



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 1, 2024
doi: 10.21243/mi-01-24-18
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Wie Kinder die Welt medial wahrnehmen und spielerisch ordnen: Das politische Bewusstsein von Vorschulkindern im Spiegel der Picturizing Strategy.

Raphaela Tkotzyk

Johanna Lategahn

Gudrun Marci-Boehncke

Die jeweilige „Mediatisierung“ (Krotz 2007) setzt den Rahmen für soziale, kulturelle und politische Handlungsmöglichkeiten einer Gesellschaft. Medienkompetenz spielt daher eine entscheidende Rolle, um politisch teilhaben zu können, weshalb politische Bildung Medienkompetenz voraussetzt (Oberle 2007). Bereits Kleinkinder werden mit den verschiedensten Medien, -formen und -inhalten konfrontiert, die sie teilweise auch selbständig nutzen (Kieninger et al. 2021; Marci-Boehncke 2020). Welchen Einfluss

*Medien auf das gesellschaftliche Verständnis und das Weltbild von Vorschulkindern haben, ist bis dato jedoch wenig erforscht, da Kinder lange nicht als politische Wesen wahrgenommen wurden (Butschi/Hedderich 2021) und sich zudem die Aufmerksamkeitsspanne und Reflexionsfähigkeit erst langsam entwickelt. Dieser Artikel stellt daher eine altersgerechte Interviewmethode, die Picturizing Strategy (PS), vor, die im Rahmen des interdisziplinären, drittmittelgeförderten Projekts der bpb und der TU Dortmund PoJoMeC durchgeführt wurde. Die Methode der Picturizing Strategy (PS) stellt dabei eine kindgerechte Form der Versprachlichung dar und beschreibt eine neuartige Interviewmethode, welche, angelehnt an kommunikationsbegleitete Zuordnungsspiele, die reflektive Kapazität der kindlichen Teilnehmenden aktiviert und zu lautem Denken herausfordern soll. Sie stellt dabei Kinder als Expert*innen ihrer Welt in den Mittelpunkt und schließt auf theoretischer Basis an das ökologische Modell der menschlichen Entwicklung nach Uri Bronfenbrenner (1979/81) an.*

“Mediatization” (Krotz 2007) sets the framework for a society’s social, cultural and political options for action. Media literacy therefore plays a decisive role in political participation, which is why political education requires media literacy (Oberle 2007). Even young children are exposed to a wide variety of media, forms and content, some of which they use independently (Kieninger et al. 2021; Marci-Boehncke 2020). However, little research has been done on the influence of media on preschool children’s social understanding and worldview because children have long not been perceived as political beings (Butschi/Hedderich 2021) and their attention span and capacity for reflection are still developing. This article therefore introduces an age-appropriate interview method, the Picturizing Strategy (PS), which was implemented in the interdisciplinary, third-party-funded project PoJoMeC of the bpb and the TU Dortmund. The method

of the Picturizing Strategy represents a child-friendly form of verbalization and describes a novel interview method that aims to activate and challenge the reflective capacity of the child participants in a playful manner. It focuses on children as experts of their world and is theoretically based on Uri Bronfenbrenner's ecological model of human development (1979/81).

1. Einleitung

Demokratie lebt von Partizipation. Die dafür erforderlichen Informationen muss man sich jedoch aneignen können (Endeward et al. 2016). Da Politik medial vermittelt wird (Endeward et al. 2016) und dies in einer zunehmend digitalisierten Medienwelt in gestiegenem und ausdifferenziertem Maß erfolgt, ist politische Bildung eng an Medienbildung gebunden (Herzig/Martin 2017).

Diese weitgehend als akzeptiert geltenden Überlegungen dürfen jedoch nicht verkürzt rein medientechnisch verstanden werden, so als gäbe es eine davon unabhängige, quasi medienfreie Form der Weltaneignung und Weltgestaltung. Unseren folgenden Ausführungen stehen im Nachgang zu der von Friedrich Krotz (2007) begründeten Mediatisierungsthese, die seither als eine der medientheoretisch meist diskutierten Theorien gelten darf (Hjarvard 2008; Couldry/Hepp 2013; Hepp/Krotz 2014; Ampuja/Koivisto/Välvirronen 2014; Hepp/Hjarvard/Lundby 2015; Driessens et al. 2017). Sie stellt die grundsätzliche Symbolvermitteltheit von Welt- und Selbstbild als anthropologisches Datum in den Mittelpunkt der Medientheorie, deren Medienbegriff nicht technisch, sondern epistemologisch funktional gedacht wird – so ist bereits Sprache

als Medium zu denken, in der Welt und Selbst symbolisiert präsent ist.

Diese grundsätzliche medientheoretische Grundlegung des Menschen als symbolvermittelndes Wesen ist weder aus der Perspektive der politischen Bildung (Oberle 2017; Besand 2014) noch aus der Perspektive der Medienbildung (Wagner 2013; KMK 2012, 2016; LKM 2015, siehe auch Endeward 2019) bislang ausreichend rezipiert worden, allerdings ist die medientechnische Abhängigkeit der modernen politischen Partizipation für diese domänenspezifischen Betrachtungen keineswegs neu. Aktuell geht mit der voranschreitenden Digitalisierung zudem eine starke Veränderung in der Partizipation der Bürger*innen einher (Manzel 2017). So ist es ihnen beispielsweise möglich über Online-Petitionen oder digitale Bürgerforen und -umfragen ihre Anliegen direkt an Entscheidungsträger zu kommunizieren. Zudem ermöglichen die sozialen Medien als Plattform politischer Diskussionen und Kampagnen, die auch bewusst von Politiker*innen genutzt werden, den Bürger*innen sich über politische Themen zu informieren und in die direkte Kommunikation mit Politiker*innen zu gehen, indem Sie Tweets und Äußerungen dieser kommentieren (Johann/Zimmermann 2022). Darüber hinaus sind im Zuge der Digitalisierung E-Government-Dienste entstanden. Für all dies ist jedoch ein kompetenter Umgang mit Medien essenziell. Allgemein gilt die Medienkompetenz als eine zentrale Schlüsselkompetenz in der Gesellschaft (Rychen/Salganik 2003). Medien sind ein Mittel, um politische Handlungsfähigkeit – sei sie rezeptiv, kommuni-

kativ oder partizipativ – auszuüben (Detjen et al. 2012). Daher fordert Manzel, dass „Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit“ auszuweisen ist (Manzel 2017). Dies gilt aber nicht nur für Erwachsene, sondern vor allem auch für Kinder und Jugendliche, denn sie wachsen heutzutage in einer von (digitalen) Medien bestimmten Welt auf (Kieninger et al. 2021), in der bereits 72 Prozent der Null- bis Sechsjährigen täglich auf digitale Geräte und Formate zurückgreifen können (Jax et al. 2020). Bei Kindern im Alter von sechs bis dreizehn Jahren verfügen bereits viele über ein eigenes Smartphone. Jedoch nimmt dieser Anteil mit steigendem Alter kontinuierlich zu, sodass 9 % der Sechs- bis Siebenjährigen und 27 % der Acht- bis Neunjährigen über ein eigenes Smartphone verfügen. Bei Kindern zwischen zehn und elf Jahren besitzen bereits 58 % ein eigenes Smartphone, während es bei den Zwölf- bis Dreizehnjährigen sogar schon 81 % sind (Feierabend et al. 2022). Im Jahr 2020 besaßen 96 % aller Haushalte in Deutschland Internetzugang (Eurostat 2023). Doch Kinder sind nicht nur von digitalen Medien umgeben, bis zu ihrer Einschulung haben sie aktiv Kontakt mit mannigfachen Medien in und aus ihrem familialen Umfeld (Kieninger et al. 2021). Medien stellen einen Teil der Kinderkultur dar (MFKJKS 2018) und besitzen gleichzeitig die Funktion von Weltbildgeneratoren (Rath 2000). Der kompetente Umgang mit ihnen stellt damit die Grundlage für die Ausbildung einer *political literacy* dar (Oberle 2017). Sie dient auf Dauer „der Ausformung der Persönlichkeit [...] und [befähigt] letztlich zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft“ (KMK 2012). Die Forschung

hierzu setzt jedoch zumeist erst im Jugendalter ein (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015; BMU 2019; Hunter/Rack 2016; Flanagan 2013; Rowe 2005). Dabei wissen wir, dass bereits Kinder im Vorschulalter ein politisches Interesse entwickeln (Papke-Hirsch/Adam/Ruppin 2018; Goll 2020). Aus medienwissenschaftlicher und -didaktischer Forschungsperspektive stellt diese Thematik noch eine Leerstelle dar. Dies liegt unter anderem daran, dass Interviewforschung mit und über Wissen und Bewusstsein junger Kinder verschiedene Schwierigkeiten u. a. im Bereich der methodischen Vorgehensweise bereithält. Der folgende Artikel stellt mit der Picturizing Strategy (PS) eine neue, handlungsorientierte Forschungsmethode vor, die vor allem bei Forschungsvorhaben mit Kindern im Vorschulalter eine weitere Möglichkeit bietet, komplexere Themen zu beforschen. Die Picturizing Strategy (PS) ist eine neuartige und niederschwellige Interviewmethode, angelehnt an das Concept Mapping, welche auf spielerische Weise ermöglicht, Kinder – vor allem in der Frühen Bildung – handlungsorientiert mit Zuordnungsspielen zu komplexen Themen zu befragen und dabei die reflektive Kapazität der Teilnehmer*innen ähnlich wie beim lauten Denken zu aktivieren und herauszufordern. Beim lauten Denken werden Personen dazu aufgefordert, dass sie ihre Gedanken aussprechen, während sie sich einer Aufgabe oder Tätigkeit widmen (Bilandzic 2017). Die Fallstudie mit insgesamt 25 teilnehmenden Kindern wurde in der Zeit von November 2021 bis Juli 2023 entwickelt, erarbeitet und durchgeführt.

Abschließend stellt sich die Frage, welche spezifische und medienwissenschaftliche bzw. mediendidaktische Perspektive im Kontext dieser Studie antizipiert wird. Während der mediendidaktische Fokus einerseits auf die Verwendung von Medien im Lehr- und Lernprozess schaut, um die Effektivität von Bildungsprozessen zu steigern, erweitert die medienwissenschaftliche Sichtweise dieses Verständnis durch eine tiefere Auseinandersetzung mit der Rolle der Medien in der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung. Die Picturizing Strategy (im Folgenden: PS) schließt an beide Perspektiven an, indem Medien (in Form von Bilderkarten) als didaktisches Hilfsmittel betrachtet werden, aber inhaltlich als integrale Bestandteile der kindlichen Lebenswelt verstanden werden, die aktiv auf ihre Wahrnehmung und Verarbeitung von gesellschaftlichen und politischen Phänomenen einwirken. Die PS betont somit die Notwendigkeit, Kinder als aktive Medienbenutzer*innen zu verstehen und zu erforschen, wie Medien in Technik, Genre und Inhalte die kindliche Sichtweise, ihr Wissen und ihre Einstellungen prägen. Diese Methode der Interviewführung ermöglicht es, Kinder handlungsorientiert in kommunikationsherausfordernden Zuordnungsspielen zur Reflexion ihres medial vermittelten Wissens über Gesellschaft und ihre Regeln zu befragen. Die reflexive Medienkompetenz von Kindern wird so gleichzeitig spielerisch erforscht und gefördert, was einen direkten Bezug zur Medienbildung darstellt. Die medienpädagogische Forschung mit jungen Kindern, wie durch die PS ermöglicht, stimuliert somit erste metakognitive Erfahrungen als Teil eines kritischen und reflek-

tierten Medienumgangs, was als Grundlage für eine informierte und mündige Teilhabe in unserer Gesellschaft dient.

