

## **Inklusion und Intersektionalität im Kontext frühkindlicher Medienbildungsforschung. Sprachkulturelle Homogenität und Diversität sowie ihre Auswirkungen auf pädagogische Kommunikation in der Frühen Bildung**

*Habib Güneşli*

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag basiert auf den Ergebnissen eines im Jahr 2019 abgeschlossenen Promotionsvorhabens im Rahmen des interventiv angelegten, in Dortmund angesiedelten, Forschungsprojekts KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang zu den Mediensozialisationsbedingungen von deutschen, deutsch-türkischen und deutsch-anderen vier und fünf Jahre alten Mädchen und Jungen in den sozialen Feldern Familie und Kita. Im vorliegenden Beitrag wird auf die Befragung der ErzieherInnen fokussiert, die mittels halbstandardisierter Fragebögen durchgeführt wurde. Untersucht wurde, wie sich der sprachlich-kulturelle Hintergrund der Kinder für das Kommunikationsverhalten der ErzieherInnen mit den Kindern in pädagogischer Anschlusskommunikation und in Gesprächen mit den Eltern der Kinder auswirkt. Hier wurde auch eine intersektionale Perspektive eingenommen und parallel zur Herkunftskultur auch das biologische Geschlecht der Kinder in die Auswertung einbezogen. Es stellte sich heraus, dass die Kommunikation sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern in Abhängigkeit der Herkunftskultur der Kinder und auch ihres Geschlechtes erfolgt. Pädagogisch ist zu fragen, inwiefern es den pädagogischen Fachkräften gelingt, benachteiligende Ausgangslagen auch tatsächlich auszugleichen und Partizipation im Sinne von Inklusion zu ermöglichen. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird in diesem Beitrag die Bedeutung und Relevanz der Überschneidungen und Interdependenzen von Ungleichheitsdimensionen für eine inklusionsorientierte Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in institutionell-frühkindlichen Medienbildungskontexten diskutiert. Konkret richtet sich der Blick auf die sprachlich-kulturelle Ein- und Vielfalt in den frühkindlichen Einrichtungen sowie die Wahrnehmungen und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte, die sie in Hinblick auf die Kooperationswilligkeit der Eltern, die Anschlusskommunikation mit den Kindern und schließlich die medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder äußern.

### **Schlagworte**

Frühe Medienbildung, Inklusion, Intersektionalität, Bildungsgerechtigkeit, Professionalisierung, Mehrsprachigkeit

### **Title**

Inclusion and intersectionality in the context of early childhood media education. Linguistic cultural homogeneity and diversity and their effects on pedagogical communication in early education

### **Abstract**

This paper is based on the results of a doctoral project completed in 2019 within the framework of the interventional research project KidSmart – Media Competence for the School Transition, which is located in Dortmund and focuses on the media socialization conditions of German,

German-Turkish, and German-other four and five-year-old girls and boys in the social fields of family and day care. This paper focuses on the survey of the educators, which was conducted using semi-standardized questionnaires. It was examined how the linguistic-cultural background of the children affects the communication behavior of the educators with the children in subsequent pedagogical communication and discussions with the parents of the children. Here, an intersectional perspective was also adopted and, parallel to the culture of origin, the biological sex of the children was also included in the evaluation. It turned out that the communication with both the children and the parents is dependent on the culture of origin of the children and also on their gender. From a pedagogical point of view, the question must be asked to what extent the pedagogical specialists succeed in actually compensating for disadvantageous initial situations and enabling participation in the sense of inclusion. Based on these results, this paper discusses the significance and relevance of the overlaps and interdependencies of dimensions of inequality for an inclusion-oriented qualification of educational staff in institutional early childhood media education contexts. In concrete terms, the focus is on the linguistic and cultural diversity in early childhood institutions as well as the perceptions and assessments of the pedagogical staff concerning the parents' willingness to cooperate, the follow-up communication with the children, and finally the children's media skills and abilities.

