich die Passung eines multimethodischen Zugangs, da über die unterschiedlichen Formate unterschiedliche Informationen generiert werden konnten. Die dafür erforderlichen Wechsel zwischen einer 2:2 und 1:1 Zuordnung zwischen Kindern und Interviewern unterstützten zusätzlich die innere und äußere Strukturierung sowie den Informationsgewinn.

6.3 Begleitende pädagogische Fachkräfte

In jedem Befragungsdurchgang wurden die Kinder von einer pädagogischen Fachkraft begleitet, die – bis auf eine Ausnahme – in allen Durchgängen in einer Kita die gleiche Person war. Unserer Bitte entsprechend hielt sie sich räumlich im Hintergrund und beteiligte sich nicht am Gespräch.

Nur in sehr seltenen (spontanen) Ausnahmefällen gab sie den Kindern dennoch einen kurzen inhaltlichen Impuls, um eine größere Tablet-Aktivität in Erinnerung zu rufen. Nach unserer Beobachtung wirkte die Anwesenheit einer vertrauten Fachkraft für die Kinder wie intendiert, nämlich sicherheitsgebend und unterstützend dafür, dass sich die Kinder auf die Befragungssituation mit zwei unbekanntem Interviewerinnen einlassen konnten. Dieser Effekt schien allein über ihre Anwesenheit im Raum gegeben zu sein, denn nur vereinzelt, und auch nur anfangs, suchten Kinder einen kurzen, sporadischen Blickkontakt zur Pädagogin.

Auch die im Anschluss an die Befragung mit den Fachkräften durchgeführte Nachbesprechung erwies sich hinsichtlich der Einordnung der Kinder-Aussagen als bedeutsam, da sich die Rückmeldungen der Kinder doch bisweilen von den Informationen unterschieden, welche die Fachkräfte berichteten. Nicht selten zeigten sich die begleitenden Fachkräfte von den Aussagen der Kinder überrascht (z.B. „*Wir haben die Tablets nie weggeschlossen – sie sind nur über Nacht in einem verschlossenen Schrank*“) bzw. sie stellten das Gesagte durch Zusatzinformationen in einen erklärenden Zusammenhang (z.B. „*Wir benutzen die Tablets nicht zum ‚Spielen‘, sie wurden von Anfang an als ein Werkzeug unter anderen eingeführt*“.)

6.4 Aufnahme des Gesprächs durch Einführung der SprachmemoApp

Die App „Sprachmemo“, die zur Aufnahme der Gespräche diente und gemeinsam mit den Kindern beim Start der Befragung angeschaut wurde, schien den meisten Kindern im Kontext der Kita nicht vertraut bzw. in Erinnerung zu sein. Das Vorgehen erwies sich insofern als passend, da die Kinder so leicht und unkompliziert mit den Interviewerinnen ins Gespräch kommen konnten, ohne bereits eine Frage beantworten zu müssen. Insbesondere die Möglichkeit der Kinder, ihren Namen unterschiedlich laut sagen zu dürfen (mit Beobachtung des jeweils unterschiedlichen Pegelausschlags), zeigte eine auflockernde Wirkung; so kamen auch schüchterne Kinder ins Sprechen und der Fokus wurde zugleich auf das Thema der Befragung gelenkt. Mit Blick auf die Transkriptionen im Nachgang erleichterte dieses Vorgehen auch die nachträgliche Zuordnung von Kindern und Aufnahmen (→ 5.1).

Ganz grundsätzlich erlebten wir die Kinder als sehr offen, sich in der Situation wohlfühlend und an der Befragung interessiert. Selten (drei Kinder) wurde von den Pädagoginnen auf eher geringe Deutschkenntnisse hingewiesen oder (ein Kind) auf große Schüchternheit.

6.5 Aufwärmfrage – Frage zum Einstieg in die Narration - Leitfragen

Für einen Gesprächseinstieg mit den Kindern war eine leicht zu beantwortende Frage nach dem Aufbewahrungsort des Tablets in der Kita gewählt worden, die keine Meinung oder Bewertung verlangte. Diese Aufwärmfrage stellte dennoch für manche Kinder eine Schwierigkeit insofern dar, als sie –nicht erwartet– den Aufbewahrungsort nicht (mehr) wussten bzw. nicht richtig erinnerten.

Auch die erste non-direktive Impulsfrage zum Einstieg in den narrativen Teil („Könnt ihr uns ein bisschen was zum Tablet bei euch in der Kita erzählen?“), die zu einer Relevanzsetzung durch die Kinder führen sollte, war nur in ca. der Hälfte der Gespräche ohne weitere Impulse seitens der Interviewerinnen in der Form zielführend, dass die Kinder einen eigenen Einstieg in das Thema vornehmen konnten. Dabei zeigte sich zwischen beiden Ergebnissen ein Zusammenhang: Kinder, die den Aufbewahrungsort nicht wussten, konnten deutlich häufiger auch keine Relevanzsetzung vornehmen (zu 73%, sonst zu 54%). Dennoch war letztlich gerade deshalb die erste Impulsfrage im Sinne der Befragung sehr aufschlussreich, gaben die „fehlenden“ Antworten der Kinder denkbar einen Hinweis auf das geringe Ausmaß an Bedeutsamkeit, welche das Tablet und Tablet-Aktivitäten für diese Kinder in der Kita zum Zeitpunkt der Befragung hatten. Wurde von den Kindern selbst keine Relevanzsetzung vorgenommen, diente die Leitfrage „Bewertung des Tablets in der Kita“ auch als Ersatzfrage bzw. Ersatzimpuls.

Die zusätzlich eingebrachten Leitfragen, die konkreter auf bestimmte Aspekte fokussierten und damit Erinnerungen kanalisiert, erwiesen sich vor diesem Hintergrund sowohl als erforderlich wie informativ notwendig. Sie wurden in allen Befragungsdurchgängen als zusätzlich Impulse relevant, da keines der Kinder von sich aus alle interessierenden Aspekte ansprach.

6.6 Positionierungs“Spiel“

Das für die Befragung entwickelte „Spiel“ wurde von den Kindern auch als solches erlebt und in den Rückmeldungen sehr positiv von ihnen bewertet. Sowohl die hier verwendeten acht Symbole aus dem Kita-Alltag („das haben wir auch!“) als auch die Spielanweisung zur Positionierung der Symbole wurde von allen Kindern problemlos verstanden und ausgeführt, indem sie die Symbole in eine individuelle Präferenz-Rangreihe brachten. Mit Ausnahme des als erstes zu legendem Symbol (= allerliebste Aktivität in der Kita) war bei den Auswertungen nicht zu entscheiden, ob die Reihenfolge, in der die Kinder die einzelnen Symbole legten, ebenfalls eine abgestufte Präferenz ausdrückt oder nur der zufälligen Lage der Symbole auf dem Tisch folgte.

Die Auswertungen fokussierten daher ausschließlich die vier Rangreihen (1) „allerliebste Tätigkeit in der Kita“ auf hellem Punkt vorne in der Mitte des Plans, (2) „mag ich sehr gern“ auf dunkelgrünem Kreis, (3) „mag ich gern“ auf gelbem Kreis und (4) „mag ich nicht ganz so gern“ auf hellgrünem Kreis. Ergänzend war noch eine Positionierung einzelner Symbole außerhalb des Plans möglich gewesen für Aktivitäten, die ein Kind „überhaupt nicht mag“, was jedoch nur von zwei Kindern genutzt wurde (1x Lesen, 1x Rollenspiel). Die Kinder hatten stets die Möglichkeit, eine einmal gewählte Position wieder zu verändern, so lange, bis sie mit der Positionierung zufrieden waren.