2. Forschung mit jungen Kindern: Eine Herausforderung

Lange Zeit war man der Ansicht, dass Kinder keine handlungsfähigen und sozialen Akteur*innen sind, sondern „Werdende“, die ausschließlich passiv am Leben teilnehmen (Butschi/Hedderich 2021). Diese Einstellung änderte sich erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts (Butschi/Hedderich 2021; Vogl 2012), was dazu führte, dass Kinder heutzutage als besondere und dennoch vollständige Mitglieder unserer Gesellschaft anerkannt werden, die ihre Umwelt aktiv gestalten (Weise 2021; Vogl 2012) und somit „Seiende“ (Honig 1999) sind. Ein Kind hat „das Recht, ernst genommen, nach seiner Meinung und seinem Einverständnis gefragt zu werden“ (Korczak 1973). Gleichsam bedeutet dieser Wandel in der Wahrnehmung von Kindern auch, dass die kindlichen Wissensbestände in der gesellschaftlichen Hierarchie neu zu positionieren sind und Kinder selbst zu einer „befragungswürdigen Gruppe“ (Kränzl-Nagl/Wilk 2000) werden. Sie sind nicht mehr nur „Forschungs- und Untersuchungsobjekte“, sondern sie werden zu „Forschungssubjekten“ (Trautmann 2012). Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, dass sich die Kindheitsforschung an den altersentsprechenden Fähigkeiten der Kinder orientieren muss (Vogl 2015), denn „Kinder sind eine besondere Zielgruppe“ (Vogl 2021). Die Arbeit mit ihnen unterliegt verschiedenen Begrenzungen, von denen vor allem junge Kinder betroffen sind. Hierzu gehören

sprachliche (Ausdrucksvermögen und Vokabular), interaktive und kognitive Fähigkeiten sowie Kompetenzen, die noch nicht derart ausgebildet sind wie bei älteren Kindern oder Erwachsenen (Buttschi/Hedderich 2021; Vogl 2021). Darüber hinaus haben junge Kinder meist noch keine Berührungspunkte mit Befragungssituationen (Vogl 2021). Entsprechend muss der Forschungsprozess auf die kindlichen Teilnehmer*innen ausgerichtet werden (Hartnack 2009). Dabei können Forschungsmethoden nicht unhinterfragt aus der Erwachsenenforschung in die Kindheitsforschung übernommen werden (Weise 2021), weil die Gefahr besteht, sie zu überfordern (Petermann/Windmann 1993). Gleichzeitig sollen aber die kindlichen Teilnehmer*innen als Expert*innen ihrer Lebens- und Umwelt ernst genommen werden (Honig 1999; Hunger et al. 2019). Dies bedeutet, dass nicht aus der Sicht der Erwachsenenperson geforscht werden darf, sondern aus der kindlichen Instanz heraus, indem das Kind als Berichterstatter*in seines*ihres eigenen Lebens und Erlebens fungiert (Rüsing 2006). Hierbei muss vor allem die Differenz zwischen Forschenden und Kindern überbrückt werden, welche sich zum einen durch die Herausforderung bei der Erfassung der kindlichen Perspektive zeigen kann (Vogl 2015). Zum anderen kann das vorhandene Autoritätsgefälle zwischen dem Kind und dem forschenden Erwachsenen zu Hemmungen führen, welche die Teilnahmebereitschaft nicht nur verringert, sondern möglicherweise Antworten produziert, von denen das Kind denkt, dass sie von den Erwachsenen erwünscht sind (Vogl 2015). Ein weiteres Problem zeigt sich darin, dass die Fähigkeiten von Kindern häufig unterschätzt werden, weil diese

„andersartig‘ sind“ (Vogl 2021). Des Weiteren wird Kindern aufgrund ihres Entwicklungsstands abgesprochen, gut informieren zu können (Vogl 2015). Natürlich sind Kinder, vor allem im Vorschulalter, aus entwicklungspsychologischer Sicht in ihrem Informationsverhalten in einem gewissen Maße eingeschränkt, doch wenn man davon absieht, die „kindlichen Ressourcen mit denen von Erwachsenen gleichzusetzen“ (Butschi/Hedderich 2021) und damit beginnt, kindgerechte Methoden zu entwickeln, welche die Kinder gemäß ihrer Entwicklungsstände und Fähigkeiten aber auch kindlichen Sichtweisen abholen, dann kann Kindheitsforschung durchaus erfolgsversprechend sein – auch zu Themen, die im Bereich der Erwachsenenwelt gedacht und verankert werden, wie dem politischen Bewusstsein oder der Mediennutzung und -kompetenz. Rüsing beschreibt diesen Vorgang mit den Worten „dem Kind gerecht werden“ (Rüsing 2006).

2.1 Qualitative Forschungsmethoden für junge Kinder

Wie im vorherigen Kapitel angesprochen, stellt vor allem die Forschung mit und über Kinder im Vorschulalter eine besondere Herausforderung dar, da diese Gruppe noch starken Einschränkungen in ihren sprachlichen, kognitiven und interaktiven Fähigkeiten unterliegt, wodurch Erkenntnismöglichkeiten determiniert werden. Aus diesem Grund werden Forschungsvorhaben häufig erst ab einem Alter von vier Jahren durchgeführt. Gerade wenn es um Erkenntnisgewinne zur Lebenswelt der Kinder geht, rücken qualitative Forschungsmethoden ins Blickfeld, denn durch sie kann „das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag“ (Hein-

zel 2012) erfasst werden, da sie darauf abzielen, „die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren“ (Heinzel 2012).
Der

Einsatz qualitativer Methoden beim Forschen mit Kindern rührt aus der Bewusstheit, dass die kindliche Perspektive kein Abbild jener der Erwachsenen ist [...]. (Butschi/Hedderich 2021)

Um diese kindliche Perspektive bzw. Welt zu erforschen und kennenzulernen, ist es bedeutsam, dass „[...] man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt“ (Heinzel 2012).

Eine Methode, die häufig in der qualitativen Forschung auch mit und über Kinder genutzt wird, ist das Interview, denn Interviews eignen sich gut, „um das subjektive Verständnis von Personen zu untersuchen“ (Vogl 2021). Ihre Nähe zum Alltagsgespräch vereinfacht es, Informationen zu sammeln. Aus diesem Grund sind sie die bevorzugte Forschungsmethode in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die wichtigste Voraussetzung für die Durchführung eines Interviews ist die sprachliche Fähigkeit, die bei Kindern im Vorschulalter wiederum die größte Einschränkung darstellt. Erst ab einem Alter von sieben Jahren verringern sich Wortschatzlücken und Kinder können diese selbständig durch Erklärungen füllen (Vogl 2021). Auch die Gedächtnisleistung ist bei Kindern im Vorschulalter noch nicht ausgereift. Erst ab einem Alter von ca. 10 Jahren gleicht diese der eines Erwachsenen, weshalb Gedächtnisstützen einen wichtigen Aspekt bei der Interviewarbeit mit jungen Kindern darstellen. Darüber hinaus ist logisches und schluss-

folgerndes Denken erst ab sieben Jahren zu erwarten, auch wenn bereits vereinzelt Fünfjährige darüber in Ansätzen verfügen. Ähnlich verhält es sich mit dem hypothetischen Denken, welches sich erst ab dem siebten Lebensjahr allmählich entwickelt (Vogl 2021).

Eine speziell auf Kinder ausgerichtete Form des Interviews stellt das Puppent-Interview dar. Es eignet sich aufgrund seiner spielerischen Einsetzbarkeit für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, da die Puppe im Verlauf der Kindheit ein wichtiges und vertrautes Spielobjekt darstellt (Oerter 1999). Puppent-Interviews lassen sich gerade aufgrund dieser Verbindung von Puppe und Kind zum Spiel sowohl in informellen Lernumgebungen einsetzen, aber auch in präparierten bzw. institutionellen Lernsituationen (Epstein et al. 2008), denn Puppen werden, so Gauda, ungeachtet der sozioökonomischen oder biografischen Unterschiede von Kindern zum „Gegenüber für das Kind“ (Epstein 2001), das sie zum Leben erweckt (Pohl 2014). Etabliert haben sich Handpuppen in der Forschung mit Kindern spätestens mit dem Berkeley Puppent Interview (BPI) von Measelle et al. aus dem Jahre 1998. Allerdings handelt es sich hierbei vielmehr um ein quantitativ orientiertes Design. Marion Weise hingegen nutzt das Puppent-Interview für die qualitative Forschung, um eine detaillierte Innenperspektive zu ermöglichen sowie „einen qualitativen Zugang zu den subjektiven Deutungsstrukturen der Kinder herzustellen“ (Weise 2021) und lehnt sich damit an die Grundlagenarbeiten von Paus-Haase (1998) und Lampert (2000) an, die das Handpuppeninterview in medienpädagogischen Kontexten zur Generierung qualitativer

Theorien verwenden (Weise 2021). Doch auch diese Methodik unterliegt denselben sprachlichen, kognitiven und interaktiven Schwierigkeiten, die bereits bei traditionellen Interviews auftreten. Zudem muss hierbei bedacht werden, dass Kinder möglicherweise keinen Zugang zur Puppe finden, da sie (a) keine Puppen mögen, (b) nicht mit Puppen spielen, (c) der Puppenspieler die Puppe nicht gut bespielt, oder (d) die Puppe angsteinflößend wirkt bzw. je nach Alter auch unrealistisch. Darüber hinaus steht die forschende Person trotz der Handpuppe vor dem Problem, das Kind seiner Entwicklung gerecht an den Themenbereich heranzuführen. So stellten auch Swertz et. al. fest, dass Handpuppeninterviews sich nicht bewährt haben, um relevante Aussagen von Kindern über ihre Mediennutzung zu erhalten (Swertz/Kern/Kovacova 2014), weshalb sie bei unseren Befragungen nicht zum Einsatz kamen.

2.2 Picturizing Strategy: Forschen mit Kindern ab dem Vorschulalter

Mit der Picturizing Strategy (im Folgenden: PS), vormals eingeführt unter dem Namen Picture Concept Maps (Tkotzyk/Marci-Boehncke 2022), wird eine Methode vorgestellt, mit der sich Zugang zur kindlichen Lebenswelt und dem Bewusstsein von Kindern auch bezüglich komplexer Sachverhalte über gesellschaftliche Strukturen verschafft werden kann. Hierbei steht jedoch nicht das Wissen über Institutionen oder Begrifflichkeiten im Vordergrund, vielmehr soll mithilfe der Picturizing Strategy ermittelt werden, inwiefern Kinder bereits über ein gesellschaftliches Bewusstsein verfügen und ob sie in der Lage sind, darüber zu kommuni-

zieren (Marci-Boehncke/Rath/Tkotzyk 2023). Die Picturizing Strategy stellt dabei eine kindgerechte Form der Versprachlichung dar und beschreibt eine neuartige Interviewmethode, welche auf spielerische Weise die reflektive Kapazität der kindlichen Teilnehmer*innen aktivieren und herausfordern soll. Dabei lehnt sie sich, wie der vormalige Name andeutet, an die Methode des Concept Mapping nach Novak (1990) sowie Novak und Cañas (2008) an. Concept Maps verstehen sich als schematische Hilfsmittel oder „kognitive Landkarten“ (Stewart/van Kirk/Rowel. 1979), die eine Reihe von Konzeptbedeutungen darstellen, welche wiederum in einen Rahmen von Behauptungen oder Thesen eingebettet sind (Novak/Gowin 1984). Einfach ausgedrückt ist die Concept Map eine grafische Darstellung, die ein System vorhandenen Wissens, seinen Umfang und die Verbindungen zwischen verschiedenen Konzepten sichtbar macht (Graf 2014). Es handelt sich entsprechend um eine Visualisierungstechnik, deren Ziel es ist, komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge durch visuell erfassbare Formen verständlich und greifbar zu machen (Gilarski/Müller/Nissen 2020), die auf einer zweidimensionalen Strukturdarstellung von Wissen oder Informationen bestehen, welche sich in Form eines Netzwerks ausdrücken (Fürstenau 2011).

Dabbagh beschreibt Concept Maps als ein Mindtool oder auch kognitives Werkzeug, welches es ermöglicht, die wechselseitigen Beziehungen von deklarativem und prozeduralem Wissen zu steigern, um daraus eine weitere Form der Wissensrepräsentation zu produzieren, die als strukturelles Wissen bezeichnet wird. Dabei

muss das strukturelle Wissen als die Frage nach dem „warum ist etwas der Fall“ verstanden werden (Dabbagh 2002). Werden Concept Maps als kognitive Strategie eingesetzt, helfen sie das kritische Denken der Teilnehmer*innen zu schärfen und die Selbstreflexion über das eigene Denken und Annahmensystem anzuregen, da die Teilnehmenden immer wieder dazu angeregt werden, sich und ihre Aussagen zu hinterfragen. Es ist gerade dieser Aspekt, in dem die positive Auswirkung auf die Forschung mit jungen Kindern gesehen wird, um weniger aussagekräftige Ja-Nein-Antworten im Interviewgespräch zu minimieren und um Prozesse kindlicher Denkweisen sowie ihre Sicht auf ihre eigene, kindliche Lebenswelt in einem komplexeren Zusammenhang kennenzulernen (Tkotzyk/Marci-Boehncke 2022). Die oben bereits angesprochenen Herausforderungen hinsichtlich der Gruppe der Teilnehmer*innen bedingen jedoch eine kindgerechte Adaption des „klassischen“ Mapping-Konzeptes. Die dem Concept Mapping eigenen Knotenpunkte (Begriffe), Verbindungsverweise (Pfeile) und Relationen (Pfeilbeschriftungen) können von jungen Kindern allein schon aufgrund der fehlenden Alphabetisierung nicht geleistet werden. Hier kommt das Instrument der Bilder(karten) als Hilfsmittel zum Einsatz, die für die Kinder auch als eine Art Gedächtnisstütze fungieren, welche entsprechend der zu erforschenden Thematik von den forschenden Personen ausgewählt und im vorliegenden Fall drei Oberkategorien zugeordnet werden, die sich am Ökosystem Bronfenbrenners orientieren (siehe hierzu Kapitel 2.2.2).

Der zweite Teil der Namensbezeichnung „Strategy“ ist aus den Game Studies bzw. der Spieltheorie entliehen. Mit Strategie wird hier ein Spielplan bezeichnet, nach dem ein Spieler seine Auswahlmöglichkeiten für jeden Spielzug bestimmt. Hierbei muss eine Strategie eines Spielers für jeden Informationsbezirk einen Zug wählen (Ockenfels 2018). Übertragen auf die Picturizing Strategy bedeutet dies, dass die teilnehmenden Kinder aus dem Pool der aufgedeckten Spielkarten, die auf dem Spielbrett zu finden sind, entsprechende Karten für die jeweilige Information, welche sie den Forschenden zukommen lassen möchten, auswählen und dann den entsprechenden Zug zur Oberkategorie vollziehen.