### **Keywords**

early media education, inclusion, intersectionality, educational justice, professionalization, multilingualism

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
  2. Das Gesamtprojekt: KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang
  3. Kulturvergleichende frühkindliche Medienbildungsforschung
  4. Ergebnisse
    - 4.1. Vielfaltsparadox in den frühkindlichen Einrichtungen
    - 4.2. ErzieherInnen-Eltern-Verständigung
    - 4.3. ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation
    - 4.4. Mediale Fähig- und Fertigkeiten und Lernzuwächse der Kinder in der Wahrnehmung der ErzieherInnen
  5. Diskussion
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

### **1. Einleitung**

Nach dem für den Erhebungszeitraum dieses Beitrags relevanten Mikrozensus 2018 liegt die Gesamtanzahl der unter Fünfjährigen mit einem sogenannten Migrationshintergrund<sup>1</sup> im engeren Sinn (Jäger & Schimpl-Neimanns, 2012) mit 39,9 Prozent bei 1,471 Millionen. Von diesen Kindern haben fast 90 Prozent (1,311 Millionen) keine eigene Migrationserfahrung gemacht, circa 70 Prozent (1,003 Millionen) von ihnen werden unter der Kategorie *Als Deutsche Geborene*<sup>2</sup> statistisch zusammengefasst (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 62). [1]

Angesichts der Tatsache, dass die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund seit 2005 *weniger* und *älter* wird (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 60), die Anzahl der (jungen) Menschen mit Migrationshintergrund tendenziell ansteigt, in den Kitas jedoch häufig noch unter dem Durchschnittswert liegt (Peter & Spieß, 2015, S. 20), tritt diese Entwicklung auch im Kontext der Frühen Bildung immer mehr in den Vordergrund. Die Frühe Bildung findet jedoch nicht allein aufgrund des demographischen Wandels oder der unterdurchschnittlichen Inanspruchnahme von Kitas durch Familien mit Migrationshintergrund zunehmend an Aufmerksamkeit. Mit ihr wurde die Hoffnung verbunden, „den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zurückzudrängen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, S. 39), familiär bedingte Lernentwicklungsunterschiede frühzeitig auszugleichen (Sliwka & Frank, 2011, S. 10) bzw. auf der Grundlage pädagogischer Bemühungen zu beeinflussen und zu korrigieren (Baacke, 1999, S. 33). [2]

Die Ergebnisse des Projektes ESKOM-V zeigten, dass sich der Zusammenhang soziale Herkunft und Bildungserfolg bereits vor Schulbeginn äußert (Becker, 2012, S. 151). Darüber hinaus drückt sich diese Tatsache „in herkunftsspezifischen Chancen des Kompetenzerwerbs und in herkunftsspezifischen Chancen, anspruchsvolle Schultypen zu besuchen“ (Klemm, 2016, S. 19), aus. Die soziale Herkunft übt also neben dem Faktor Migrationshintergrund einen entscheidenden Einfluss auf die Zugangs- und Partizipationschancen von mehrkulturell sozialisierten und in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen aus (Boos-Nünning, 2011, S. 36–39; Rauschenbach, 2013, S. 10). Ferner bestehen soziale Ungleichheiten im Kontext von Klasse und Geschlecht (Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper, 2017, S. 2; Hadjar & Hupka-Brunner, 2013) und werden durch die Faktoren ethnische Herkunft und Migrationserfahrungen verschärft (Andresen, 2008, S. 40; Schultz, 2012). Demnach sind für (mehr) Chancengleichheit Ungleichheitsdimensionen stets im Sinne *intersektionaler* (Chebout, 2012; Crenshaw, 1989, 2016) bzw. *interdependenter Kategorien* (Walgenbach, 2012) zu behandeln. So ist z.B. das „Geschlecht bereits als ethnisiert zu konzeptualisieren“ (Walgenbach, 2012, S. 11; siehe auch Hagemann-White, 2012). [3]

Vor diesem Hintergrund kommt dem Konzept der Inklusion sowohl für den Perspektivenwechsel in der (früh-)pädagogischen Praxis als auch für gesamtgesellschaftliche Veränderungen eine fundamentale Bedeutung zu. Während das Konzept der Intersektionalität erlaubt, das Zusammenwirken mehrerer ungleichheitsrelevanter Differenzkategorien, die als soziale Strukturkategorien soziale Chancen zuweisen, aber auch Benachteiligungen und damit Diskriminierungserfahrungen herbeiführen können (Vinz, 2012), zu analysieren, sollen mit dem Konzept der Inklusion – auch im Hinblick auf die Kreation von *Otherness* (Staszak, 2009) – „Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungssystem aufgrund individueller Zuschreibungen oder Merkmale zugunsten einer Orientierung an den Ressourcen eines jeden Kindes“ (Albers, 2016, S. 2) überwunden werden. [4]