Die Möglichkeit, die abschließende Positionierung der Symbole mit dem Tablet zu fotografieren wurde von fast allen Kindern gerne wahrgenommen.

6.7 Voting auf dem Tablet

Das digitale Voting stellte sich als „Lieblingsspiel“ in der nachträglich erfragten Bewertung der Kinder heraus, wohl auch deshalb, weil sie in die Bedienung der Befragung selbst mit eingebunden und die einzelnen Fragen in Bildform ansprechend aufbereitet waren. Fragen und Antwortmöglichkeiten wurden von den Kindern gut verstanden.

Die Vorab-Betrachtung der beiden Antwortmöglichkeiten (Smileys und Symbole) ergab, dass viele Kinder bereits damit vertraut waren bzw. dass eine kurze Einführung in Printform ausreichte, um diese zu erklären. Das Zurückgehen nach einer bereits gegebenen Antwort auf die jeweilige Frage erbrachte weitere Informationen zu den Gründen, die zumindest einige der Kinder für ihre Auswahl anführen konnten. Nur in Ausnahmefällen (4) war es einem Kind nicht möglich, sich für eine Antwort zu entscheiden bzw. es bewertete zwei Antwortmöglichkeiten dezidiert als gleich wichtig/richtig.

6.8 Ortsbegehung

Unserer Bitte, uns an einen Ort in der Kita zu führen, wo sie selbst eine Tablet-Aktivität durchgeführt hatten, kamen die Kinder nicht nur gerne, sondern oft auch stolz nach, da sie so zeigen konnten, dass sie sich in der Kita (im Gegensatz zu uns) auskannten und wohl auch deshalb, weil die anderen Kinder mit Interesse an dieser Aktion reagierten. Auch, dass sie die Orte selbst mit unseren Tablets fotografieren durften (ohne andere Kinder im Bild), wurde sehr geschätzt, bisweilen so sehr, dass die Kinder nicht nur ein Foto, sondern ganze „Fotoserien“ knipsten. Phasenweise war diese Ortsbegehung aufgrund von Restriktionen und/oder strukturelle Änderungen in den Gruppen aufgrund Corona leider nicht möglich.

6.9 Abschluss: Urkunde + Bewertung

Kleine Bälle als Geschenk sowie die für die Kinder vorgefertigten Urkunden als „Experten“ bzw. „Expertinnen“ brachten die Wertschätzung für ihre Teilnahme an der Studie gut zum Ausdruck - so der Eindruck der Interviewerinnen mit Blick auf die Freude der Kinder. Wenn gewünscht, konnten die Kinder, die schon schreiben konnten, ihren Namen selbst auf der Urkunde eintragen. Ein Polaroid-Foto des Kindes, das die Kinder gerne beim „Entwickeln“ beobachteten, komplettierte die Urkunde. Häufig planten die Fachkräfte diese Urkunden in die Portfolios der Kinder einzufügen.

6.10 Gesprächsfähigkeit der Kinder

Diese Gesprächsfähigkeit wird allgemein als eine mehrdimensionale, kontext- und situationsbezogene Fähigkeit verstanden; sie ist einerseits Ausdruck der persönlichen und sozialen Identität der Kinder und andererseits umfasst sie auch sprechsprachliche Fähigkeiten (Bose & Kurtenbach 2019). Über diese Aspekte hinaus war für die Kinder im Interview nicht nur ein Sachbezug (Tablet) und ein Zielbezug (Kinder sollten uns informieren) sowie ein Partnerbezug (auf das zweite Kind und auf die Interviewerinnen) zu bewältigen, sondern sie benötigten ebenso die Fähigkeit zur Flexibilität, da für sie der Gesprächsverlauf nur ansatzweise zu antizipieren war (vgl. Lepschy, 2000). Sollte die individuelle Gesprächsfähigkeit auch durch „gemeinsames langandauerndes Denken“ geschult werden, wie Bose & Kurtenbach (2019, 114ff) ausführen, dann dürften die Interview-Verläufe zugleich auch von der diesbezüglich unterschiedlichen Übung der Kinder beeinflusst gewesen sein.

Die jeweils erlebte Gesprächsfähigkeit und Erzählfreude der Kinder wurde im Nachgang der einzelnen Interviews notiert, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie lebendig und emotional beteiligt die Kinder über das Tablet und Tablet-Aktivitäten erzählen; im Rahmen der detaillierten Analysen blieb dieser Aspekt jedoch unberücksichtigt, da er kaum belastbar skalierbar war und der konkrete Effekt auf das Ergebnis der Befragung nicht bestimmt werden konnte.

Insgesamt wurde bei den Kindern generell eine große Offenheit, Neugier, Aufmerksamkeit und Erzählfreude erlebt. Die Situation und ihre Expertenrolle für die Interviewerinnen schienen für die Kinder bedeutungsvoll zu sein. Trotz dieser Offenheit wurde es als sehr unterschiedlich erlebt, in welchem Umfang die Kinder den Aufmerksamkeitsfokus auf das Tablet richten konnten, ob sie sich an Tablet-Ereignisse erinnerten und, darüber hinaus, ob sie diese erinnerten Ereignisse als erzählwürdig einstufen. Heterogenität wurde in Folge auch dabei erlebt, inwieweit die Kinder den im narrativen Teil vorstrukturierten Dreiklang „erzählen“, „bewerten“ und „begründen“ zu leisten vermochten, wobei sich das Alter der Kinder hier nicht als bedeutsam zeigte. Ähnlich verweisen auch jüngere Studien darauf, dass Kinder schon ab dem dritten Lebensjahr beginnen zu argumentieren (Bose & Hannken-Illjes 2019). Wenn Kinder nur sehr wenige Tablet-Ereignisse erinnerten und wenn diese Erinnerung zugleich wenig lebhaft ausfiel, dann – so die Erfahrung – war es für die Kinder tendenziell auch schwierig, die geschilderten Aktivitäten zu bewerten und diese Bewertung zu begründen. Die emotionale Verankerung von Aktivitäten scheint für deren nachhaltiges Erinnern wichtig zu sein, wie dies in der Forschung auch hinreichend dokumentiert ist (z.B. Kuhbander & Pekrun 2010).

Wie bereits erwähnt, waren die Antworten der Kinder nicht immer deckungsgleich mit den Informationen, die von den Fachkräften gegeben wurden. Diese perspektivische Rahmung der Ergebnisse war nicht unerwartet, sondern letztlich auch Anlass der Studie, die den Blick der Kinder, zusätzlich zu dem der Erwachsenen aus den Basisbefragungen des Modellversuchs, abzubilden versuchte. Die Dimension „belastbare Fakten“ des Mediengeschehens in der Kita zu generieren war deshalb im Rahmen dieser Studie keine Zielgröße.

7. Bewertung der Ergebnisse und Impulse

7.1 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse

Insgesamt zeigt sich ein nach Kindern wie nach Kitas heterogenes Bild: Die Antworten einiger Kinder lassen in ihrer Gesamtheit darauf schließen, dass das Ziel des Modellversuchs, Kinder in ihrer digitalen Bildung beziehungsweise im engeren Sinne in ihrer digitalen Kompetenz zu stärken, durchaus als gelungen bezeichnet werden kann. Diese Kinder nehmen das Tablet im Alltag wahr, sie können sich an verschiedene Tablet-Aktivitäten erinnern und darüber berichten – auch solche, die nicht als „Spielen“ benannt wurden – sie bewerten das Tablet als attraktive Ergänzung zu anderen Aktivitäten in der Kita und können teils auch sehr reflektierte und differenzierte Erklärungen bzw. Begründungen für ihre Meinungen anführen. Darüber hinaus trauen sie sich die Bedienung einiger Basisfunktionen (z.B. Fotografieren) zu.