2.2.1 Bildkarten – Visuelle Artefakte als Gesprächsanlass und Gedächtnisstütze

Die Wirkung von visuellen Medien oder auch Artefakten wird seit Beginn der 2000er-Jahre zunehmend in der sozialwissenschaftlichen Forschung berücksichtigt und „im methodischen Design entsprechend der gewählten Fragestellung und Themenwahl umgesetzt“ (Stoetzer 2004). Aus der Erwachsenenforschung ist bekannt, dass Bilder nicht nur leichter aufgenommen werden können als Wörter, sondern auch die Aufmerksamkeit besser lenken (Gilarski/Müller/Nissen 2020). Zudem können fremde Konzepte leichter verstanden werden und es kommt zur Entwicklung neuer Ideen, wenn Bilder gezielt eingesetzt werden (Gilarski/Müller/Nissen 2020). Visuelle Methoden, wie der Einsatz von Bildern, Foto- und Videotagebücher, visuellem Storytelling, Sortierverfahren und Netzwerkkarten und -zeichnungen (Gamper/Schönhuth 2017), bieten entsprechend

einen anderen Zugang zu den Untersuchungsgegenständen als traditionelle meist auf Schrift und Zahl basierte Forschungsverfahren. (Lobinger/Mengis 2019)

Pole führt hierzu an, dass (a) „visual research is more than simply an additional source of information at the disposal of the researcher“ und (b) „visual research has the capacity to offer a different way of understanding the social world“ (Pole 2004). Lobinger und Mengis fassen Poles Aussagen so zusammen, dass die visuellen Methoden es ermöglichen,

Aspekte wie Erfahrungen, implizites Wissen, emotionale Reaktionen oder auch die materielle Dimension einer (Inter-)Aktion in den Vordergrund zu rücken. (Lobinger/Mengis 2019)

Gleichzeitig ermöglichen diese visuellen kreativen Verfahren eine „vertiefte oder andere Art der Reflexion und Diskussion“ (Lobinger/Mengis 2019) über das entsprechende Forschungsthema.

Für die PS ist es bei spezifischen Themen ratsam mit „researcher produced visuals“ (Wuggenig 1990) zu arbeiten, also der projektbezogenen eigenen Herstellung von Bildern durch die jeweils Forschenden, da sich hiermit die Möglichkeit ergibt, zum einen altersgerechtes Material auszuwählen, das an die Lebenswelt der Befragten angepasst werden kann, welches in dieser Form möglicherweise nicht in *found images* vorzufinden ist. Zum anderen zeigt sich der Vorteil darin, dass die visuellen Inhalte für bestimmte Forschungsfragen maßgeschneidert werden können. Vor allem bei jungen Kindern, die noch nicht lesen und schreiben können, dienen diese Bilder als Elizitationsinstrument, welches eine hypo-

thesenprüfende Forschung zulässt, da die visuellen Artefakte im gleichen Set mehreren bzw. allen Befragten vorgelegt werden können (Lapenta 2011). Im Falle der von uns gewählten Hauptthemen war das eigene Herstellen von Bildern nicht notwendig, da sich ein reicher Fundus an kostenfreiem Material hierzu ausmachen ließ, welcher auch kindgerechte Darstellungen umfasste. Es stand hier somit eine kindgerechte Auswahl entsprechend verfügbarer Bilder im Mittelpunkt der Auswahl.

2.2.2 Das Ökosystem nach Bronfenbrenner

Während die PS sich methodisch am Concept Mapping orientiert, bezieht sich ihre theoretische Fundierung auf das Ökosystem Bronfenbrenners, welches u. a. auf die Theorien des Psychologen Kurt Lewin zurückgeht (Bronfenbrenner 1981), der sich besonders für die Dynamik von Gruppen und die Wirkung von Kräften in sozialen Feldern interessierte (Lück 1996). Lewin (vgl. 1963) untersuchte, wie und in welcher Art und Weise die Umwelt von Menschen wahrgenommen wird, die in und mit ihr (inter-)agieren. In dieser wahrgenommenen Umwelt spielt vor allem die Welt der Vorstellungen, der Phantasien und des Unwirklichen eine besondere Rolle (Bronfenbrenner 1981). Bronfenbrenner nahm Lewins Theorien als Grundlage und erarbeitete sein „Ökosystemisches Entwicklungsmodell“ als ökologischen Ansatz zur Erforschung der menschlichen Entwicklung, welchen er im Jahr 1979 erstmals in seinem Buch *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung* veröffentlichte. Damit erweiterte er Lewins Ansatz um eine vermehrt entwicklungspsychologische und sozialwissenschaftliche Sichtweise,

indem er nicht nur die unmittelbare soziale Umgebung, sondern auch die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Umweltschichten betrachtet. Genauer gesagt treffen sich hier die Disziplinen der biologischen, psychologischen und sozialen Wissenschaften in ihrem Interesse an der Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft (Bronfenbrenner 1981). Der Ausgangspunkt für die Erforschung menschlicher Entwicklung ist

ein bestimmtes Verständnis der in Entwicklung begriffenen Personen und ihrer Umwelt, insbesondere der allmählich entstehenden Wechselwirkung zwischen beiden. (Bronfenbrenner 1981)

Diese Entwicklung bezeichnet Bronfenbrenner als die dauerhafte Veränderung der Art und Weise, in der die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit dieser auseinandersetzt (Bronfenbrenner 1981).

Unter Ökologie versteht Bronfenbrenner eine vom Menschen selbst gestaltete und gestaltbare Umwelt, genauer gesagt befasst sich die Ökologie der menschlichen Entwicklung

mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. (Bronfenbrenner 1981)

Dabei wird dieser Prozess fortlaufend beeinflusst von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander sowie von den größeren Kontexten, in die sie eingebettet sind (Bronfenbrenner).

Bei dem oben erläuterten Prozess sind drei Punkte von besonderer Bedeutung: Erstens wird „die in Entwicklung begriffene Person nicht als Tabula rasa betrachtet, auf der die Umwelt ihre Eindrücke hinterlässt“ (Bronfenbrenner 1981), sondern vielmehr als eine wachsende und dynamische Einheit, „die das Milieu, in dem sie lebt, fortschreitend in Besitz nimmt und umformt“ (Bronfenbrenner 1981). Zweitens muss beachtet werden, dass auch die Umwelt Einflüsse ausübt und somit ein Prozess „gegenseitiger Anpassung“ vonnöten ist und demnach die Interaktion zwischen Person und Umwelt in beide Richtungen wirkt. Der dritte Punkt ist, dass die für den Entwicklungsprozess relevante Umwelt nicht bloß dem unmittelbaren Lebensbereich rund um die Person entspricht, sondern mehrere Lebensbereiche und die Verbindungen zwischen ihnen – auch äußere Einflüsse aus dem weiteren Umfeld. Daher muss man sich Umwelt aus ökologischer Perspektive „als eine ineinander geschachtelte Anordnung [...] vorstellen“ (Bronfenbrenner 1981), die jeweils von der nächsten Struktur umschlossen wird (vgl. ebd.).

Hiermit geht Bronfenbrenner über die Ideen von Lev Wygotski (1934/2002) hinaus, der die kulturelle und soziale Vermittlung von menschlichem Wissen und Verhalten untersuchte. Seine Theorie der sozialen Entwicklung betont, wie auch die Feldtheorie Lewins, die Bedeutung der Umwelt und der sozialen Interaktion (Lück 1996, Wygotski 1934/2002). Dabei stehen bei Wygotski die Sprache und Kultur im Fokus, was bei Bronfenbrenner durch die Einbeziehung des Makrosystems, welches kulturelle Werte und

Überzeugungen umfasst, reflektiert wird. Bronfenbrenner integriert jedoch zusätzlich die dynamische Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Umgebungsebenen und der Zeit, was in Wygotskis Arbeit weniger ausgeprägt ist.

Darüber hinaus reflektiert die Mehrebenenkonzeption Bronfenbrenners auch Überlegungen zum sozialstrukturellen Modell von Josef Derbolav (1976). Dieser stellt mit seiner pädagogischen Theorie einen Ansatz vor, der die Bedeutung der moralischen und ethischen Bildung in den Vordergrund rückt. Während sein Fokus jedoch mehr auf der Erziehung und den institutionellen Rahmenbedingungen in den Handlungsfeldern seiner „Praxeologie“ liegt, erweitert Bronfenbrenners ökologischer Ansatz diese Perspektive um die vielschichtige Interaktion zwischen Individuum und seiner gesamten Umwelt.

Dies bedenkend, erweist sich Bronfenbrenners Modell als besonders wertvoll für unsere Forschung, da es eine umfassende Perspektive bietet, die individuelle, soziale, kulturelle und zeitliche Dimensionen integriert. Diese ganzheitliche Sicht ermöglicht ein tieferes Verständnis der menschlichen Entwicklung, das über die Ansätze von Lewin, Wygotski, Derbolav und anderen hinausgeht. Damit bietet Bronfenbrenners ökologisches Modell eine fundiertere und umfassendere Grundlage für die Erforschung der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt.

Die Ebenen des Ökologischen Systems

Die Strukturen, von denen Bronfenbrenner spricht, werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet (siehe hierzu Abbildung 1).

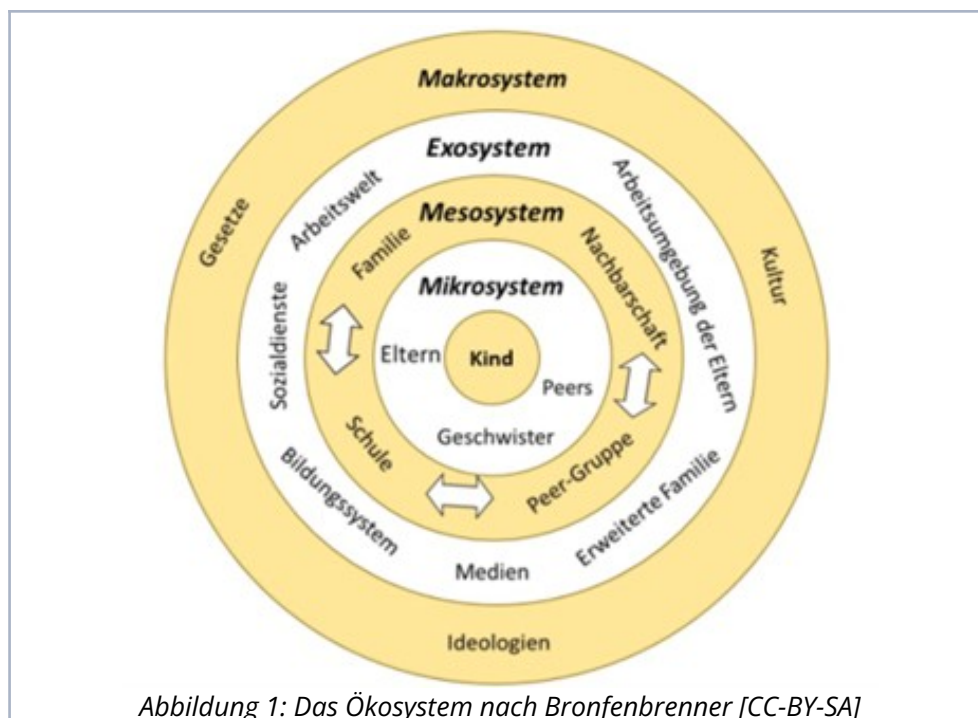


Abbildung 1: Das Ökosystem nach Bronfenbrenner [CC-BY-SA]

Ein Mikrosystem ist jenes, welches das Individuum unmittelbar umgibt und somit laut Bronfenbrenner

ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit dem ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. (Bronfenbrenner 1981)

Hierbei handelt es sich in aller Regel um die Familie, also Erziehungsberechtigte und Geschwister, jedoch können auch andere Verwandte oder ein regelmäßig ausgeübtes Hobby relevant sein. Entscheidend hierbei ist es, dass nicht bloß die objektiven Eigenschaften der Umwelten wissenschaftlich relevant sind, sondern vor allem die Art und Weise, wie eben diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden (Bronfenbrenner 1981).

Das Mesosystem hingegen

umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt, (...) (Bronfenbrenner 1981)

was für ein Kind vor allem Beziehungen zwischen Elternhaus, Peers und Schule sind und für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Bekanntenkreis und Arbeit. Demnach ist das Mesosystem ein System von Mikrosystemen, da es gebildet oder erweitert wird, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt (Bronfenbrenner 1981).

Unter dem Exosystem wird ein Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche verstanden,

an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden. (Bronfenbrenner 1981)

Das Kind hier erneut als Beispiel nehmend, würden im Sinne des Exosystems sowohl der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulklassen älterer Geschwister als auch der Bekanntenkreis der Eltern dazu zählen.

Das Makrosystem

bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien. (Bronfenbrenner 1981)

Die Konstruktionsanweisungen der Systeme für sozioökonomische, religiöse oder andere Subkulturen können jedoch eklatant verschieden sein, da sie Ergebnisse verschiedener Weltanschauungen und Lebensstile sind, „die ihrerseits dazu beitragen, die für die einzelnen Gruppen typischen Umwelten zu bewahren“ (Bronfenbrenner 1981). Demnach sind soziale Maßnahmen Teil des Makrosystems, welches die spezifischen Eigenschaften der anderen Systeme bestimmt, die auf ihren Ebenen Verhalten und Entwicklung steuern (Bronfenbrenner 1981).