Diesem Verständnis folgend meint Inklusion den „Prozess des Strebens nach größtmöglicher Partizipation und des aktiven Verhinderns von Exklusion von Anfang an“ (Albers, 2018, S. 5). Ziel ist es, *zielgruppenspezifische Etikettierungen* (Friedrichs, 2013, S. 18) zu überwinden und den Fokus auf die Einzigartigkeit von Individuen und ihre Lebenswelten und schließlich auch auf (migrationsbedingte) Heterogenität und Vielfalt zu richten (Georgi, 2015). Ob ein Kind weiblich, männlich oder divers ist, es eine Behinderung oder einen Migrationshintergrund hat, sollte für das Recht auf pädagogische Förderung nicht relevant sein. Von Relevanz sollte vielmehr die Frage nach der Ausrichtung bzw. dem *inkluisiven Setting* (früh-)pädagogischer Einrichtungen sein, „damit sie für alle Kinder und damit auch für alle denkbaren Unterschiede gleichermaßen zugänglich sein können“ (Borke & Keller, 2014, S. 93) – ganz im Sinne einer kultursensiblen und diversitätsbewussten (Medien-)Pädagogik (Albers, 2018; Borelli, 1986; Borke & Keller, 2014; Luchtenberg, 2003; Niesyto, 2010). [5]

Inwieweit die Konzepte Inklusion und Intersektionalität im Kontext der frühkindlichen Medienbildungsforschung an Bedeutung gewinnen und warum diese als Perspektiven für die (medien-)

pädagogische Praxis in der Frühen Bildung besonders berücksichtigt werden sollten, sind Fragen, die den Gegenstand der nachfolgenden Kapitel darstellen sollen. [6]

## 2. Das Gesamtprojekt: KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang

Die Projektverantwortlichen und InitiatorInnen des interventiv angelegten Forschungsprojekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* (2010-2012) (Marci-Boehncke & Rath, 2013) beabsichtigten mit diesem Projekt zweierlei: Es sollte einerseits Bildungsbenachteiligung, auch bezogen auf Medienkompetenz, bereits vor Schulbeginn gezielt abgebaut werden. Vor dieser Zielsetzung sollte andererseits Medienbildung in frühkindlichen Einrichtungen etabliert werden. Für die Verwirklichung dieser Ziele bedürfte es im Sinne der *Educational Governance* (Heimbach-Steins & Kruij, 2011) der Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer AkteurInnen, angefangen bei den ErzieherInnen und Eltern bis hin zu den LehramtsstudentInnen, und schließlich den Kindern in den betreuten und untersuchten Kitas. Sie alle sollten, damals noch auf der Grundlage der Bildungsgrundsätze NRW 2010, mit verschiedenen Formen der Mediennutzung vertraut gemacht und in ihrer Mediennutzung und Medienkompetenz (Baacke, 1996; Tulodziecki, 2013) – die ErzieherInnen und LehramtsstudentInnen auch in ihrer medienpädagogischen Kompetenz (Aufenanger, 1999; Blömeke, 2001; Schneider, Scherer, Gonser & Tiele, 2010; Tulodziecki, 2012) – gefördert und gestärkt werden. Das Projekt verstand sich daher als Interventionsforschung, bei der in einer zweijährigen Bildungsmaßnahme zu lebensweltlich angebundene Themen, die von den Kitas individuell vorgeschlagen wurden, Medienarbeit in breiter Form, analog und digital eingebunden wurde (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 213–229). BildungsnehmerInnen dieser Intervention waren demnach Kinder sowie ihre professionellen Erziehungskräfte in den Kitas, Eltern ebenso wie Lehramtsstudierende, die in den Kitas unterstützend aktiv waren. Das Kita-Personal als auch die Eltern der beteiligten Kinder wurden am Beginn und am Ende zu ihren Perspektiven befragt. [7]