Häufiger jedoch sind zumindest einige dieser medienbezogenen Aspekte allenfalls in reduziertem Maß gegeben, so dass letztlich davon auszugehen ist, dass nicht nur das Tablet für diese Kinder im Alltag wenig Präsenz und Bedeutung besitzt, sondern dass die Art und Weise, wie der Bildungsbereich „Medienbildung“ in dieser Kita bei und mit Kindern umgesetzt wurde, noch Ausbau-Potential besitzt. Dabei sei angemerkt, dass die gefundenen Unterschiede erst einmal nicht auf ein unterschiedliches Engagement der Kitafachkräfte im Bereich der Medienbildung verweisen. In den Nachgesprächen berichteten fast alle Leitungen und/oder Fachkräfte von vielfältigen und interessanten Medienprojekten, teilweise werden die erstellten „Produkte“ den Interviewerinnen konkret gezeigt. Es ist insofern davon auszugehen, dass auf Fachkräftebene durchaus positive Effekte des Modellversuchs zu verzeichnen sind, wie sich dies bereits in den Ergebnissen der Basisevaluation andeutete.

Mit Blick auf die der Studie zugrunde gelegten Befragungsdimensionen (Abb. 1) sind in Bezug auf die befragten Kinder folgende Ergebnisse bilanzierend und in Rückbezug auf den Modellversuch und das Handlungsfeld 1 „Digitale Medien im Einsatz mit Kindern“ festzuhalten:

7.1.1 Wahrnehmung



Die Ergebnisse zur Frage, ob Kinder das Tablet in der Kita überhaupt wahrnehmen bzw. wahrnehmen können, gibt einen deutlichen Hinweis darauf, dass der Aspekt des „Wahrnehmens“ der Tablets keineswegs in dem Ausmaß bzw. der Intensität gegeben ist, wie dies entsprechend der Zielsetzung im Modellversuch zu erwarten gewesen wäre. Nur 65% der Kinder konnten den Aufbewahrungsort des Tablets sicher angeben.

Gründe für die reduzierte Wahrnehmung sind u.a. darin zu sehen, dass die Tablets teils außerhalb der Sicht- und Reichweite der Kinder aufbewahrt wurden oder, so sagen die Kinder, ihnen der Aufbewahrungsort nicht mitgeteilt worden war; das Wahrnehmen des Tablets bedarfs somit auch ein „Sehen Können“ der Tablets. Zum Teil dürfte aber auch die geringe Bedeutung, die das Tablet für einige Kinder hatte, hier einen Einfluss haben, der dazu führte, dass die Kinder (so erzählten sie) den Aufbewahrungsort immer wieder vergaßen.

Warum in manchen Kitas der Zugang der Kinder zu den Tablets eher hürdenreich ist, dürfte mit Blick auf weitere individuelle Rückmeldungen aus dem Modellversuch auch seine Begründung darin haben, dass das teure und empfindliche Tablet „geschützt“ werden muss, gerade vor Kindern. Eine weitere Erklärung ergibt sich aus der Aussage einiger Fachkräfte, dass Tablets in der Kita primär als hilfreiches Instrument für die Arbeit der Fachkräfte verstanden wird, nicht aber als alltagsintegriertes Instrument für die Kinder selbst im Rahmen einer digitalen Bildung.

7.1.2 Relevanzsetzungen



Die vergleichsweise große Anzahl Kinder, die im Gespräch selbst keine Relevanzsetzungen vornahmen bzw. vornehmen konnten, überrascht insofern, als die Studie davon ausgegangen war, dass die Kinder nach gut zwei Jahren Modellversuch spontan aus einem guten Erfahrungsschatz schöpfen können. Es war angenommen worden, dass Kinder im Zusammenhang mit dem Tablet explizite Erinnerungen an persönlich bedeutsame Ereignisse haben.

Diese Annahme schien umso plausibler, als der Zeitpunkt der Relevanzsetzung erst nach der Aufwärmphase im Gespräch erfolgte, also zu einem Zeitpunkt, an dem das Tablet als Gesprächsgegenstand bereits sichtbar eingeführt war.

Der Grund, warum diese Relevanzsetzung seitens der Kinder nicht immer vorgenommen werden konnte, lässt sich nur vermuten. Als sicher kann dabei aber gelten, dass es nicht an komplett fehlenden Tablet-Aktivitäten der Kinder und damit Erfahrungen lag, auch wenn coronabedingte Bestimmungen häufig andere Regelungen im Tablet-Gebrauch erforderten. Im Gegenteil, teilweise führte Corona zu neuen oder ergänzenden „Online-Arbeiten“ in den Kitas, die im günstigsten Fall einen bereichernden Effekt auf die Kinder hätten haben können.

Wenn Kinder zu einem Thema nicht spontan ins Erzählen kommen, so scheint dies eher ein Hinweis auf einen **fehlenden emotionalen Bezug** zum Tablet und in Folge wiederum auf fehlende Bedeutsamkeit zu sein, denn nachweislich sind Emotionen für die gute Verankerung von Lerninhalten bedeutsam (vgl. etwa Kuhbandner & Pekrun 2010). Dabei zeigte sich im weiteren Gesprächsverlauf immer wieder, dass sich die Kinder zwar an Aktivitäten erinnern, bei denen das Tablet zum Einsatz kam (z.B. ein Film erstellen), doch sie wissen nicht (mehr), dass das Tablet dabei eine (für sie) wichtige Rolle spielte. Kurz, es fehlt die Koppelung zwischen bestimmten Aktivitäten und dem Tablet.

7.1.3 Aktivitäten



Anzahl und Art der Aktivitäten: Im Verlauf des Gesprächs wurden von den Kindern durchschnittlich 2,6 Tablet-Aktivitäten pro Durchgang erinnert. Dabei unterscheiden sich grob zwei Gruppen: Kinder, die sich an sehr viele Aktivitäten erinnern und solche, die sich maximal an eine Aktivität bzw. keine einzige erinnern.

So wusste in 3 von 36 Durchgängen kein Kind von einer Aktivität zu berichten und in weiteren 3 Durchgängen fiel den Kindern nur eine Aktivität mit dem Tablet ein. Wenn das Tablet überhaupt mit etwas verknüpft wird, denn setzen die Kinder es besonders häufig mit „Spielen“ in Bezug, wobei sie konkrete Apps nennen, die einen vergleichsweise deutlichen Spielcharakter haben, selbst wenn sie, wie etwa „Lazuli“, unter „LernApp“ firmieren. Diese hohe Bedeutung des Spielens bestätigt sich auch durch die Ergebnisse des Tabletvotes, bei der die Kinder die Symbole der beiden „SpieleApps“ (Lazuli und Malduell) vergleichsweise häufig erkannten.

Insgesamt können die von den Kindern genannten Aktivitäten nach dem aktiven Anteil der Kinder unterschieden werden: Während die Kinder beim „Spielen“ in irgendeiner Form selbst aktiv werden (wie immer man diese Form der Aktivität bewerten mag), allein oder zu zweit, sind die Aktivitätsanteile am Tablet bei etwa „einen Film anschauen“, „ein Buch anhören“ vermutlich sehr gering, dafür aber mit mehreren Kindern durchzuführen. Hier mag zudem noch hinzukommen, dass den Kindern die Rolle des Tablets nicht klar ist, vor allem wenn z.B. ein Film über einen Beamer gezeigt wird.