Die Adaption des ökosystemischen Modells für die Picturizing Strategy

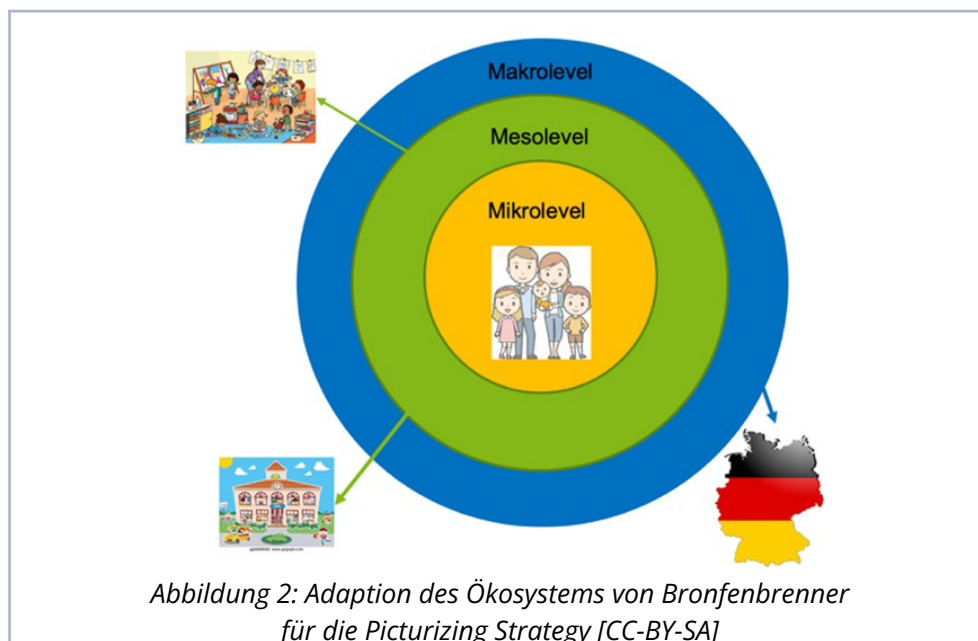
Die Theorie der ökologischen Systeme zählt zu den anerkanntesten Erklärungen bezüglich des Einflusses sozialer Umgebungen auf die Entwicklung von Menschen, in unserem Fall die Entwicklung der Kinder. Bronfenbrenner argumentiert dabei, dass alle Ebenen des Lebens von der jeweiligen Umgebung beeinflusst

werden und gleichzeitig soziale Faktoren unsere Denkweisen und Gefühle bestimmen. Für die hier vorgestellte Befragungsmethode haben wir das ursprüngliche System nach Bronfenbrenner angepasst und vor allem auf die kindliche Wahrnehmung ausgelegt. Hierbei stellt das Mikrosystem das Familienumfeld dar, das Mesosystem nimmt Bezug zu Kitas und Schulen und das Makrosystem steht für die Gesellschaft (siehe Abbildung 2).

Ein wichtiger Unterschied zeigt sich hinsichtlich des Exosystems, in dem die Medien verzeichnet sind. In der Adaption des Bronfenbrenner'schen Modells für unsere Forschung haben wir entschieden, das Konzept der Medialität explizit in jedes System einzubetten, anstatt es in einem separaten Exosystem zu isolieren, um die allgegenwärtige Präsenz der Medien im Leben der Kinder widerzuspiegeln und zu betonen, wie Medieninteraktionen alle Ebenen der kindlichen Erfahrungen durchdringen. Diese Entscheidung basiert auf der Beobachtung, dass in der heutigen Gesellschaft Medien nicht nur einen äußeren, indirekten Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben, sondern integraler Bestandteil ihrer täglichen Lebenswelten sind (u. a. Kieninger et al. 2021). Entsprechend sind Medien in nahezu allen Bereichen des kindlichen Lebens präsent – von familialen Interaktionen im Mikrosystem bis hin zu kulturellen Normen und Werten im Makrosystem. Die Omnipräsenz von Medien in der heutigen Zeit fordert eine Neudefinition ihrer Rolle im ökologischen System. Statt sie ins Exosystem zu platzieren, wo sie lediglich als externer Faktor betrachtet werden, verstehen wir sie als durchgängiges Element, das alle Ebe-

nen durchdringt. Somit sind Medien nicht nur Werkzeuge oder Umgebungen, die von außen wirken; sie sind vielmehr Teil der konstituierenden Umwelt, in der Kinder wachsen, lernen und sich entwickeln.

Durch diese durchgängige Verankerung der Medien möchten wir eine präzisere Vorstellung von Kinderwelten und ihrer Wechselwirkung mit Medien erhalten und gleichzeitig auch anbieten. Diese Herangehensweise ermöglicht die vielfältigen Weisen in denen Medien die Erfahrungen und Entwicklungen von Kindern beeinflussen, detaillierter zu erforschen und zu verstehen. Medialität wird in diesem Sinne als inhärenter Teil des kindlichen Ökosystems anerkannt und nicht ausschließlich als externer Einflussfaktor.



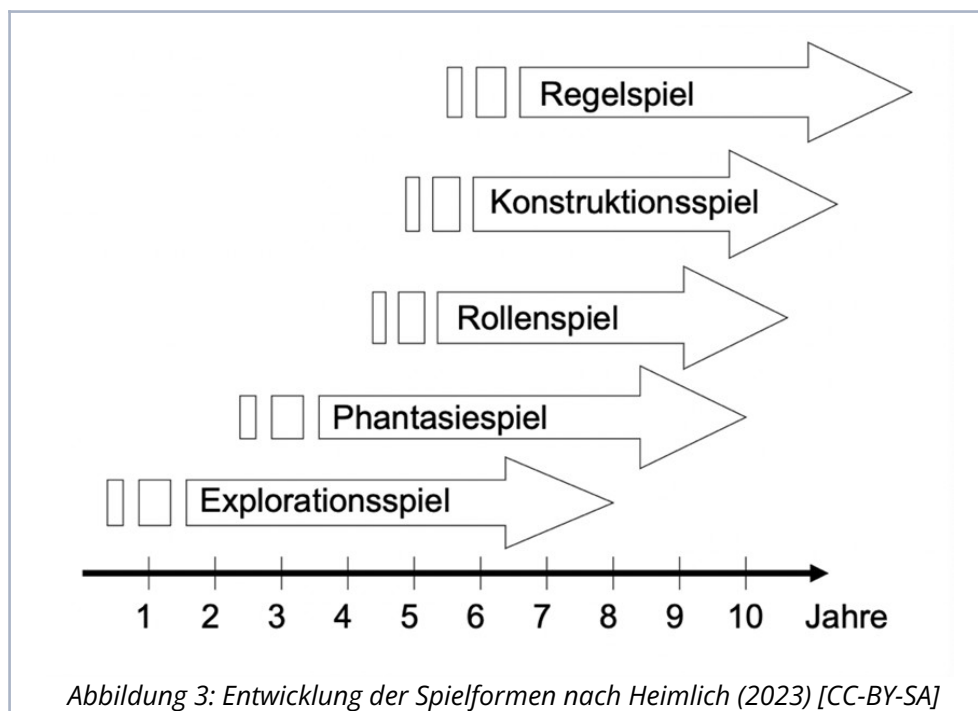
Für unsere Forschung wird das Entwicklungsmodell so verstanden, dass der Entwicklungsprozess aus der Interaktion des jeweiligen Individuums (dem Kind) und den das Kind umgebenden und sich ständig verändernden Kontexten heraus entsteht. Demnach wollen wir, ganz im Sinne der Civic Literacy, mehr über die Rolle der verschiedenen Sozialisationsinstanzen erfahren (Alscher et al. 2022), mit denen Kinder in Berührung kommen.

An dieser Stelle muss kurz auf die Verbindung von Bronfenbrenners Modell zur Ludologie, der „Lehre über das Spiel“ (Junge et al. 2016) eingegangen werden. Kinder spielen in den ersten sechs Lebensjahren etwa 15.000 Stunden, wobei das Spiel ausgehend vom eigenen Körper als zunehmende Erschließung ihrer sozialen und materiellen Umwelt entwickelt wird (Heimlich 2023). Demnach kann Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung auch auf die kindliche Spielentwicklung angewendet werden. Dabei lösen die vorgestellten Spielformen einander nicht einfach ab, vielmehr existieren sie eine Weile nebeneinander, bevor sie dann auf einem höheren Spielniveau ineinander übergehen (Heimlich 2023). Die Spielentwicklung wird dabei als zunehmende Erweiterung eines Handlungsrepertoires angesehen, das einerseits die Interaktionsmöglichkeiten mit der Umwelt vervielfacht und andererseits eine zunehmende Verselbstständigung der Kinder zulässt (Heimlich 2023). Die Ausführungen zum Spiel als entwicklungsnotwendige Komponente und die verschiedenen Arten von Spielen sowie ihr Einfluss auf die jeweiligen Kompetenzen werden bei Heimlich (2023) wie folgt erläutert:

- Das *Explorationsspiel* beginnt im Alter von zwei bis drei Monaten, sobald Kinder anfangen, aufmerksam mit den Gegenständen sowie Personen ihrer Umwelt zu interagieren – in einem Spannungsfeld zwischen Vertrautheit und Unsicherheit.
- Das *Phantasiespiel* entsteht, wenn sich die Sprache des Kindes geformt hat, in der Regel ab dem zweiten Lebensjahr, wenn ein Bewusstsein seiner selbst einsetzt – zwischen Abhängigkeit und Freiheit.
- Das *Rollenspiel* entsteht auf der Basis von Phantasiespielen, etwa im Alter von vier Jahren, denn dann nehmen Figuren und Puppen Charakterzüge an und reale Situationen werden nachgespielt – zwischen Nachahmung und Identität.
- Das *Konstruktionsspiel* enthält eine Kombination von Gegenständen, also von Bauklötzen, Legosteinen oder dem Bauen von Höhlenlandschaften – zwischen Trennung und Verbindung.
- Das *Regelspiel* zieht nun den Wettbewerbscharakter an, da bei Kindern ab dem vierten Lebensjahr das Bedürfnis besteht, ihre sozialen Beziehungen im Spiel zu regulieren. Bei erlernten Karten- oder Brettspielen wird streng auf die Einhaltung aller Regeln geachtet und wer schummelt oder sich unfair verhält, wird bestraft oder ausgeschlossen. Das Regelspiel bewegt sich somit zwischen Exklusion und Inklusion.

Auf Basis von Bronfenbrenners Theorie und der „Schachtelstruktur“ der Umwelt beschreibt Einsiedler (1999) die Spielumwelt auf verschiedenen Ebenen. Hierbei wird das Spiel selbst als Mikrosystem bezeichnet, welches sich „durch die Interaktionen des Kindes mit Personen und Objekten konstituiert“ (Heimlich 2023). Jedoch ist dieses Mikrosystem von weiteren Systemen umschlossen, dabei schließt das Mesosystem die Familienkonstellationen, den Erziehungsstil, den Medienkonsum sowie Spielzeug ein. Das Exosystem beinhaltet Elemente des Wohnumfeldes, des sozialen Netz-

werks und ökonomische Kontexte und bettet diese in das kindliche Spiel ein.



Auf der Ebene des Makrosystems ist die kindliche Spieltätigkeit letztlich also ebenso abhängig von gesamtgesellschaftlichen Normen, Werten, Regeln und kulturellen Kontexten (Heimlich 2023). Obwohl Bronfenbrenner das Modell als Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt, also als Situation, darstellt, fügt er später noch die Zeitebene als Chronosystem mit ein. Das bedeutet für das Spiel, dass es sich parallel zum Lebensweg des Kindes verändert und zugleich von einem subjektiven Zeiterleben geprägt ist, das erst durch die Spielsituation definiert wird (Heimlich 2023). In diese Systematik lässt sich unser Konzept der PS als Zuordnungsspiel zwischen dem Explorations- und Regelspiel als ver-

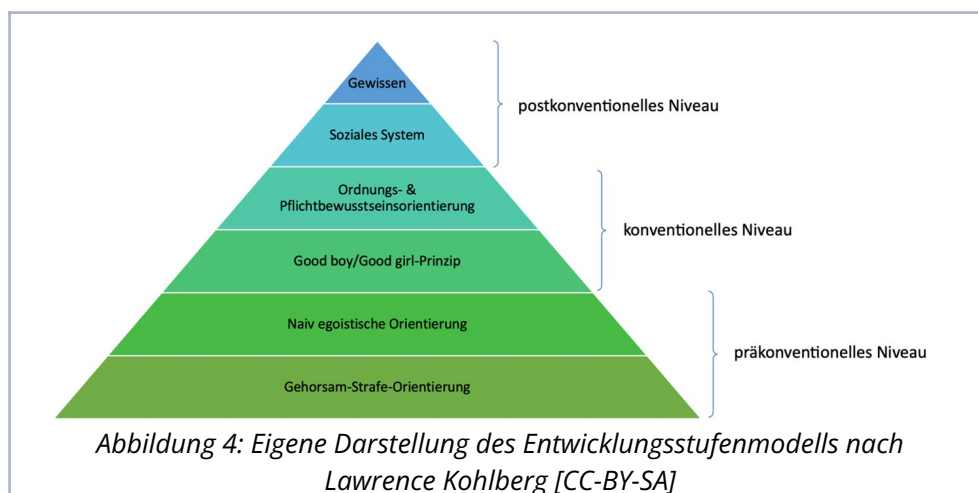
sprachlichte Begründungsstufe ansiedeln. Die aktivierte sprachliche Ausdrucksfähigkeit selbst ist dabei der Schritt, der die soziale Regelhaftigkeit deutlich und bewusst werden lässt (vgl. Marci-Boehncke et al. 2022).