Ausgehend von dem Forschungsstand, dass die Bildungsbiographien von Kindern aus benachteiligten Milieus und anregungsarmen Familien ungünstig beeinflusst werden (Morris-Lange, Wendt & Wohlfarth, 2013), wurden Kitas in solchen Stadtbezirken ausgewählt, die nach dem statistischen Jahresbericht als sozial schwach und mit einem hohen Anteil an AusländerInnen und Menschen mit Migrationshintergrund charakterisiert wurden (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 63). Es ging hier zunächst darum, Einblick zu gewinnen in ein bisher wenig untersuchtes Feld: die Thematisierung des Migrationskontextes im Zusammenhang mit der Frühen Medienbildungsforschung (Marci-Boehncke & Rath, 2014). Hierbei ist die Forschung „bei Erklärungen auf Rekonstruktionen von Alltagskontexten und Alltagsstrukturen angewiesen“ (Paus-Hasebrink, 2009, S. 7). Deshalb wurde versucht, die (medialen) Ausgangs- und Aneignungsbedingungen der hier fokussierten vier und fünf Jahre alten Kinder mehrperspektivisch und kontextbezogen (Schorb & Theunert, 2000), also am gemeinten Sinn sozialen Handelns (Lamnek, 2005, S. 37-42, 62), zu rekonstruieren. Ziele waren erstens, „Genaueres über die Wege [...], die [diese] Kinder [...] im konvergierenden Medienensemble gehen oder sich selbst schaffen“ (Theunert & Wagner, 2006, S. 68) zu erfahren, und zweitens, bestehende Kenntnislücken beim erzieherischen Personal (Marci-Boehncke & Rath, 2013; Neuß, 1999; Theunert, 2012), aber auch bei den Eltern, zu schließen. [8]

Medien sind, darüber besteht weitgehend Konsens, unmittelbarer Bestandteil kindlicher Primärerfahrungen (Aufenanger, 2015; MPFS, 2015; Neuß, 2013), die es, gerade in Zeiten von Postmigration (Foroutan et al., 2014) und Globalisierung (Nederveen Pieterse, 1995), für die Abwendung negativer Folgen sozialer Ungleichheit, den Ausgleich benachteiligender Ausgangslagen bzw. die Forderung nach einer gerechten Verteilung von Bildungsressourcen von Anfang an zu berücksichtigen gilt. [9]

## 3. Kulturvergleichende frühkindliche Medienbildungsforschung

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Qualifikationsarbeit *Kleinkinder und Medien in Deutschland: Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung* aus dem Jahr 2019 setzt genau an dieser Stelle

an (Güneşli, 2019). Sie soll zu einer chancengerechteren frühkindlichen Bildungspolitik im Allgemeinen und Medienbildungspolitik im Speziellen beitragen. Ziel ist es, bildungsbiographisch bedingte und als ungünstig verstandene Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensweisen möglichst früh zu erkennen und auf diese im Verbund zu reagieren, um Kindern in Sachen Anschlussfähigkeit und soziale Teilhabe generell und Mediennutzung und Medienkompetenzvermittlung speziell möglichst günstige „Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt [...] zu ermöglichen“ (Marci-Boehncke & Weise, 2007, S. 45) – und zwar über alle denkbaren ungleichheitsdimensionellen Prägungen hinweg (Goetz, Güneşli & Marci-Boehncke, 2015; Güneşli, 2016). [10]

Für die Verwirklichung dieser Zielsetzung war der Verfasser bemüht, die lebens- und medienweltbezogenen Wirklichkeiten von Kita-Kindern kulturvergleichend und in intersektionaler Perspektive in verschiedenen Wirkungsfeldern (Vollbrecht, 2007) und damit möglichst realitätsnah zu rekonstruieren. Dadurch sollte es möglich sein, Informationen zu den medialen Zugangsbedingungen, dann aber vor allem zu den medialen Nutzungsbedürfnissen, Aneignungsweisen und Verwendungszwecken dieser Kinder in den je spezifischen sozialen Feldern Familie und Kita zu gewinnen. [11]