Orte der Aktivitäten: Das Tablet wird in der Erinnerung der Kinder von ihnen selbst (nicht von den Fachkräften) weitgehend innerhalb des Hauses, oft sogar nur des Gruppenraumes benutzt, Tablets sind für sie ein eher stationäres Gerät; es ist folglich anzunehmen, dass die Kinder die Chancen, die ein mobiles Gerät besitzen kann, nicht so häufig erleben, zumindest aber nicht erinnern.

Es ist vorstellbar, dass die Geräte vor allem aus Gründen der Vorsicht den Kindern selten außerhalb der Kitaräume gegeben werden, da es sich um „teure“, „schützenswerte“ Geräte handelt (was letztlich aber der pädagogischen Intention entgegenläuft). Zugleich scheint das Tablet für Ausflüge tatsächlich nicht immer das Gerät der Wahl gewesen zu sein – zumindest in einer Kita gaben die Fachkräfte explizit an, dass ein kleiner Fotoapparat praktischer als das sperrige Tablet sei.

Regeln für Aktivitäten: Ob und in welchem Umfang Kinder mit dem Tablet aktiv werden können, hängt nach den Informationen der Kinder auch davon ab, was erlaubt ist, d.h. von kitaspezifischen Regeln. Auffällig ist, dass Kinder ausnahmslos davon sprechen, dass sie bei der Erstellung der Regeln nicht einbezogen waren. Vor dem Hintergrund weiterer Rückmeldungen der Fachkräfte und den gewonnenen Eindrücken insgesamt scheint sich bisweilen anzudeuten, dass auch sonst sehr partizipativ arbeitende Kitas beim Thema „Digital“ eigene pädagogische Partizipationsansprüche hinten an stellen – sei es etwa aus Gründen des Datenschutzes oder der eigenen Unsicherheit.

Konkret wird als durchgängige Regel das Prinzip des „vorher Fragens“ genannt, was zeigt, dass das Instrument „Tablet“ keineswegs in seiner Handhabung gleichzusetzen ist mit anderen Instrumenten, die Kindern in der Kita zur Verfügung stehen (Stifte, Schere oder ähnliches). Auch der Hinweis der Kinder, dass Fragen nicht gleichbedeutend mit Bekommen ist, sondern von Gründen abzuhängen scheint, die sich der Vorherseh- und Nachvollziehbarkeit der Kinder bisweilen entziehen, betont die häufige Sonderstellung des Tablets als Werkzeug. Dies wird gleichermaßen dadurch unterstrichen, dass Tablets nur innerhalb einer zeitlichen Limitierung benutzt werden dürfen (vermutlich soweit es sich nicht um dessen Einsatz im Rahmen eines größeren Projekts handelt).

Allerdings werden auch Regelungen genannt, die den Kindern nachvollziehbar sind und von diesen als sinnvoll bewertet werden, so z.B. kein anderes Kind ungefragt fotografieren oder einen vorsichtigen Umgang.

7.1.4 Bewertungen



Das Tablet an sich wird von den Kindern zwar überwiegend (knapp 65%), aber keineswegs immer als positiv in der Kita bewertet; die Gründe dafür dürften vielfältig sein, wie sich dies auch in den Antworten der Kinder andeutet:

Teils scheinen sie mangels Erfahrung oder des Fehlens eines besonderen Eindrucks überhaupt keine Einstellung zum Tablet zu haben, teils scheinen die Erfahrungen wenig überzeugend oder nachhaltig gewesen zu sein, so dass es ihnen „egal“ ist. Positive Bewertungen sind, soweit sie nicht nur allgemein als z.B. „toll“ formuliert waren, häufig an das eigene „Spielen“ auf dem Tablet gekoppelt, bisweilen, wenn auch deutlich seltener, an umfangreichere Tablet-Aktionen der Kita (z.B. Erstellen eines Filmes).

Wo es im Gespräch möglich war, wurden zusätzlich die beiden Fragen: „Was hat besonders Spaß bzw. keinen Spaß gemacht?“ und: „Warum genau hat das (keinen) Spaß gemacht?“ nachgeschoben. Diese beiden Fragen hatten damit einen eher reflexiven Charakter. Es zeigte sich, dass es den meisten Kindern nicht leichtfiel, den bei einer Tablet-Aktivität empfundenen Spaß zu begründen.

7.1.5 Stellenwert



Die oft hohe Priorisierung des Tablets im Rahmen des Positionierungsspiels und der diesbezüglichen Voting-Fragen auf dem Tablet ist auffällig, insbesondere deshalb, weil sie häufig nicht zu der geringen Bedeutsamkeit des Tablets im konkreten Kitaalltag zu passen schien, die sich aus den Antworten der Kinder im Rahmen des narrativen Teils ergab.

Zum Teil mag dies über die von vielen Kindern als positiv bewertete Aktivität des „Spielens“ vermittelt sein, verstärkt durch die Regelung eines dazu zeitlich verknappten Zugangs (z.B. maximal 30 Minuten in der Woche), was die Attraktivität des Tablets für die Kinder im Vergleich zu anderen, leichter zugänglichen Aktivitäten in der Kita erhöht. Zugleich dürfte das Tablet im Vergleich mit anderen Aktivitäten bei Kindern als „cooler“ gelten, wie es ähnlich auch die ADELE Studie für den häuslichen Bereich diagnostiziert: „Es wird zudem deutlich,

dass digitale Geräte und damit verbundene Aktivitäten eine hohe Faszination auf die Kinder ausüben. Beim expliziten Nachfragen und im Vergleich mit anderen Aktivitäten zeigt sich aber, dass Kinder unter 8 Jahren dem Spielen mit anderen Kindern sowohl drinnen wie draußen meist den Vorrang geben.“ (Schoch et al. 2018, 37).

So gesehen würde sich die Bedeutsamkeit des Tablets also nicht unbedingt über eine Vielfalt unterschiedlicher und hoch bewerteter Tablet-Aktivitäten generieren, sondern eher über dessen **Sonderstellung** und dem Wunsch nach häufigerem Zugang zur **knappen Ressource**. Ebenfalls kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Kinder teilweise sozial erwünschte Antworten gaben, da ihnen bekannt war, dass die Interviewerinnen kamen, um sie zum Tablet zu befragen. Aus diesen Überlegungen heraus legt deshalb die Tablet-Priorisierung der Kinder erst einmal nicht zwingend nahe, dass das Tablet bei den Kindern eine im Vergleich so hohe Attraktivität in der Kita besitzt, dass alle anderen Aktivitäten dazu als nachrangig erlebt werden.

Ein weiterer Gedanke scheint hier noch von erheblicher Bedeutung: Die „zweitliebste“ Aktivität der Kinder in der Kita ist, als Ergebnis des Positionierungsspiels, die Bewegung, gerne auch gemeinsam mit anderen Kindern. Das Tablet, als liebste Aktivität, zwingt gerade in seiner Form des „Spielens“ quasi in die Bewegungslosigkeit und in ein „Allein-Spielen“, bei dem der soziale Kontakt zu anderen Kindern nicht nur sehr reduziert stattfindet, sondern sogar teilweise als störend erlebt wird. Der Reiz des Tablets liegt hier weniger in seiner Funktionalität für bestimmte Ziele, sondern in erster Linie in der Struktur der Spiele selbst, insbesondere dann, wenn diese einen deutlichen Aufforderungs- und Belohnungscharakter besitzen. Die Relevanz dieses Ergebnisses sei noch einmal durch folgendes Zitat unterstrichen: Die „Kinder heben vor allem die sozialen Beziehungen in der Peer-Interaktion und das Spiel mit anderen Kindern als bedeutsam hervor. Insgesamt wurden vor allem verschiedene Formen des ungestörten Spielens, kreativen Betätigens und Bewegens positiv bewertet. Zudem war es den Kindern wichtig, selbst entscheiden zu können, was sie tun, und dementsprechend Aktivitäten zu vermeiden, bei denen sie still sein müssen und sich nicht bewegen dürfen.“(Einarsdottir 2005, 478ff; ebenfalls Nentwig-Gesemann et al. 2017, 11f).