2.2.3 Regelsysteme und Kohlbergs Modell der Moralentwicklung

Die drei Ebenen des ökosystemischen Modells, die unsere Spielstruktur definieren, betrachten wir hinsichtlich der dort geltenden und erkennbaren Regeln. Regeln sind für das Zusammenleben in einer demokratischen Gemeinschaft unabdingbar, da sie diese organisieren und ihr Struktur verleihen. Dadurch lenken und regulieren sie das Verhalten von Mitgliedern einer Gemeinschaft. Entsprechend dienen Regeln dazu, die soziale Ordnung in einer Gemeinschaft aufrechtzuerhalten und ein harmonisches Zusammenleben zu ermöglichen. Sie helfen dabei, Konflikte zu vermeiden, das Verhalten der Mitglieder zu lenken und die Interessen der Gemeinschaft zu schützen (Ellickson 1994). Regeln dienen aber auch als Instrument der sozialen Kontrolle, indem sie Verhaltensnormen etablieren und Verstöße sanktionieren. Durch ihre Existenz und die Durchsetzung von Sanktionen wird unerwünschtes Verhalten reduziert und die Einhaltung sozialer Normen gefördert (Coleman 1990), welche wiederum für das Zusammenleben essenziell sind. Regeln in Form von Gesetzen und rechtlichen Rahmenbedingungen sind damit eng mit dem Leben in einer sozialen Gemeinschaft verbunden. Sie spiegeln gesellschaftliche Normen, Werte und Erwartungen wider und bieten einen rechtlichen Rahmen für das Verhalten der Mitglieder (Durkheim 1893). Darüber

hinaus dienen Regeln in einer demokratischen Bildungsumgebung dazu, ein inklusives und respektvolles Klima zu schaffen, in dem Vielfalt und Meinungsfreiheit geschätzt werden. Dadurch werden sie zu einem Instrument der Förderung demokratischer Werte und dienen der Entwicklung demokratischer Kompetenzen.

Die Überlegungen zum Regelbewusstsein orientieren sich dabei am Stufenmodell von Lawrence Kohlberg.



Er beschreibt dort drei Stufen des moralischen Handelns und Urteilens: nämlich (1) das präkonventionelle Niveau, also die individuelle Perspektive, (2) das konventionelle Niveau, welches die Perspektive der Gesellschaft abbildet und (3) das postkonventionelle Niveau, was die Perspektive von universellen Moralprinzipien darstellt. Unterschieden werden diese Niveaus hinsichtlich der sozialen Perspektive, durch die ein Mensch Situationen wahrnimmt und Entscheidungen begründet (Kienbaum/Schurke/Ebersbach 2019).

Kohlberg stützt sich bei diesem Modell auf John Rawls moralphilosophische Gerechtigkeitstheorie (für die Kohlberg jedoch nie eine systematische Interpretation formulierte (Boyd 1980), die wiederum eine Weiterentwicklung von Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung ist. Piagets eigene Untersuchung wurde durch die Arbeiten von Fauconnet (1920), Bovet (1928) und auch Baldwin (1906) inspiriert. Piaget wollte herausfinden, (1) welchen Einfluss Erwachsene auf Kinder haben, (2) wie sich die soziale Kooperation auf das moralische Urteil von Kindern auswirkt und (3) welchen Einfluss dabei die intellektuelle Entwicklung eines Kindes auf die Prozesse des moralischen Denkens hat. Zudem lag sein Interesse auf der Wechselwirkung dieser drei Aspekte. Zur Analyse der kindlichen Moralentwicklung benutzte Piaget Regelspiele (z. B. das Murmelspiel), mit denen er das Praktizieren der Regeln untersuchte, d. h., die Art wie Kinder verschiedenen Alters sich den verpflichtenden Charakter, die Heteronomie (Fremdgesetzlichkeit) oder die Autonomie (Willensfreiheit) der Spielregeln vorstellen (Piaget 2015). Piaget schlussfolgerte u. a., dass das moralische Bewusstsein bereits in frühester Kindheit angelegt bzw. vorzufinden ist, nämlich in der vorsprachlichen Phase. Dabei spielen Regeln eine wichtige Rolle, denn „das Kind ist [...] von den ersten Monaten an in eine Atmosphäre von Regeln getaucht [...]“ (Piaget 2015). Es kann aber erst durch das Handeln des Kindes sichtbar gemacht werden, nämlich dann, wenn das Erlernen der Sprache einsetzt (Piaget 2015). Dabei stellt Sprache wiederum ein System aus Regeln dar, welches die verbale Kommunikation, die den primären Medien zuzuordnen ist, erst ermöglicht.

Kohlberg legte Kindern und Jugendlichen eine Reihe von hypothetischen moralischen Konfliktsituationen vor (Moralische Dilemmata) und ordnete die Reaktionen den einzelnen Stufen bzw. Stadien zu. Moralische Dilemmata: Zwei oder mehr Normen stehen im Widerspruch zueinander, z. B. das Verbot zu töten und die Pflicht Leben zu retten (Sterbehilfe). Es ist abzuwägen, welcher Norm Vorrang zu geben ist. Dabei lag Kohlbergs Interesse nicht darin, welche moralische Normen Heranwachsende anerkennen oder sich dementsprechend verhalten. Es geht ihm also nicht um den Inhalt. Sein Interesse lag vielmehr darin, welche Begründungen die Kinder und Jugendlichen bei ihren normativen Urteilen wählten. Also nicht ob „richtig“ oder „falsch“, sondern warum ihrer Meinung nach etwas „richtig“ oder warum etwas „falsch“ ist. Ohne dass wir – wie auch die Kritik an Kohlberg deutlich gemacht hat – von einer stringenten stufenorientierten moralischen Entwicklung der Kinder ausgehen, orientieren wir uns an den auch bei Kohlberg erkennbaren „Reichweiten“ gesellschaftlicher Wahrnehmung. Es geht also um die von Robert Selman (Selman 1984) inspirierte „soziomoralische Perspektive“ (Dülmer 2001), die soziale Verallgemeinerbarkeit, die moralischen Urteilen präskriptiv zugrunde liegt.

Daraus ergeben sich für unser Forschungsprojekt folgende Hauptfragen:

- (a) Wer bestimmt Regeln?
- (b) Welche Regeln gibt es?
- (c) Woher kennen die Kinder die Regeln?
- (d) Wie finden Kinder Regeln?

Um unseren Ideen und Vorstellungen Ausdruck zu verleihen, übersetzen wir Ideen in Symbole und nutzen dafür eine bestimmte Struktur. Dadurch spezifizieren wir unsere Absichten und nutzen diese Struktur, um bestimmte Kommunikationsziele zu erreichen (Bockmann et al. 2020). Vor allem Kinder erlernen hierfür bestimmte Regeln, an die die Kommunikation geknüpft ist, daher interessiert es uns, woher sie ihr Wissen haben, genauer gesagt über welche Medien sie es beziehen. Hierzu prägte Harry Pross in den 1970er-Jahren die Unterteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Medien. Hierbei sind mit primären Medien die Medien gemeint, die keine Technik zur Produktion oder Rezeption benötigen, wie zum Beispiel nonverbale Ausdrucksweisen wie Mimik, Gestik oder Körperhaltung. Die sekundären Medien hingegen benötigen Technik entweder zur Produktion oder Rezeption, wie es beim Buchdruck der Fall ist. Bei tertiären Medien wird die Technik beidseitig benötigt, beispielsweise bei Computern, dem Radio oder dem Fernsehen (Pross 1972). Durch die Erfindung des Internets und die damit einhergehende Digitalisierung muss der Medienbegriff nach Pross jedoch erweitert und ergänzt werden, nämlich durch die Struktur digitaler Medien, welche als quartäre Medien bezeichnet werden (Faßler 1997).

Jedes Kind baut mentale Vorstellungen auf, durch die es sich die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit sinnhaft macht, doch die Voraussetzung dafür, dass sie Vorstellungen erzeugen und dass Wissen entsteht, ist Kommunikation (Hickethier 2003).

3. Picturizing Strategy – Thematische Vorüberlegungen und Durchführung

Kinderwelten sind keine politikfreien Räume. Ganz im Gegenteil: Themen wie Klimawandel, Geschlechterdisparitäten, Gesundheit oder Kriege werden durch die mediale Kommunikation, aber auch durch die Kommunikation der Familie oder Peers, zu einem Teil der kindlichen Lebenswelt. Dies ist ein Grund, weshalb die 17 *Sustainable Development Goals* (17 SDGs) für nachhaltige Entwicklung und politische Zielsetzung der *Agenda 2030* der UN in die frühkindlichen und schulischen Bildungsprogramme aufgenommen wurden. Sie befassen sich u. a. mit Themen wie der Umwelt und dem Klimaschutz (siehe hierzu Ziel Nummer 13 „Maßnahmen zum Klimaschutz“). Aber auch die Gesunderhaltung der gesamten gesellschaftlichen Vielfalt (Marci-Boehncke/Rath/Tkotzyk 2023) sind ein Teil dieser. Bedenkend, dass Kindertagesstätten als erste außerfamiliale Instanz demokratischer Erfahrungen betrachtet werden (vbw 2020, BMFSFJ 2020), greifen die 17 SDGs hinsichtlich der Entwicklung des politischen Bewusstseins von Kindern sowie der demokratischen Erziehung auch in den Bildungsplänen der frühkindlichen Bildung. In den Bildungsgrundsätzen NRW sind diesbezüglich zwei Bereiche enthalten, die für unsere Forschung relevant sind: Erstens der Bereich „Medien“ und zweitens der Bereich „Soziale und interkulturelle Bildung“. Das Ziel im Bereich „Soziale und interkulturelle Bildung“ ist es, die Kinder auf ein Leben in einer vielfältigen und friedlichen Gesellschaft vorzubereiten. Dafür ist es vor allem wichtig, dass Erzieher*innen die Kinder

auf ein Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorbereiten – sie sollen Lebensräume bieten, in denen Kinder Werte erfahren können. Hierbei spielen Regeln eine wichtige Rolle, da sie die Grundlage für das Zusammenleben sind (MFKJKS 2018). Der Bildungsplan sieht Medien dabei als einen wichtigen Teil der Lebenserfahrung des Kindes an, daher versteht er medienpädagogische Arbeit als integralen Bestandteil des Bildungskonzepts, was Kinder bei dem Verständnis von Medien unterstützt und ihnen hilft, Medienkompetenz zu entwickeln (MFKJKS 2018). Entsprechend kommt der Bildungsplan zu dem Schluss, dass Kinder so früh wie möglich mit demokratischen Strukturen in Kontakt kommen sollen und demokratische sowie soziale Lebensformen erleben müssen, um somit die Chance zu haben, verantwortungsvolle Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft zu werden.

Anders als Kindertagesstätten verfügen Grundschulen, welche ebenso die Aufgabe haben, Schüler*innen so früh wie möglich mit den Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung vertraut zu machen (KMK 2018), über verbindliche Kernlehrpläne, die demokratische Bildung zu einem ebenso verbindlichen Aspekt der schulischen Bildung machen. Dabei spielt der Deutschunterricht eine zentrale Rolle, denn das Fach Deutsch unterstützt die Entwicklung von Kindern zu mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten, bildet im differenzierten Sprachverständnis aus und leistet darüber hinaus einen Beitrag zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben wie Werteerziehung, Demokratieerziehung, Medienbildung sowie Bildung

für nachhaltige Entwicklung (KLP NRW 2021). Somit werden bereits in der Grundschule wichtige Grundlagen für die Gestaltung der Demokratie gelegt.

Nicht nur im familialen Kontext, sondern vor allem im institutionellen Bereich wachsen Kinder in einem politischen Umfeld auf, dem sie sich nicht entziehen können. Demnach ist es wichtig, dass sie als vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft anerkannt werden, die ihre Umwelt aktiv gestalten (Weise 2021). Die Tatsache, dass das Kind fähig wird eigenständig komplexe zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, spiegelt ein wichtiges Prinzip der Ökologie der menschlichen Entwicklung wider, denn

indem sich das phänomenale Feld des Kindes ausdehnt und weitere und differenziertere Aspekte der Umwelt erfasst, wird das Kind fähig, nicht nur aktiv an dieser Umwelt teilzunehmen, sondern ihre bestehende Struktur und ihren Inhalt abzuändern und zu erweitern. (Bronfenbrenner 1981)

Um das Kind in diesem Prozess zu unterstützen, bedarf es jedoch Wissen darüber, was das Kind von seiner Umwelt wahrnimmt und bereits über diese weiß. Mit der Picturizing Strategy soll eben dieses Ziel verfolgt werden, sodass Kinder trotz fehlender Alphabetisierung teilhaben und ihre Gedanken zum Ausdruck bringen können.