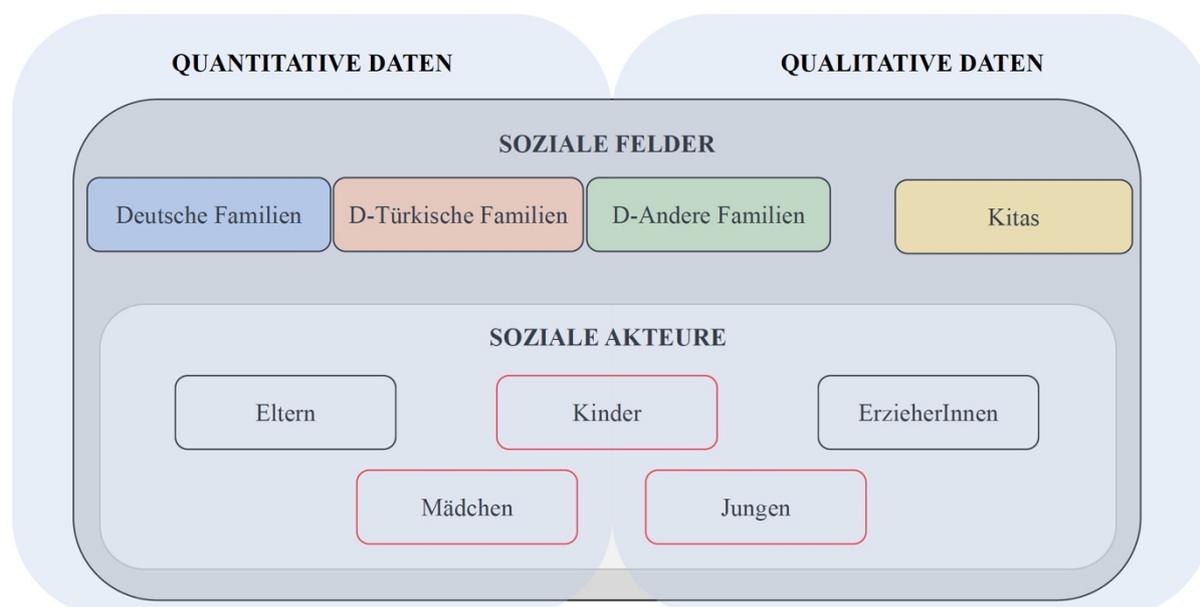


Abbildung 1: Forschungsrahmen: Soziale Felder und ihre AkteureInnen

Entsprechend erfolgte die Entwicklung der theoretischen Grundlagen für das Gesamtprojekt (Marci-Boehncke & Rath, 2013) vor dem Hintergrund der Habitus- und Kapitalsortentheorie nach Bourdieu (Bourdieu, 1983, 1987). Als Methode der quantitativen Datengewinnung wurden halbstandardisierte Fragebögen gewählt, die den Eltern und ErzieherInnen zu Beginn und zum Abschluss der Projektdurchführung für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt und mit Hilfe der Fragebogen-Software *GrafStat* erfasst und ausgewertet wurden. Das qualitative Datenmaterial, das während der Durchführung des Gesamtprojekts mittels der Puppent-Interview-Methode (Weise, 2008) gewonnen werden konnte, wurde vor dem Hintergrund der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005; Strübing, 2011) und mittels der Daten- und Analysesoftware *MaxQDA* ausgewertet. Auf Grundlage der Heuristischen Sozialforschung (Kleining, 1995) wurde auf Methoden- und Datenebene dieses Vorhabens ein komplexes, trianguliertes Forschungsdesign (Flick, 2011) eingesetzt (Abbildung 1).<sup>3</sup> [12]

	Eltern	ErzieherInnen
Vor der Projektdurchführung	156 Deutsch 60 Deutsch-Türkisch 74 Deutsch-Andere	175 ErzieherInnen über 307 Kinder
Nach der Projektdurchführung	108 Deutsch 37 Deutsch-Türkisch 49 Deutsch-Andere	243 ErzieherInnen über 241 Kinder

Tabelle 1: Anzahl der befragten Eltern und ErzieherInnen vor und nach der Projektdurchführung