Ein Tableteinsatz in Form einer isolierten, bewegungsarmen Sonderstellung ist daher als wenig befriedigend im Sinne der Medienbildung noch im Sinne der Bewegungs- und Gemeinschaftsbedürfnisse der Kinder zu bewerten, sondern als letztlich gegenläufig.

Was ebenfalls auffällt, ist die sich hier tendenziell andeutende traditionelle Verteilung der Präferenzen von Mädchen und Jungen: z.B. wählten Mädchen eher „Rollenspiel“ und Jungen eher „Bauen“ als ihre Lieblingstätigkeit in der Kita. „Lesen und Bücher“ hingegen, was gerade im Schulalter meist als Domäne der Mädchen beschrieben wird (Feierabend et al. 2020), zeigt sich zumindest in dieser Studie als bei Mädchen und Jungen ähnlich beliebt; auch beim „Bewegen“, dem aus Sicht der Kinder eine hohe Priorität zukommen sollte, kommt es nur zu sehr geringen Unterschieden.

7.2 Impulse für den Tableteinsatz der Kinder

Digitale Bildung bzw. digitale Kompetenz von Kindern ist bereits heute von großer Relevanz. Es sind vor allem zwei Argumentationslinien, die hier anzuführen sind: Dies ist zum einen der Blick in Richtung Zukunft, bei dem davon auszugehen ist – und diese Prognose dürfte kaum mutig sein –, dass die Bedeutung digitaler Medien und des kompetenten, chancenreichen Umgangs mit diesen noch deutlich zunehmen wird. Digitale Kompetenzen sind Zukunftskompetenzen, die auch von der OECD, neben der Schaffung einer Wissenskultur und Ökologisierung, als sog. Megatrend beschrieben werden und welche die Zukunft in allen Bereichen langfristig beeinflussen (OECD 2019). Zugleich, als zweiter Argumentationsstrang, gilt bereits heute das Recht der Kinder auf digitale Bildung, wie dies in Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben ist; Kinder besitzen das Recht, sich auch im Bereich der digitalen Medien zu bilden und diese für ihre eigenen Bildungsprozesse zu nutzen bzw. dabei begleitet zu werden.

In diesem Kontext birgt der frühe Umgang mit digitalen Medien in der Kita gute Möglichkeiten hinsichtlich des Ziels eines chancenreichen und souveränen Umgangs, denn Kinder lernen gleichsam mühelos, sie besitzen ein großes Lernpotential, das durch einen offenen, qualitativen Zugang (Heil et al. 2019) unterstützt werden kann.

Die Analysen und Erfahrungen im Rahmen der vorliegenden Studie sowie der Evaluationsergebnisse des Modellversuchs (Lorenz & Schreyer, 2021) vermittelten immer wieder das Bild eines engagierten und zunehmend kompetenten Umgangs der Kitas mit digitalen Medien während des Modellversuchs. Diese Situation scheint sich jedoch häufig und zuvorderst auf die Fachkräfte selbst zu beschränken, in weitaus geringerem Maße auf die Kinder. Zwar sortieren fast alle Kinder das Tablet als grundsätzlich attraktiven und (unbestimmt) vielversprechenden Gegenstand ein („damit kann man viel machen“), dessen konkreter, gar partizipativ gestalteter Einsatz, dessen Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit für bestimmte Aktivitäten aber von den Kindern eher selten erinnert und benannt werden können. Diese Bilanz gilt vor allem auch dann, wenn es sich um größere Tablet-Aktivitäten („Projekte“) der Kita handelte und die Kinder zwar teils begeistert über einzelne Aspekte dieser Projekte zu berichten wissen, weitaus seltener aber davon, dass das Tablet dabei überhaupt im Einsatz war, in welcher Funktion oder, dass sie selbst am Tablet eine aktive Rolle hatten.

In versuchsweiser Anlehnung an Martec's Gesetz der Unterbrechung (vgl. Kraimer 2017, Brinker 2013), bei dem der technologische Wandel grundsätzlich einen exponentiellen Verlauf zeigt, während Kitas (bzw. allgemein Unternehmen) eher ein logarithmisches Veränderungstempo, d.h. ein über die Zeit abnehmendes Tempo zeigen, deutet sich für den Zeitraum des Modellversuchs ein Prozess der ungleichen Entwicklung digitaler Kompetenzen von Kindern und Fachkräften im Rahmen der frühkindlichen Medienbildung an, wie dies vereinfacht skizziert in der Abbildung 21 dargestellt ist.

Zwar scheint es folgerichtig, dass die „Kinderkurve“ unter dem Niveau der von Fachkräften verläuft - ist es doch deren Rolle, die Kinder kompetent in ihrer digitalen Entwicklung zu unterstützen (man könnte hier auch darüber nachdenken, ob Fachkräfte die Kinder nicht auch an ihrem eigenen Lernen, im Sinne des Lernens durch Vorbild, teilhaben lassen sollten) – dennoch wäre eine ähnliche Steigung beider Lernkurven wünschenswert.

Grundsätzlich ist es in dieser Situation digitaler Umbrüche und Transformation für Kitas erforderlich, explizite strategische Entscheidungen zu treffen, in welche Richtung Änderungen und Neuerungen gehen sollen bzw. welche überhaupt in Angriff zu nehmen sind. Im Kontext der vorliegenden Studie hieße das, die Kitas müssen einerseits entscheiden, welche technologischen Neuerungen passend für ihr Umfeld und ihren Auftrag sind und sie müssen ihre eigenen Kompetenzen entsprechend schärfen, andererseits müssen sie auch die Kinder in dieser Veränderung gut mitnehmen.

Auch dieser Prozess der digitalen Veränderungen bedarf, so wie alle Bildungsprozesse in der Kita, einer geeigneten organisatorischen, pädagogischen und didaktischen Rahmung, die so die Analyse, bislang nicht in ausreichendem Maß gegeben ist.

„Was hilft, um Kinder gut bei der digitalen Entwicklung der Kita mitzunehmen bzw. sie als aktiven Teil dieser Entwicklung zu verstehen und digitale Bildung entsprechend umzusetzen?“

Für die in den Befragungen oftmals eher geringe kindliche Erinnerungsfähigkeit an Aktivitäten mit dem Tablet mögen sehr unterschiedliche Aspekte eine Rolle spielen, wie sie im Rahmen dieses Berichts auch immer wieder angesprochen wurden – etwa Kind-bezogene Faktoren, coronabedingte Unterbrechungen oder eine geringe Zugänglichkeit zu Tablets. Zugleich vermitteln sich in den Analysen aber auch wichtige Ansatzpunkte für Elemente, die zielführend sein können, damit digitale Medien von den Kindern wahrgenommen werden, das Tun als bedeutsam bewertet und erinnert wird und damit auch einer zukünftigen Nutzung dienlich ist. Es ist insbesondere der Blick auf jene Tablet-Aktivitäten, von denen Kinder lebhaft zu erzählen wussten, auf jene Settings, in welchen sie eine Koppelung zwischen Tun und Tablet vornahmen und ausführlicher zu erzählen wussten (nicht nur knapp „Da mussten wir...“).