3.1 Auswahl der Themenfelder

Für die Befragung haben wir insgesamt drei Themenfelder ausgewählt, allerdings ist die Operationalisierung über Themenfelder

nur ein erster Schritt, um sich den komplexen Bereichen der Medienkompetenz und politischen Bildung anzunähern. Sie dienen als konkrete Ankerpunkte für die Kinder, um ihre Erfahrungen und Verständnisse artikulieren zu können. Dabei ist es jedoch erforderlich über diese Annäherung hinauszugehen und die tieferen, zugrunde liegenden Horizonte der Medienkompetenz und politischen Bildung klarer zu definieren und explizit zu machen. Medienkompetenz, in diesem Kontext, wird nicht bloß als die Fähigkeit verstanden, Medien zu nutzen, sondern als ein umfassendes Set aus Fähigkeiten, die es den Kindern ermöglichen, Medieninhalte kritisch zu analysieren, zu bewerten und zu erstellen. Diese Kompetenzen sind grundlegend für die Ausübung politischer Handlungsfähigkeiten in einer mediendurchdrungenen Gesellschaft. Die Kinder werden nicht nur als Nutzer*innen, sondern als aktive Teilnehmer*innen im Medioumfeld gesehen, deren Fähigkeiten es zudem zu fördern gilt. Politische Bildung wird als ein Prozess betrachtet, in dem Kinder lernen, die Welt um sie herum zu verstehen, Fragen über ihre Gemeinschaft und Gesellschaft zu stellen und über ihre eigenen Rechte und Pflichten als Teil dieser Gemeinschaft nachzudenken. Es geht dabei nicht allein darum, politische Personen oder Institutionen sowie Prozesse zu kennen, sondern um die Förderung von Werten wie Toleranz, Respekt und demokratischem Engagement. In diesem Sinne muss die Hinführung zu diesen Themen in unserer Studie über die reine Benennung von Themenfeldern hinausgehen und eine klare Verbindung zwischen der Lebenswelt der Kinder und den Konzepten von Medienkompetenz und politischer Bildung herzustellen. Dies erfor-

dert eine explizite Diskussion darüber, wie die ausgewählten Themenfelder mit den übergeordneten Zielen der Medienkompetenz und politischen Bildung zusammenhängen und wie sie dazu beitragen können, Ergebnisse über das Wissen und die Fähigkeiten der Kinder zu generieren, welche wiederum zur Förderung der Fähigkeiten von Kindern in diesen Bereichen beitragen können. Die von uns in diesem Sinne ausgewählten Themenfelder stellen sich wie folgt dar:

1. Das erste Themenfeld, das zum Zeitpunkt der ersten Erhebungsphase von besonderer Aktualität war und sowohl auf der Mikro-, Meso- und Makroebene die kindliche Lebenswelt in unterschiedlicher Stärke prägte, waren die vielfältigen Auswirkungen der Corona-Pandemie. Von der Maskenpflicht über Hygiene- und Regulierungsvorgaben bis hin zur diskutierten und z. B. in der eigenen Familie erlebten Impfung, beispielsweise der Großeltern oder Eltern oder der Impfpflicht bei betreuten Personen in Kitas oder Schule. Dies sind Aspekte, die auch in den Kontext der Medienkompetenz und politischen Bildung fallen, indem sie zum Verständnis von öffentlichen Maßnahmen und persönlicher Verantwortung beitragen.
2. Ein weiteres bedeutsames Themenfeld umfasst die allgemeinen Regeln, die das gesellschaftliche Miteinander organisieren. Dies schließt Verhaltensregeln sowohl im persönlichen Umgang als auch im Straßenverkehr ein und unterstreicht die Bedeutung der Einhaltung gesellschaftlicher Konventionen. Dieser Bereich ist in besonderer Weise mit der politischen Bildung verbunden, da das Verständnis für gesellschaftliche Regeln und Normen in dieser grundlegend ist. Das Bewusstsein darüber, wie gesellschaftliche Strukturen funktionieren, wie sie sich entwickelt haben und wie sie zur Gestaltung eines fairen und gerechten Zusammenlebens beitragen, ist für das Zusammenleben in der Gesellschaft essenziell. Zudem geht es in der politischen Bildung auch darum, gesellschaftliche Normen kri-

tisch zu hinterfragen und sich hierdurch aktiv am demokratischen Prozess zu beteiligen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Regeln zu verstehen, ihre Relevanz zu beurteilen und sich ggf. auch für Änderungen einzusetzen. In diesem Zusammenhang müssen Medien als Träger von Normen und Werten anerkannt werden. Medienkompetenz bezieht sich nämlich nicht nur auf den technischen Umgang mit Medien, sondern vor allem auf das Verständnis der in den Medien vermittelten Inhalte und deren Einfluss auf das individuelle und gesellschaftliche Verhalten, denn Medien transportieren und reflektieren gesellschaftliche Normen und Werte, wodurch das Verständnis von angemessenem Verhalten und gesellschaftlichen Erwartungen geprägt wird.

3. Den letzten, nicht nur aktuellen, sondern seit Jahrzehnten und damit die gesamte Lebenszeit der Befragten durchziehenden Themenbereich bildet der Komplex „Umwelt und Natur“. Dieses Thema findet sich in allen Ebenen des von Bronfenbrenner beschriebenen Systems wieder und ist eng mit der politischen Bildung und der Entwicklung eines Umweltbewusstseins sowie der Medienbildung verbunden. Der Bereich „Umwelt und Natur“ steht u. a. im Zentrum globaler politischer Herausforderungen wie dem Klimawandel, der Artenvielfalt und der Nachhaltigkeit. Auch die Medienkompetenz spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, indem sie Individuen u. a. dazu befähigt, Informationen zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten und kritisch über Medieninhalte nachzudenken. Die PS als methodischer Ansatz darf somit nicht nur als reine Technik der Datenerhebung betrachtet werden, sondern als Teil eines pädagogischen Prozesses, der darauf abzielt, Kinder in ihrem Verständnis und ihrer Interaktion mit der medialen und politischen Welt zu unterstützen.

In diesem Sinne muss die Hinführung zu diesen Themen in unserer Studie über die reine Benennung von Themenfeldern hinausgehen und eine klare Verbindung zwischen der Lebenswelt der

Kinder und den Konzepten der Medienkompetenz sowie der politischen Bildung herstellen.

3.2 Die Befragung/Durchführung der Methode

Um eine kindgerechte und nicht überfordernde Befragung durchzuführen, werden für die drei genannten Bereiche spezifische Bildkarten erstellt. Diese dienen als Gesprächsanlässe und sollen von den Kindern den verschiedenen Ebenen im Bronfenbrenner'schen System zugeordnet werden. Indem die teilnehmenden Kinder ihre Wahl begründen, lassen sie an ihren Gedankengängen teilhaben. Bei der Auswahl der Bilder war es uns ein Anliegen, dass aktuelle Themen abgebildet werden, wie es zu Beginn der Interviewphase bei Covid-19 der Fall war. Zudem entschieden wir uns für die Umweltthematik und Regeln zu eben dieser, aber auch allgemeine Regeln, die zuhause oder in der Kita gelten, wurden auf den Bildern gezeigt, sodass ein Lebensweltbezug der Kinder hergestellt werden konnte. Mit der Vorgabe der verschiedenen Ebenen werden den teilnehmenden Kindern mögliche Strategien vorgegeben, sich zu entscheiden. Aus diesem spieltheoretischen Ansatz leitet sich der zweite Teil des Namens Picturizing Strategy ab, denn

Spiele zu spielen ist ein Grundphänomen des Menschen. Diese Tätigkeit gehört zu den natürlichsten Erscheinungsformen unseres Lebens. (Junge et. al. 2016)

Dabei wird hier eine Erweiterung vorgenommen, indem die Teilnehmenden aus einer zuvor festgelegten Anzahl größeren Umfangs die Bilder wählen können. Hierdurch wird nicht nur ein

spielerisches Element in die Befragungssituation eingebaut, sondern es bietet den Kindern auch die Möglichkeit, mehr Erfolgserlebnisse zu verzeichnen, da ihnen mehr Angebote als nur die drei Oberkategorien bereitgestellt werden. Die visuellen Artefakte halten verschiedene Bilder zu einem Thema bereit. Gerade jüngere Kinder sind beispielsweise vielleicht nicht mit FFP2-Masken vertraut, kennen aber vom Einkaufen die OP-Maske. Das Vorhandensein beider Bilder erhöht somit die Wahrscheinlichkeit, dass eine Gesprächssituation zustande kommt. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, in Erfahrung zu bringen, ob sogar beide Maskenarten bekannt sind und vom Kind erkannt, erläutert und bestimmten Ebenen zugeordnet werden können, woraus durch gezieltes Nachfragen wiederum Rückschlüsse auf eine aktiv oder passiv erfolgte Aneignung dieses Wissens gezogen werden können.

Der Aufbau des sogenannten „Spielbretts“ gestaltet sich einfach und kann an jedem Ort mit einer größeren Fläche durchgeführt werden. Hierfür eignet sich vor allem der Fußboden (siehe Abbildung 5) oder ein großer Tisch, damit die Kinder genügend Platz haben, um sich die Karten anzusehen, um diese herumzugehen und sie schlussendlich zuzuordnen. Vor dem „Spielstart“ werden die Bildkarten der drei Oberkategorien gut sichtbar hingelegt, sodass erkennbar ist, dass sie sich von den restlichen Bildern abheben. Anschließend werden die ausgewählten Bildkarten darunter verteilt, hierbei ist keine genaue Anordnung erforderlich, da eine Vorsortierung zu den Oberkategorien vermieden werden soll. Auch eine thematische Sortierung wurde in den Pretests nicht an-

gedacht, damit sich das jeweils teilnehmende Kind intensiver mit den Bildkarten befasst, um eine erste Orientierung zu erlangen.



Ähnlich dem biografisch-narrativen Interview beginnt die Befragungssituation mit einem Eingangsstimulus. In diesem konkreten Fall wird das Kind danach gefragt, welche Regeln es zuhause gibt und welche es davon in den Bildkarten wiederfindet. Hierbei spielt die Art der Fragestellung eine wichtige Rolle. Um die Produktion von Ja-/Nein-Antworten zu vermeiden, sollten ergebnisoffene Fragestellungen gewählt werden, die Fragewörter wie

„welche“, „weshalb“, „woher“, „warum“ beinhalten. Dieser Einstieg mithilfe der visuellen Artefakte kann in Anlehnung an Douglas Harpers „photogeleitete Hervorlockung“ (Harper 2000) als „bildgeleitete Hervorlockung“ bezeichnet werden.

Nachdem die Teilnehmenden die Regeln, die bei ihnen zuhause gelten, zugeordnet und diese auch erläutert haben, wird danach gefragt wer diese Regeln aufstellt. Auch hier wird eine ergebnisoffene Fragestellung gewählt und nicht explizit danach gefragt, ob die Eltern die Regeln machen, sodass das Kind erklären kann, wer die Regeln aufstellt, denn Sprache dient nicht bloß der Kommunikation, sondern ist auch das erste Medium, durch das Individuen die Welt erfahren. Im Anschluss daran wird erfragt, was passiert, sobald eine Regel nicht eingehalten wird und ob es Konsequenzen gibt. Zuletzt werden die Kinder gefragt, wie sie die Regeln finden. Daraufhin sollen sie ihre Antwort begründen und erläutern, wie die Regeln aussehen würden, wenn sie selbst sie machen dürften.

3.2.1 Limitierungen der Fallstudie

Empirische Untersuchungen unterliegen immer wieder verschiedenen Limitierungen, so auch diese Fallstudie. Zum einen wurde der Versuch unternommen, eine randomisierte Auswahl an kindlichen Proband*innen durchzuführen, dies war aber leider nicht möglich. Vielmehr handelt es sich bei den dieser Untersuchung vorliegenden Interviews um ein Convenience Sample. Hierunter versteht man eine Methode, bei der die Teilnehmenden auf Basis ihrer Verfügbarkeit für die Forschenden ausgewählt werden. Die-

se Verfügbarkeit ist beispielsweise dann gegeben, wenn es sich um Schüler*innen handelt, die aufgrund ihrer geografischen Nähe an der eigenen Schule für den Forschenden leicht erreichbar sind (Waterfiled 2018). In unserem Fall waren die teilnehmenden Kinder nicht nur geografisch gut erreichbar, sondern vor allem konnte durch sogenannte „Gatekeeper“ Kontakt hergestellt werden. Gerade die Kontaktherstellung erwies sich als eine besondere Herausforderung. Hierneben musste zudem die Einverständniserklärung der Eltern zur Interviewdurchführung eingeholt werden. Bei den hier befragten Kindern handelt es sich entsprechend ausschließlich um Kinder, deren Eltern schriftlich ihr Einverständnis zum Interview gaben. Grundsätzlich eignet sich das Convenience Sampling aber besonders gut für Vorstudien oder die explorative Forschung, da hierdurch die Möglichkeit gegeben ist, erste Daten zu sammeln und einen schnellen und effizienten Einblick zu erlangen, um beispielsweise die Methode zu prüfen (Simkus 2023). Im Falle der hier befragten Kinder wurden diese über den Bekanntenkreis der Forscherinnen rekrutiert.

Eine weitere Limitierung ergab sich schlussendlich auch dadurch, dass zugesagte Interviewtermine vonseiten der Eltern aus verschiedenen Gründen abgesagt wurden und diese auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr durchgeführt werden konnten, da die Eltern sich in der Zwischenzeit von der zuvor gegebenen Zusage distanzierten. Das Thema erscheint besonders sensibel. Hieraus ist schlussendlich auch der lange Erarbeitungszeitraum entstanden, welcher dann wiederum bedingte, dass eine gewisse Va-

rianz bei den Hauptthemen der Interviews eintritt. So wurde beispielsweise in diesem Zeitraum die Pandemie beendet und alle Maßnahmen aufgehoben, dafür kam es aber zum Ukraine-Konflikt.