Wie der Tabelle 1<sup>4</sup> zu entnehmen ist, konnten für das Gelingen dieses Vorhabens 175 ErzieherInnen und fast 300 Eltern vor und im Durchschnitt etwas mehr als 200 von ihnen nach der Projektdurchführung erreicht werden. Dabei wurden die ErzieherInnen sowohl über das eigene Medienverhalten und ihre Perspektiven auf Medienbildung als auch individuell zu jedem Kind im Projekt befragt. Die Eltern wurden zu ihrem eigenen, am Projekt teilnehmenden Kind und ihren jeweiligen familiären Medienpraxen befragt. Dazu wurden Fragebögen in sieben Erstsprachen bereitgestellt<sup>5</sup>, so dass alle Eltern unabhängig von ihrer deutschen Sprachpraxis erreicht werden konnten. [13]

#### 4. Ergebnisse

In diesem Beitrag wird auf die Überschneidungen und Interdependenzen von Ungleichheitsdimensionen für eine inklusionsorientierte Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in institutionell-frühkindlichen Medienbildungskontexten fokussiert. Von Interesse ist die Frage, inwieweit die Konzepte Inklusion und Intersektionalität im Kontext der frühkindlichen Medienbildungsforschung fruchtbar gemacht werden und warum diese als Perspektiven für die pädagogische Praxis in der Frühen Bildung besonders berücksichtigt werden sollten. Für die Beantwortung dieser Fragen sollen im Folgenden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt (Kapitel 4.1-4.4) und im Anschluss daran diskutiert werden (Kapitel 5). [14]

Grundlage bilden dabei die ErzieherInnenangaben zu Beginn (Kapitel, 4.1-4.3) und nach Abschluss (Kapitel 4.4) der Projektdurchführung. Es sollen Informationen, bezogen auf die Struktur- und Prozessqualität wie auch die pädagogische Ausrichtung der Einrichtungen (Tietze et al., 2012), gewonnen und auf dieser Basis die inklusionsorientierte Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in institutionell-frühkindlichen Medienbildungskontexten eingeschätzt werden. Dabei arbeiten wir mit dem erweiterten Inklusionsbegriff, zu dem Benachteiligungen verschiedener Art gezählt werden, hier z.B. auch die Benachteiligung durch (mögliche) ‚sprachliche‘ (Er-)Kenntnislücken (Tracy, 2008, S. 20) – und ggf. auch durch Zuschreibungen. Konkret richtet sich der Blick auf die sprachlich-kulturelle Homogenität und Diversität in den frühkindlichen Einrichtungen (Kapitel 4.1), auf deren Basis dann die Wahrnehmungen und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte, die sie in Hinblick auf die Kooperationswilligkeit der Eltern (Kapitel 4.2), die Anschlusskommunikation (Kapitel 4.3) und schließlich die medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder (Kapitel 4.4) äußern, fokussiert werden. [15]

##### 4.1. Vielfaltsparadox in den frühkindlichen Einrichtungen

Die ErzieherInnen der untersuchten Einrichtungen wurden vor Projektbeginn zu ihrem eigenen und dem Migrationshintergrund der Vier- und Fünfjährigen in ihrer Einrichtung befragt. Die Gegenüberstellung ihrer Angaben hat ergeben, dass der herkunftskulturelle Hintergrund des pädagogischen Personals in den Kitas entgegen dem herkunftskulturellen Hintergrund der hier untersuchten Kinder auffallend deutsch ist. [16]