In einer Zusammenschau zeigen sich in diesen Aktivitäten und Settings häufig folgende Merkmale bzw. situative Besonderheiten:

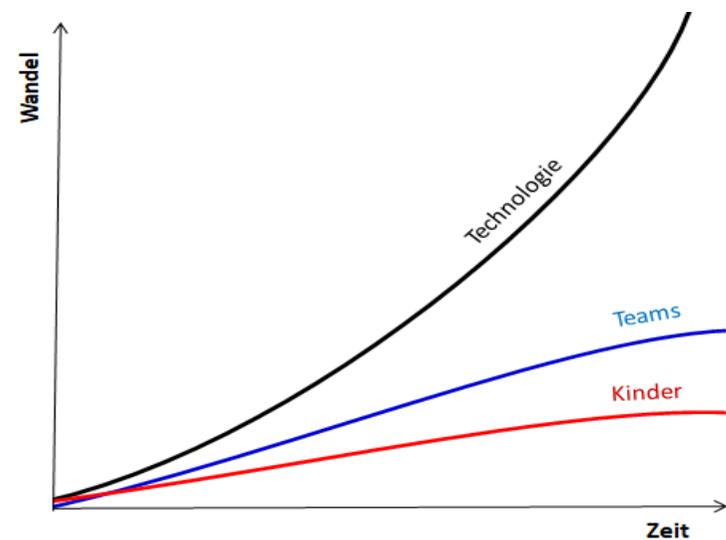


Abb. 21 technologischer Wandel, adaptiert nach Martec

- die Kinder wurden selbst am Tablet aktiv
- die Kinder hatten eine ihnen wichtige Aufgabe am Tablet und sahen sich in einer wichtigen Rolle
- die Kinder konnten partizipativ das Tempo der Tablet-Aktivität und den Aktivitätsverlauf mitgestalten
- die Kinder durchschauten die Funktionsweise einer App und konnten sie auch ohne Anweisung Erwachsener bedienen
- die Kinder konnten einzelne Tablet-Aktivitäten wiederholen
- die Kinder erleben, dass sie selbst etwas am Tablet können und bewirken
- die Kinder erlebten Freude, Begeisterung, Staunen über das, was sie mit Tablets erreichen konnten oder erreicht hatten

Allein das Vorhandensein digitaler Medien führt, so ist also begründbar anzunehmen, zu keinem nachhaltigen Effekt in Bezug auf (erinnerte) Medienkompetenz bei Kindern, es braucht ganz konkrete eigene, reflexive Lernerfahrungen. Kinder scheinen sich häufiger dann an Tablet-Aktivitäten zu erinnern, wenn es sich um ein partizipatives, selbsttätiges und regelmäßiges Tun handelt, wenn sie Selbstwirksamkeit erleben und Dinge entdecken, die mit Emotionen verbunden sind, d.h. die sie begeistern oder zum Staunen bringen. Es sind damit genau jene grundlegenden Elemente guter Pädagogik und Didaktik angesprochen, die nicht nur bei analogen, sondern gleichermaßen bei digitalen Aktivitäten von Bedeutung sind. Kurz: **Digitale Bildung benötigt eine pädagogische Einbettung.**

Insofern sollen nachfolgend wichtige Ergebnisse der Studie in Form von Anregungen und Handlungsimpulsen mit dem Ziel formuliert werden, die Chancen und Möglichkeiten der Tablets lernwirksam für Kinder erlebbar zu machen; dabei gilt stets und grundsätzlich eine einander ergänzende und befruchtende Verschränkung von analogen und digitalen Aktivitäten („mit allen Sinnen“), und zwar in einer Form, bei der „digitale Bildung“ nicht isoliert, sondern bildungsbereichsübergreifend stattfindet:

Impuls 1 – Ko-Konstruktion

Gemeinsam geschafft!

Unter dem Grundverständnis einer Agency von Kindern, d.h. der Überzeugung, dass Kinder Expertise für sich selbst und eine eigenständige Handlungs- und Gestaltungskompetenz für ihre Lebenswelt besitzen (→ 1.1), sollten auch Tablet-Aktivitäten in der Kita als gemeinsamer Lernprozess von Kindern und ihren Bezugspersonen gestaltet werden.

Zugleich bedeutet Ko-Konstruktion auch, dass Erwachsene Kinder darin unterstützen, eine Form der Co-Agency zu entwickeln, bei der sich die Kinder interaktiv gegenseitig unterstützen und bereichern (vgl. OECD 2020).

Tablet-Aktivitäten sind damit für die Kinder partizipativ, d.h. mitgestaltend angelegt. Erwachsene instruieren die Kinder nicht, sie weisen ihnen erforderliche Schritte nicht an (keine „Handlanger“), sondern unterstützen die Kinder in ihrem eigenaktiven, forschenden Tun, wobei sie sich gleichzeitig selbst als Lernende („gemeinsam laut denken“) begreifen.

Impuls 2 – Selbstwirksamkeit

Alleine gemeistert!

Selbstwirksamkeit (Deci & Ryan 1993) von Kindern bildet sich aufgrund von eigenem Handeln und eigener Erfahrungen. Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun!“ könnte hier als Leitsatz stehen. In den Kitas sollten deshalb die Kinder viele individuell passende Möglichkeiten erhalten, sich am Tablet als aktiv mit einer dem Kind selbst bedeutsamen Rolle zu erleben (nicht: „...das Medium macht etwas mit mir“). Die pädagogische Rahmung des Tableteinsatzes zielt auf ein „Ich kann“ – ich kann mit dem Tablet etwas bewirken, ich kann auch mal Fehler machen, ich kann es für meine Interessen und Fragen nützen oder ich kann das Tablet auch wieder weglegen. Je jünger die Kinder sind, desto enger sind sie in diesem Explorieren von den Erwachsenen zu begleiten.

Die Fachkräfte können die Kinder gut unterstützen, indem sie selbst ein Modell für Selbstwirksamkeit sind: Bei neuen, auch schwierig erscheinenden Tablet-Aktivitäten zeigen sie Selbstvertrauen und verbalisieren dieses Neue bzw. Schwierige mit den Kindern. Auch wenn eigene Tablet-Kompetenzen und Aktivitätsergebnisse präsentiert werden dürfen, kann dies aufgrund der Studiendaten als wichtig im Sinne der Selbstwirksamkeit gelten.

Impuls 3 – Prozesslernen

Viele Wege ausprobiert!

Mit Blick auf die Wirksamkeit, Verarbeitungstiefe und Nachhaltigkeit von Wissen sollte bei Tablet-Aktivitäten stets der Fokus auf dem Prozess liegen. Auch wenn es Kinder wie Erwachsene stolz machen kann, ein anvisiertes Ziel, ein fertiges Produkt (z.B. Film) digital erstellt zu haben, ist aus pädagogischer Sicht der Qualität des Weges dorthin, somit dem Prozesslernen, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Ausprobieren und Irren sind dabei durchaus gewünscht. Tablet-Aktivitäten sollten in der Regel so geplant sein, dass die Kinder die Taktgeber im pädagogisch begleiteten und unterfütterten Prozess sind und die einzelnen Schritte gut verstehen können. Digitale Produkte sollten deshalb auch nicht von den Erwachsenen ohne Einbezug der Kinder „nachgebessert“ werden.

Impuls 4 – Reflexion

Nachgedacht und gemerkt!

Das Erinnern an Tablet-Aktivitäten braucht Reflexion, die sich wiederum positiv auf die Verarbeitungstiefe auswirkt. Deshalb ist es wichtig mit den Kindern am Tablet in einer reflexiven Form zu arbeiten („reflexives Lernen“), damit sie nicht nur Anwendungswissen für den Umgang mit digitalen Medien bekommen, sondern und gerade in Hinblick auf Zukunftskompetenzen das Gelernte nachhaltig und chancenreich verankern können. Reflexion ist dabei nicht nur zwischen Kindern und Erwachsenen möglich, auch Kinder bündeln im Austausch mit anderen Kindern ihre Kompetenzen, internalisieren Inhalte und ermöglichen so Weiterentwicklung. Dokumentation und Präsentation (z.B. Portfolio, digitaler Bilderrahmen) sind auch hier ein wirksamer ergänzender Baustein (vgl. dazu etwa Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019).