3.2.2 Ergebnisse der Fallstudie

Insgesamt wurden während der Fallstudie 25 Interviews durchgeführt und anschließend mit MAXQDA aufgewertet. Besonders hervorzuheben ist die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Kinder. Die 17 Interviews in der Gruppe der Kindergartenkinder im Alter von vier bis einschließlich sechs Jahren lag zwischen 13:37 und 49:36 Minuten. Der Mittelwert beträgt aufgerundet 23 Minuten. Domsch (2014) konstatiert in Bezug auf Erhard (1975), dass Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren über eine Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung von 15 Minuten verfügen. Lediglich ein Kind lag mit 13:37 Minuten unter dieser durchschnittlichen Leistungsfähigkeit. Ein zweites Kind konnte sich 15:51 Minuten lang auf die Befragung konzentrieren, die weiteren Kinder lagen weit über dieser Zeitangabe. Insgesamt sechs Kinder lagen unter 20 Minuten. Bei sieben Kindern lag die Interviewzeit zwischen 20 und 29 Minuten, bei zwei weiteren Kindern dauerte die Befragung 35 Minuten und ein fünfjähriger Junge sprach insgesamt 49 Minuten mit der Interviewerin. Auch der Großteil der Grundschul Kinder überschreitet den von Domsch angeführten Zeitrahmen. Lediglich ein Kind unterschreitet diese Angaben knapp, während das längste Einzelinterview bei 23:15 Minuten liegt. Ein Doppelinterview mit zwei Erstklässlerinnen im Al-

ter von jeweils sechs Jahren erreichte die Länge von insgesamt 37:40 Minuten, wobei die Redeanteile der beiden Befragten nicht gleichverteilt waren. Die vorherigen Befürchtungen, dass die für die Befragung gewählten Themenbereiche und Bildkarten, die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Kinder überfordern würden, konnte nach Durchführung der Interviews mithilfe der PS nicht bestätigt werden. Es zeigte sich darüber hinaus, dass die teilnehmenden Kinder von Anfang an eine gewisse Neugierde gegenüber den Bildkarten aufwiesen und eifrig die ausgewählten Bilder anschauten, prüften und nach ihnen bekannten Motiven durchsuchten. In vereinzelt Fällen kam es zudem vor, dass den Befragenden mitgeteilt wurde, dass das passende Bild nicht vorhanden wäre. Ein Kind erwähnte in diesem Zusammenhang beispielsweise, dass der SARS-Cov-2-Lollitest nicht auf den Bildern zu sehen sei, dieser würde im Kindergarten durchgeführt. Es erkannte aber dennoch das Bild zum Nasentest. Ebenso konnten wir feststellen, dass einige Bilder von den teilnehmenden Kindern nicht erkannt wurden, weshalb über einen Austausch dieser Bilder für nachfolgende Interviews nachgedacht werden muss. Gleichsam zeigt dies, dass aus der Erwachsenenperspektive als „eindeutig“ oder „leicht erkennbar“ eingeschätztes Bildmaterial für Kinder durchaus eine Hürde darstellen kann.

Als besonders gewinnbringend erwies sich in der ersten Interviewphase, die zwischen November 2021 und März 2022 stattfand, die Corona-Thematik. Hier zeigte sich, dass Thema und Maßnahmen einen bleibenden Eindruck bei den Kindern hinter-

lassen hatten, auch dann, wenn zum Zeitpunkt der Interviews die Maßnahmen weitgehend aufgehoben waren. Es zeigte sich darüber hinaus, dass die mediale und die unmittelbare Erfahrungsebene eng miteinander verknüpft waren. Hier konnten die Kinder sowohl über Maßnahmen als auch über die Vermittlung dieser (z. B. die Kindergärtnerin hat gesagt, dass...) berichten. In den Interviews der zweiten Phase wurde Corona nur noch mit wenigen Bildern in den Kartenpool integriert. Es ergab sich, dass die Kinder nicht auf diese Bilder eingingen, dafür erwiesen sich die Themenfelder „Umwelt und Natur“ und Medien als gewinnbringend und vor allem gesprächsanregend. Hinsichtlich der Umweltthematik konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass die Gruppe der Grundschul Kinder besser informiert war als die Gruppe der Kitakinder bzw. deutlichere Verbindungen im Ursache-Wirkungs-Prinzip ziehen konnte. Hier kann sowohl der Schulbesuch als eine Erklärung angesehen werden und der in den KMKs enthaltene Lernbereich der nachhaltigen bzw. globalen Entwicklung, der den Bereich der Umweltbildung abdeckt, als auch die erhöhte Präsenz des Themas in den öffentlichen Medien in Deutschland.

Die Auswertung der Interviews zeigte zudem, dass sich über alle Einzelerhebungen hinweg das systematische Modell der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner eignet, um die politischen Ebenen zu differenzieren (Marci-Boehncke/Rath/Tkotzyk 2023).

4. Ausblick und Grenzen der Picturizing Strategy

In diesem Beitrag ging es uns darum, eine neue Interviewmethode mit sehr jungen Kindern vorzustellen, die dem spielerisch handelnden Kind einen Gesprächsanlass bieten, der die Asymmetrien klassischer Interviewsituationen auflösen soll. Die inhaltlichen Ergebnisse zum politischen Bewusstsein der Kinder werden an anderer Stelle vorgestellt (Tkotzyk/Lategahn/Marci-Boehncke 2022; Marci-Boehncke/Rath/Tkotzyk 2023; Tkotzyk/Marci-Boehncke 2022). Die neu entwickelte Methode der PS, welche die Forschungsarbeit mit und über Kinder – vor allem im Vorschulalter – ermöglichen soll, hat sich als äußerst fruchtbar herausgestellt. Den Forschenden war es besonders wichtig, eine Methode einzusetzen, die Kinder spielerisch an die Befragungssituation heranzuführt, sie nicht überfordert, aber gleichzeitig ermuntert, ihre Gedanken frei zu äußern. Mithilfe des mit Bildkarten gespickten „Spielbretts“ konnte dieses Kriterium erfüllt werden. Bereits beim „Aufbau des Spielbretts“ zeigten die teilnehmenden Kinder ein hohes Interesse an den visuellen Artefakten. Die Auswahl der Themen, die die kindliche Lebenswelt betreffen und gleichzeitig erhöhte mediale Präsenz in der Öffentlichkeit besitzen, erwies sich darüber hinaus als ein weiteres wichtiges Kriterium für die erfolgreiche Durchführung eines Interviews. Vor allem die jüngeren Kinder, die noch nicht zur Schule gehen, wählten besonders eifrig Bilder aus und begründeten ausführlich ihre Auswahl sowie die entsprechende Zuordnung zu einer der Bronfenbrenner'schen Oberkategorien. Zu keiner Zeit kam es zum Abbruch

des Gesprächsflusses, vielmehr erschien es so, dass die ausgewählten Bildkarten immer wieder neue Erzählstimuli anboten. Lediglich ein einziges Interview kam nach dem Aufbau des Spielbretts nicht zustande, da das Kind nach einem Streit mit einem Geschwisterkind sich nicht mehr bereit fühlte, an dem Interview teilzunehmen. Auch eine Handpuppe kam zusätzlich nie zum Einsatz, um den Interviewprozess auf einer weiteren Ebene zu unterstützen. Überfordernde Fragen wie „Weißt Du, was ein Politiker ist?“ oder „Weißt Du, wer der Bundeskanzler ist?“ wurden im Rahmen dieser Methode vermieden und durch die bebilderte Spielstrategie implizit in die Befragung eingebunden, indem beispielsweise Bilder verschiedener Politiker unter die Bildkarten gemischt wurden. Erkannte ein Kind eine der Personen, wurde es dazu aufgefordert, zu erzählen, weshalb es sich für die Person und Karte entschieden hatte. So konnte in Erfahrung gebracht werden, dass einige der älteren Kinder durchaus mit Namen von Politikern vertraut waren, andere Kinder zwar nicht die Namen kannten, aber die Person in den Gesamtkontext einordnen konnten. Olaf Scholz wurde beispielsweise als „Chef von Deutschland“ bezeichnet, zudem wurde auch gewusst, dass da „vorher eine Frau war, aber die ist jetzt in Rente“. Erst im Anschluss daran wurde vorsichtig nach dem Kenntnisstand der konkreten Begrifflichkeiten gefragt. Diese Vorgehensweise bedingt sich u. a. daraus, dass es uns im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht wichtig war, dass Kinder im Vorschul- und Grundschulalter auf Anhieb bereits Begrifflichkeiten benennen und definieren können, sondern es war uns wichtig zu erfahren, ob sie überhaupt bereits ein politisches Bewusstsein

aufweisen und inwiefern sich dieses zwischen jungen Kindern und Grundschulkindern unterscheidet. Dieses Verständnis wurde über das Regelbewusstsein erforscht.

Abschließend muss noch angemerkt werden, dass es bei solchen Forschungsvorhaben von besonderer Wichtigkeit ist, die Methode immer wieder zu reflektieren. Insbesondere in der Forschung mit sehr jungen Kindern müssen vor allem auch ethische Implikationen bedacht werden. Dies umfasst, aber beschränkt sich nicht darauf, wie sichergestellt werden kann, dass die Kinder während des Forschungsprozesses nicht nur als Informationsquelle, sondern als aktive, respektierte Teilnehmer*innen betrachtet werden. Dazu gehört auch, dass die Teilnahme stets freiwillig ist, dass sie angemessen und in einer für das Alter verständlichen Weise über die Forschung informiert werden. In diesem Sinne achteten wir stets darauf, dass die Interviews dann beendet werden, wenn die Kinder anzeigen, dass sie sich in der Situation unwohl fühlen oder einfach keine Lust mehr haben, daran teilzunehmen. Zudem wurde kein Kind zur Teilnahme gezwungen, vielmehr fand ein Interview nicht statt, weil es im Vorfeld einen Geschwisterstreit gab und das zu interviewende Kind danach nicht mehr an der Befragung teilnehmen wollte. Auch der Schutz der Privatsphäre der Kinder ist uns ein besonderes Anliegen. So sind alle Interviews anonymisiert, auf den Audiodateien, die zur Transkription dienten, werden weitestgehend keine Namen genannt, auch bei den Videoaufnahmen sind die Kinder stets nicht zu erkennen. Hinsichtlich einer diversitätssensiblen Forschung mit Teilnehmer*innen

verschiedener Bildungsbiografien oder auch Zuwanderungshintergründen wird ein sensibler Ansatz bedacht (Lategahn/Tkotzyk/Marci-Boehncke 2024; Tkotzyk im Druck).

Darüber hinaus müssen wir die soziale Verantwortung und die möglichen Auswirkungen unserer Forschungsergebnisse auf die Gesellschaft und die beteiligten Kinder sorgfältig abwägen. Wir sind uns der Machtungleichheiten bewusst, die in der Forschungsbeziehung bestehen können, und dass wir Maßnahmen ergreifen, um diese so weit wie möglich auszugleichen. Dies beinhaltet auch, dass die Stimmen der kindlichen Teilnehmer*innen ernst genommen und ihre Perspektiven in den Ergebnissen der Forschung angemessen repräsentiert werden.

Insgesamt hat die Picturizing Strategy das Potenzial, einen wertvollen Beitrag zur Medienbildungsforschung zu leisten, da sie eine vielversprechende Möglichkeit der Erforschung der kindlichen Lebenswelt auch zu komplexen Sachverhalten – vor allem bei jungen Kindern – ermöglicht. Ihre Weiterentwicklung und kritische Reflexion, insbesondere im Hinblick auf ethische Überlegungen, wird dazu beitragen, dass sie ein noch wirksameres Werkzeug in der Erforschung der sich ständig entwickelnden Lebenswelten von Kindern wird. In diesem Sinne kann sie auch für die Befragung von Kindern mit verschiedenen Förderbedarfen oder bei älteren Kindern angewandt und ggf. durch komplexere Themen und Strategien erweitert werden. Es ist aber durchaus auch denkbar im Bereich der Gedächtnisforschung mit der PS zu arbeiten, zum Beispiel mit Alzheimerpatient*innen.

Literatur

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt am Main: Fischer.

Ampuja, Marko/Koivisto, Juha/Väliö, Esa (2014): Strong and Weak Forms of Mediatization Theory. A Critical Review, in: Nordicom Review 35 (Special Issue), 111–123.

Besand, Anja (2014): Medienerziehung, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts: Wochenschau, 366–391.

Bilandzic, Helena (2017): Lautes Denken, in: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, 2. Auflage, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 406–416.

BMU (2019): Umweltbericht der Bundesregierung 2019: Umwelt und Natur als Fundament des sozialen Zusammenhalts, online unter <https://tinyurl.com/53f34c2j> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Bockmann, Ann-Katrin/Sachse, Steffi/Buschmann, Anke (2020): Sprachentwicklung im Überblick, Berlin/Heidelberg: Springer.

Boyd, Dwight R. (1980): Becoming of Two Minds about Liberalism. A Chronicle of Philosophical and Moral Development, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Bronfenbrenner, Uri (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge/MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, Uri (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, 1. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Bundesregierung (2023): Globale Nachhaltigkeitsstrategie. Nachhaltigkeitsziele verständlich erklärt, online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Butschi, Corinne/Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick, in: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 101–119.

Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Couldry, Nick/Hepp, Andreas (2013): Conceptualizing mediatization: contexts, traditions, arguments, in: Communication Theory 23(3): 191–202.

Dabbagh, Nada (2002): Concept Mapping as a Mindtool of Critical Thinking, in: Journal of Computing in Teacher Education, vol 17, no.2, 16–23.

Derbolav, Josef (1976): Kritik und Metakritik der Praxeologie, im besonderen der politischen Strukturtheorie, Ratingen: Henn.

Detjen, Joachim et al. (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden: Springer VS.

Domsch, Holger (2014): Konzentration und Aufmerksamkeit, in: Lohau Arnold/Glüer, Michael (Hg.): Entwicklungsforschung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention, Göttingen: Hogrefe, 63–82.

Driessens, Olivier/Bolin, Göran/Hepp, Andreas/Hjarvard, Stig (Hg.) (2017): Dynamics Of Mediatization. Institutional Change and Everyday Transformations in a Digital Age, Cham: Palgrave Macmillan, online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62983-4> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Dülmer, Hermann (2001): Bildung und der Einfluss von Argumenten auf das Moralische Urteil. Eine empirische Analyse zur moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53(1), 1–27.