Impuls 5 – Alltagsintegration

Überall toll!

Digitale Aktivitäten sollten am Alltagsgeschehen der Kita ansetzen, d.h. sie greifen Alltagssituationen auf oder knüpfen an regelmäßige Elemente des Kitaalltags an (z.B. Morgenkreis, Freispiel, Abholsituation, Ausflüge). Ausgangspunkt dabei sind die Themen und Fragen der Kinder in ihrer ganzen Bandbreite aller Bildungsthemen (nicht nur digitale Fragen). Insbesondere bei den Entdeckungen und beim Forschen dient das Tablet zur Dokumentation, zur möglichen Recherche und Reflexion und damit, im Sinne der lernmethodischen Kompetenz, einem erfahrbaren, nachhaltigen Wissenszuwachs. Voraussetzung für diesen Punkt ist die freie Zugänglichkeit der Tablets für die Kinder. Feste Tablet-Stationen zeigten sich in den Analysen als gutes Vorgehen.

Damit ist zum einen sichergestellt, dass digitale Aktivitäten keine Fremdkörper im Kitageschehen darstellen, keine Sondersituation generieren. Zum anderen führen Wiederholungen zu Routinen und zur Vertrautheit mit dem Tablet und insofern zu sichereren digitalen Kompetenzen.

Impuls 6 – Emotionale Bedeutsamkeit

Da habe ich gestaunt!

„Was sind Themen, die Kinder berühren?“, „Was kann sie zum Staunen bringen?“ Je mehr Aktivitäten bzw. das Gelernte mit Emotionen verknüpft sind, desto besser werden sie erinnert und desto tiefer und dauerhafter verankert.

Tablets werden den Kindern also nicht nur als neutrales, rein funktionales Hilfsmittel präsentiert, vielmehr führt die hohe Attraktivität der Tablets zu einer Umsetzungsform, die immer wieder auch Emotionen und Staunen („Pädagogik des Staunens“, vgl. etwa Martens 2003 oder „Lernen durch Staunen“, McFall 2014) hervorrufen kann. Denn positive Emotionen erleichtern das Lernen und das Sich-Einlassen auf Neues. Emotionale Inhalte werden bevorzugt verarbeitet, gespeichert und auch vor Vergessen geschützt; mit positiven Emotionen verknüpfte Inhalte werden stärker mit vorhandenen Wissensstrukturen vernetzt (vgl. etwa Kuhbandner & Pekrun 2010).

Abschließend sei deshalb noch einmal betont: Für den Tableteinsatz bzw. für die digitale Bildung der Kinder gilt es keine Sondersituationen zu schaffen, keine „on top“-Aufgaben - dies wäre ein Missverständnis, selbst wenn sich dies aus einem Sicherheitsgedanken für Kind und Tablet (Datenschutz, Datensicherheit, teures Tablet) herleiten ließe.

Stattdessen gilt für den Tableteinsatz das Primat des Pädagogischen, das selbstverständlich immer auch eine sensible, achtsame und unterstützende Begleitung Erwachsener beinhaltet.

7.3 Forschungsausblick

Die Studie *KinderFragen!* versteht sich als ein Beitrag im Feld der Kinderforschung, mit Fokus sowohl auf die Frage des methodischen Zugangs zur Erfahrungswelt der Kinder wie der Analyse der von den Kindern gegebenen Rückmeldungen. Sie fühlte sich dabei in allen Schritten einem ethisch-partizipativen Verständnis verpflichtet, das auch überwiegend in der konkreten Umsetzung zu verwirklichen war – mit einer Ausnahme: die Realisierung des etwa von Unger (2014) ausgeführten Anspruchs, dass eine konsequent partizipativ angelegte Forschung im Kern eine Absage an die alleinige Deutungshoheit der Wissenschaft bedeute (→ 1.1), war im Rahmen der Studienkonzeption nicht zu leisten. Um tatsächlich mit Kindern die „Korrektheit“ der eigenen wissenschaftlichen Deutung zu verifizieren, braucht es andere Formate und zugleich umfangreiche personelle und zeitliche Ressourcen.

Grundsätzlich wäre aber genau ein solches Studienformat, bei der die Analyse und Deutung der erhobenen Daten zusätzlich auch im Austausch von Wissenschaft und Kindern reflektiert wird, aufschlussreich und demzufolge von großer Relevanz. In Ergänzung zur Kinderbefragung könnte mit gleichem Inhalt zudem eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte in Betracht gezogen werden, um die jeweiligen Ergebnisse vergleichend einander gegenüberzustellen und einzuschätzen zu können, inwieweit Deckungsgleichheit besteht.

Literatur

- Andresen, S. & S. Neumann. 2018. „Was ist los in unserer Welt?“ 4. *World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.-
- Berg, A. 2019. *Kinder und Jugend in der digitalen Welt*. Berlin, https://www.bitkom.org/sites/default/files/2019-05/bitkom_pk-charts_kinder_und_jugendliche_2019.pdf
- Bernath, J., Waller, G., & U. Meidert. 2020. ADELE+. *Der Medienumgang von Kindern im Vorschulalter (4–6 Jahre)*. https://www.obsan.admin.ch/sites/default/files/publications/2020/obsan_03_2020_bericht-new_1.pdf
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & M. Whalley. 2016. EECERA ethical code for early childhood researchers. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 1,3-13, <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>.
- Bischof-Köhler, D. 2000. *Kinder auf Zeitreise. Theory of mind. Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Huber.
- Blue OceanEntertainment/DER SPIEGEL u. a. 2019. *Kinder-Medien-Studie-2019*. https://kinder-medien-studie.de/wp-content/uploads/2019/08/KMS2019_Handout.pdf
- Bock, K. 2010. *Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern*. Opladen: Budrich.
- Bollig, S. 2020. *Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘*. https://www.researchgate.net/profile/Sabine-Bollig/publication/345701964_Children_as_becomings2_Kinder_Agency_und_Materialitat_im_Lichte_der_neueren_neuen_Kindheitsforschung%27/links/5fb3e29045851518fdad50e1/Children-as-becomings2-Kinder-Agency-und-Materialitaet-im-Lichte-der-neueren-neuen-Kindheitsforschung.pdf
- Bose, I., Hannken-Illjes, K. & S. Kurtenbach (Hrsg.). 2019. *Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch*. Berlin: Frank & Timme,
- Bose, I. & S. Kurtenbach. 2019. „Stolpersteine und Wunschsterne“. Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita. In I. Bose, K. Hannken-Illjes & S. Kurtenbach (Hrsg.). *Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch*. S. 113-147. Berlin: Frank & Timme,
- Brinker, S. 2013. *Martec’s Law: Technology changes exponentially, organizations change logarithmically*. <https://chiefmartec.com/2013/06/martecs-law-technology-changes-exponentially-organizations-change-logarithmically/>
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & C. Howitt. 2018. Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1-2018, S. 109-114. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10>
- Burzan, N. 2016. *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clark, A. 2017. *Listening to Young Children*. Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach. London: National Children’s Bureau.

- Deci, E. & R. Ryan. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 223-238.
- Delfos, M. F. 2015. *„Sag mir mal...“. Gesprächsführung mit Kindern*. Belz Verlag: Weinheim und Basel.
- Denzin, N. K. 1970. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- [DJI] Deutsches Jugendinstitut. 2021. *Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK)*. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/entwicklung-von-rahmenbedingungen-in-der-kindertagesbetreuung-erik.html>
- [DIVSI] Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. 2015. *DIVSI U9-Studie Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg.
- Einarsdottir, J. 2005. „We can decide what to play! Children’s perception of quality in an Icelandic Playschool. *Early Education and Development*, 16,469-488.
- Einarsdottir, J, Dockett, S. & B. Perry. 2019. Children’s perspectives of transition to school: Exploring possibilities. Edited by S. Dockett, J. Einarsdottir, B. Perry: *Listening to children’s Advice about Starting School and School Age Care*. Taylor & Francis Inc; 1-13.
- Feierabend, S. & J. Scolari. 2021. Was Kinder sehen. Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2021. In: *Media Perspektiven*, 4/2021, S.202-212. https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2021/2104_Feierabend_ua.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & S. Glöcker. 2020. *KIM-Studie 2020: Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Flick, U. 2011. *Triangulation* (3. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Harter, S., & R. Pike. 1984. The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), 1969–1982. <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hasebrink, U., Lampert, C., & K. Thiel. 2019. *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019*. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Heil, J., Roux, S., Knör, E, Thalsofer, K. & U. Bertrand. 2019. Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In: C. Donie et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung 23*, S. 257–262
- Kämpfe, K. 2019. Kindheitsforschung – interdisziplinär betrachtet. In K. Kämpfe (Hrsg.). *Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften*, S. 15-25. Springer.
- [KiMMo] Kinder, Medien, Monitor. 2020. *Berichtsband*. https://www.kinder-medien-monitor.de/wp-content/uploads/2020/07/KINDER-MEDIEN-MONITOR-2020_Berichtsband-1.pdf
- Kolip, P. & E. Finne. 2018. *Schriftliche Befragungen von Grundschulkindern. Zu den methodischen Herausforderungen der UN-Kinderrechtskonvention*. Springer.
- Kraimer, J. 2017. Who’s (Re)Educating Our Leaders In this Time of Digital Transformation? *dmiReview*, vol 28, 3, 17-23.
- Kuhbandner, C. & R. Pekrun. 2010. Emotion und Gedächtnis. In Trolldenier, H.-P., Lenhard, W. & P. Marx (Hrsg.). *Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven*, Hogrefe, Göttingen, S. 35-51

- Lepschy, A. 2000. Linguistische Berufsfelder: Fortbildung/Personalarbeit, in: M. Becker-Mrotzek, G. Brünner, & H. Cölfen (Hrsg.) unter Mitarbeit von A. Lepschy, *Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern*, Frankfurt a.M., 27-38
- Lorenz, S. & I. Schreyer. 2021. *Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs. Teil I. Basisbefragungen der Kitaleitungen, Mediencoaches und Eltern*. Projektbericht 39/2021. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Martens, E. 2003. *Staunen bildet. Vom Staunen als Erkenntnis-, Sozio- und Psychodrama in Bildungsprozessen*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogik/1055>
- McFall, M. 2014. *Using Heritages and Practices of Wonder to Design a Primary-school-based Intervention*. Nottingham: University of Nottingham.
- Mey, G. 2013. "Aus der Perspektive der Kinder": Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-56565-7>
- National Centre for Education Statistics. 2018. *IELS 2018 Pilot Summary*. https://nces.ed.gov/surveys/iels/pilot_summary.asp
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & M. Thedinga. 2017. *Kita-Qualität aus Kindersicht*. (Quaki-Studie). www.qualitaet-vor-ort.org/quaki
- OECD. 2019. *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- OECD. 2020. *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Ogrodowski, J. 2021. Mit Kindern den Übergang auf die weiterführende Schule reflektieren – Sichtweisen von Viertklässler*innen auf die selektiven Schulstrukturen. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.). *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung*. Springer, S 133-138
- Pesch, L. 2017. Kinderinterviews. In *TPS* 3, 4-6.
- Roux, S. 2002. *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?* Juventa: Weinheim
- Sheridan, S. & I. Pramling Samuelson. 2001. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 2, Number 2, 2001, 169-194. DOI: [10.2304/ciec.2001.2.2.4](https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4)
- Sommer-Himmel, R. & K. Titze. 2018. Wie geht's Dir im Kindergarten? In *Frühe Bildung*, 3, 159-166.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher. 2019. *Pädagogischer Ansatz*. https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Paedagogik/Broschuere_Paedagogik-HDKF_2020.pdf
- Schoch, P., Waller, G., Domdey, P. & D. Süß. 2018. ADELE – Activités – Digitales – Education – Loisirs – Enfants. Digitale Medien im Kontext von Familien mit Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/adele/Bericht_ADELE_2018_de.pdf
- Thönnissen, C. & S. Walper. 2020. *Die Befragung der Kinder im deutschen Beziehungs- und Familienpanel pairfam: Sampling, Stichprobe und Erhebungsinstrumente*. https://www.pairfam.de/fileadmin/user_upload/Technical_Paper_Nr11.pdf
- Von Unger, H. 2014. *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien, Wiesbaden

- UNICEF. 2014. *Fact sheet: The right to participation*. <https://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf>.
- Vogl, S. 2021. Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In: I. Hedderich, J. Reppin & C. Buttschi, (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 142-157. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22252/pdf/Vogl_2021_Mit_Kindern_Interviews_fuehren.pdf
- Waller, G., Suter, L., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., Martel, N. & D. Süss. 2020. *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern : Ergebnisbericht 2019*. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-20219>
- Weise, M.; Morys, R.; Groenwald, M.; Stark, S. & C. Buntz. 2020. *QUICKSTEP© – kindgerechtes Instrument für standardisierte Kinderbefragungen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34050.50883>
- Weltzien, D., Bolenz, T., Freihaut, D., Herrmann D. & J. Kolep. 2020. Partizipation aus Kindersicht. Erste Befunde aus einer qualitativen Teil-studie im Rahmen des Projekts InkuKiT. In *Perspektiven der empirischen Kinder-und Jugendforschung*, 1, 6, 69-90
- Wildgruber, A., Schuster, A. & S. Fischer. 2019. Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder. IFP-Projektbericht 35/2019. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Zinnecker, J. 1999. Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. In: M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, S. 69–80.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen der Befragungsstudie	13	Abb. 11: Begleitung der Tablet-Nutzung	32
Abb. 2: Eckpunkte er Studie	17	Abb. 12: Erkennen von App-Symbolen	33
Abb. 3: Die fünf methodischen Zugänge der Kinderbefragung	20	Abb. 13: Art der Beschäftigung am Tablet.....	34
Abb. 4: Positionierungsspiel	22	Abb. 14: Bewertung der Tablet-Aktivitäten	35
Abb. 5: Antwortoptionen – Beispiele	22	Abb. 15: Tablet-Voting, eigene Kompetenz	36
Abb. 6: Antworten zum Aufbewahrungsort.....	26	Abb. 16: Tablet-Voting, Fehlen der Tablets	36
Abb. 7: Relevanzsetzung	28	Abb. 17: Präferenz der Aktivitäten	37
Abb. 8: Nennung von Tablet-Aktivitäten	29	Abb. 18: Präferenz der Aktivitäten nach Geschlecht	37
Abb. 9: Regeln für Tablet-Aktivitäten	31	Abb. 19: Präferenz „Lesen“: digital oder analog.....	38
Abb. 10: Häufigkeit der Tablet-Nutzung.....	31	Abb. 20: Präferenz „Malen“: digital oder analog.....	38





IFP-Projektbericht 39/2021

Herausgeber: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Projektleitung: Dr. Sigrid Lorenz & Dr. Inge Schreyer
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1900
Bildnachweis: Shutterstock

Stand: Oktober 2021