Durkheim, Émile (1893/1997): *The Division of Labor in Society*. Übersetzt von W. D. Halls, New York: Free Press 1997.

Ellickson, Robert C. (1994): *Order without Law: How Neighbors Settle Disputes*, Harvard: Harvard University Press.

Endeward, Detlef (2019): Politische Sozialisation und Kompetenzbildung von Heranwachsenden in der digitalen Gesellschaft, in: Stapf, Ingrid/Prinzing, Marlis/Körperberer, Nina (Hg.): *Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend*, Baden-Baden: Nomos, 297–314.

Endeward, Detlef et al. (2016): Schnittstellen. Wo Medienbildung zur Politischen Bildung wird, in: *Computer+Unterricht*, Heft 102, 4–8.

Epp, André (2018): Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene, in: *Forum qualitative Sozialforschung*, Heft 1 (19), 176–196.

Epstein, Iris et al. (2008): Using puppetry to elicit children's talk for research, in: *Nurs Inq.* 2008, Mar;15(1), 49–56.

Erhardt, Klaus Jürgen (1975): Leitsymptom: Konzentrationsstörungen bei Schulkindern, in: *Deutsches Ärzteblatt*, 72, 3179–3183.

Eurostat (2023): Anteil der Haushalte in Deutschland mit Internetzugang von 2002 bis 2022, online unter: <https://de.Statista.com/statistik/daten/studie/153257/umfrage/haushalte-mit-internetzugang-in-deutschland-seit-2002/> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Faßler, Manfred (1997): Was ist Kommunikation? Eine Einführung, Stuttgart: UTB.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glöcker, Stephan (2022): KIM 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Flanagan, Constance A. (2013): Teenage Citizens: The Political Theories of the Young, Cambridge (MA): Harvard University Press.

Fürstenau, Bärbel (2011): Concept Maps im Lehr-Lern-Kontext, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18, 1, 46–48.

Gamper, Markus/Schönhuth, Michael (2016): Ansätze und Verfahren der Visuellen Netzwerkforschung, in: Lobinger, Katharina (Hg.): Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–27.

Gauda, Gudrun (2001): Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels. Lebendige Psychologie C. G. Jungs, Dortmund: Verlag modernes lernen.

Gilarski, Katharina/Müller, Verena/Nissen, Martin (2020): Mapping-Techniken zur Unterstützung des wissenschaftlichen Arbeitens, online unter: <https://tinyurl.com/3pf4kndc> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Goll, Thomas (2020): Politische Konzepte junger Kinder – Ergebnisse einer explorativen Teilstudie, online unter: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32302.13129> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Graf, Dittmar (2014): Concept Mapping als Diagnosewerkzeug., in: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.): Methoden der

naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Berlin/Heidelberg: Springer, 325–335.

Harper, Douglas (2000): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck: rowohlt, 402–416.

Hartnack, Florian (2019): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte, Wiesbaden: Springer VS.

Heimlich, Ulrich (2023): Einführung in die Spielpädagogik, 4. aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heinzel, Friedericke (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Basel/Weinheim: Beltz Juventa.

Hepp, Andreas/Hjarvard, Stig/Lundby, Knut (2015), Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society, in: Media, Culture & Society, 37(2), 314–324, online unter: <https://doi.org/10.1177/0163443715573835> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich (Hg.) (2014): Mediatized Worlds: Culture and Society in a Media Age, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Herzig, Bardo (2016): Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 25 (Computer Science Education), 59–79, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/428> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Herzig, Bardo/Martin, Alexander (2017): Erfassung der Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung, in: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn: Bundeszentrale für politische

Bildung, 126–135, online unter: <https://www.in.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Hjarvard, Stig (2008): The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change, in: *Nordicom Review* 29 (2): pp. 105–134.

Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kind aus“?, in: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim u. a.: Juventa, 33–50.

Hunger, Ina et al. (2019): Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode, in: Hartnack, Florian (Hg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*, Wiesbaden: Springer VS, 169–192.

Hunter, Philippa/Rack, Janina (2016): Advancing young citizens' political literacy through social-sciences curricula, in: *Research Information for Teachers*, (3), 23–28.

Jax, Matthias et al. (2020): Die Allerjüngsten (0–6 J.) & digitale Medien, online unter: https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2020/Praesentation_PK_Safer_Internet_Day_2020.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Johann, Tobias/Zimmermann, Eva (2022): Digitale Demokratieförderung – Modellprojekte als Experimentierräume für politische Medienbildung., in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hg.): *Wissen schafft Demokratie*, 12/2022, Berlin, 162–170, online unter: <https://www.idz-jena.de/wsdDET/wsd12-14> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Junge, Jens et al. (2016): Spielerisches Gestalten – Ludologie als transdisziplinärer Forschungsbereich, Berlin: Institut für Ludologie, 142–152, online unter: <https://tinyurl.com/3fu4ryfr> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Kienbaum, Jutta/Schuhrke, Bettina/Ebersbach, Mirjam (2019): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 196–200.

Kieninger, Julia et al. (2021): miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang von Kleinkindern in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), online unter: <https://tinyurl.com/kjch9hbz> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Korczak, Janusz (1973): Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kränzl-Nagl/Renate, Sabine/Wilk, Liselotte (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit, in: Heinzl, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim: Juventa, 59–75.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012), Berlin, online unter: <https://tinyurl.com/mpuscdra> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz (Entwurf der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2016), Berlin, online unter: <https://tinyurl.com/bdcsfctd> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Lampert, Claudia (2000): Spannung, Spiel und Schokolade. Aspekte qualitativer Forschungsmethoden mit Vorschulkindern am Beispiel einer Untersuchung zum Verständnis von Fernsehwerbung, in: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch, München: kopaed, 115–129.

Länderkonferenz MedienBildung (LKM) (2015): Kompetenzorientiertes Konzept für schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier, online unter: https://digid.jff.de/digid_paper/laenderkonferenz-medienbildung-kompetenzorientiertes-konzept-fuer-die-schulische-medienbildung-lkm-positionspapier-stand-29-01-2015/ (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Lapenta, Francesco (2011): Some theoretical and methodological views on photo-elicitation, in: Margolis, Eric/Pauwels, Luc (Hg.): The SAGE handbook of visual research methods, London: Sage, 201–213.

Lategahn, Johanna/Tkotzyk, Raphaela/Marci-Boehncke, Gudrun (2024): Challenges of diversity-sensitive research with young children – A case study of media use and political education, in: INTED 2024 Proceedings, 3054–3060.

Lewin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern: Huber.

Lobinger, Katharina/Mengis, Jeanne (2019): Visuelle Medien. Forschen mit Bildern – Erforschen von Bildern, in: Lobinger, Katharina (Hg.): Handbuch visuelle Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 1–24.

Manzel, Sabine (2017): Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, 207-217, online unter: <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/257617/medienkompetenz-als-eine-schlueselkompetenz-fuer-politische-urteils-und-handlungs-faehigkeit/> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Marci-Boehncke, Gudrun (2020): Die Welt erschließen analog und digital: Populärkulturelle Medien in der Frühen Bildung, in: Grimm, Lea/Rosebrock, Cornelia (Hg.): Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche: Didaktische und ästhetische Perspektiven, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 59–80.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Tkotzyk, Raphaela (2022): How to become political?, in: Carmo, Mafalda: Education Applications & Developments, inScience Press 2022.

Education Applications & Developments, inScience Press. How to Become Political? Basic Concepts for Exploring Early Childhood Understanding of Politics, in: Carmo, Mafalda (Hg.): Education and New Developments 2022, Lissabon: InScience Press 2022 (zus. mit. Matthias O. Rath, Thomas Goll & Michael Steinbrecher).

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias O./Goll, Thomas/Steinbrecher, Michael (2022): How to become political? Basic concepts for exploring early childhood understanding of politics, in: Carmo, Mafalda (Hg.): Education and New Developments 2022, Vol. 1, Lissabon: inScience Press, 179–183, online unter: <https://doi.org/10.36315/2022v1end038> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Tkotzyk, Raphaela (2023): Media, Language, and Their Impact on the Development of Young Children's Political Awareness, in: Carmo, Mafalda (Hg.): Education Applications and Developments VIII, Lissabon: in Science Press, 419–434.

Measelle, J. R. et al. (1998): Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: an evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview, in: *Child Dev.* 1998 Dec; 69(6), 1556–1576.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) (2018): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Lehrplan für die Primarstufe. Fach Deutsch. Auszug aus Heft 2012 der Schriftenreihe „Schule in NRW“, Sammelband: Lehrpläne Primarstufe, online unter: <https://tinyurl.com/44rjdk9s> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Novak, Joseph D. (1990): Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education, in: *Instructional Science*, 19, 29–52.

Novak, Joseph D./Canas, Alberto J. (2008): The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, in: Technical report IHMC Cmap Tools 2006–01 Rec 01–2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, online unter: <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theoryunderlyingconceptmaps.pdf> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Novak, Joseph D./Gowin D. Bob (1984): *Learning how to learn*, New York: Cambridge University Press.

Oberle, Monika (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung, in: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): *Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 187–196.

Ockenfels, Axel (2018): Spieltheorie, online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/spieltheorie-46576> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz, Weinheim: Beltz.

Papke-Hirsch, Natalie/Adam, Andrea/Ruppin, Iris (2018): Politische Bildung schon in Kindertageseinrichtungen? Internationale und nationale Konzepte politischer Erziehung und Bildung im Elementarbereich, in: Ruppin, Iris (Hg.): Kinder und Demokratie. Weinheim: beltz Juventa, 51–72.

Paus-Haase, Ingrid (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften.

Petermann, Franz/Windmann, Sabine (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern, in: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied: Luchterhand, 125–141.

Piaget, Jean (2015) [1954]: Das moralische Urteil des Kindes, Schlüsseltexte Band 3, 2. Auflage, hrsg. von Richard Kohler, Stuttgart: Klett-Cotta.

Pohl, Gabriele (2014): Kindheit – aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes, Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.

Pole, Christopher J. (2004): Visual Research: Potential and Overview, in: Pole, Christopher J. (Hg.): Seeing is believing? Approaches to visual research, Oxford, UK: Elsevier, 1–7.

Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen, Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.

Rath, Matthias (2000): Kann den empirische Forschung Sünde sein? Zum Empiriebedarf der normativen Ethik, in: Rath, Matthias (Hg.): Medienethik und Medienwirkungsforschung, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 63–87.

Rosa, Edinete Maria/Tudge, Jonathan (2013): Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology, in: Journal of Family Theory & Review, 5, 243–258.

Rowe, D. (2005): The Development Of Political Thinking In School Students: An English Perspective, in: International Journal of Citizenship and Teacher Education 1 (1), 97–110.

Rüsing, Olaf (2006): Kindgerechtigkeit. Ideen zur kindgerechten Forschung, Saarbrücken: VDM Verl Dr. Müller.

Rychen, Dominique/Salganik, Laura (Hg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen: Hoegrefe und Huber.

Sander, Wolfgang (2009): Was ist politische Bildung?, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Dossier Kulturelle Bildung, online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturellebildung/59935/politische-bildung?p=all> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Sander, Wolfgang (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der Politischen Bildung, in: Gloe, Markus/Oefering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute, Baden-Baden, 129–148.

Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Simkus, Julia (2023): Convenience Sampling: Definition, Method, And Examples, online unter: www.simplypsychology.org/convenience-sampling.html (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Stewart, James/van Kirk, Judith/Rowel, Richard M. (1979): Concept Maps: A Tool for Use in Biology Teaching, in: *The American Biology Teacher*, 41 (3), 171–175.

Stoetzer, Katja (2004): Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text, in: *ZBBS*, 5 Jg., Heft 2/2004, 361–370.

Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2014): Der mediale Habitus in der frühen Kindheit, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft Nr. 22, 1–18, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/150> (letzter Zugriff: 15.03.2024).

Tkotzyk, Raphaela (im Druck): Mediennutzung und ihr Wirken auf die politische Sozialisation von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter: Wie kann eine diversitätssensible Forschung gelingen?, in: Blume, Carolyn et al. (Hg.): *Diversity in Culture*, Bielefeld: Transcript.

Tkotzyk, Raphaela/Lategahn, Johanna/Marci-Boehncke, Gudrun (2022): Picturizing Strategy: Introducing a New Participatory Interview Tool in research with Young Children, in: *ICERI 2022 Proceedings*, 2260–2265.

Tkotzyk, Raphaela/Marci-Boehncke, Gudrun (2022): Research with young children: Do picture concept maps work as interview tool in early childhood research? *INTED 2022 Proceedings*, 7258–7267.

Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele* (1. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vogl, Susanne (2012): *Alter und Methode*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vogl, Susanne (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*, Basel/Weinheim: Beltz Juventa.

Vogl, Susanne (2021): Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick, in: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 142–157.

Wagner, Ulrike (2013): Ein souveränes Leben mit Medien gestalten – Normative Perspektiven medienpädagogischer Forschung, in: Karmasin, Matthias/Rath, Matthias/Thomaß, Barbara (Hg.): Normativität in der Kommunikationswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, 267–288.

Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien, Wiesbaden: Springer VS.

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

Wuggenig, Ulf (1990): Die Fotobefragung als projektives Verfahren, in: Angewandte Sozialforschung, 16 (1/2), 109–129.

Wygotski, Lev (1934/2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen, Weinheim: Beltz.