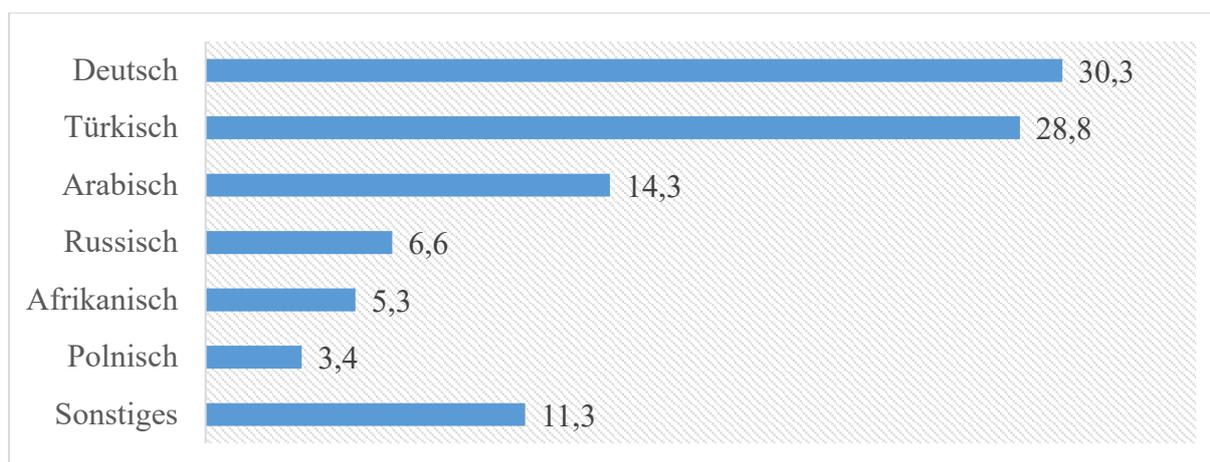


Abbildung 2: Herkunftskultureller Hintergrund der Kinder (n=320) (Mehrfachantwort möglich, Angaben in Prozent)

Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist, besuchen nach Angaben der ErzieherInnen in den untersuchten Einrichtungen in Dortmund fast 70 Prozent der Kinder mit einem mehrkulturellen und etwas mehr als 30 Prozent mit einem monokulturellen Hintergrund die Kitas. Die Gruppe der türkischstämmigen Vier- und Fünfjährigen bildet mit 28,8 Prozent die zweitgrößte Gruppe nach den deutschkulturell geprägten Kindern (30,3 Prozent) und die größte unter den übrigen ethnischen Minderheiten in den frühkindlichen Einrichtungen. [17]

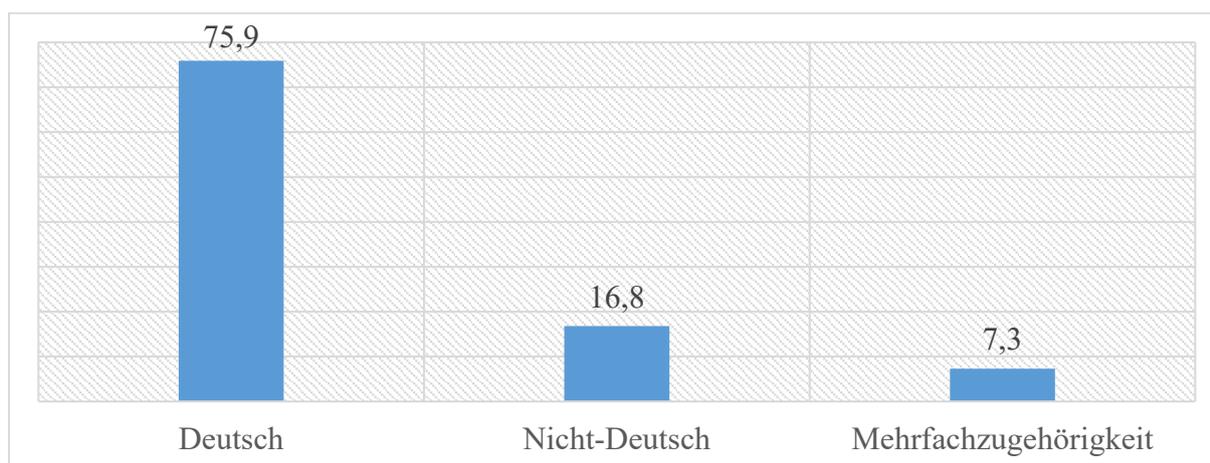


Abbildung 3: Herkunftskultureller Hintergrund der ErzieherInnen (n=191) (Mehrfachantwort möglich, Angaben in Prozent)

Die sprachlich-kulturelle Vielfalt, die die Kinder in die Kitas mitbringen, erfährt unter Berücksichtigung der ErzieherInnenangaben zu ihrem eigenen Hintergrund eine Homogenisierung. Demnach schreiben sich über drei Viertel (75,9 Prozent) von ihnen keinen migrationsbedingt mehrkulturellen Hintergrund zu. Die Anzahl der ErzieherInnen mit einem Migrationshintergrund liegt bei kaum einem Viertel (24,1 Prozent). ErzieherInnen, die sich explizit eine Bindestrich-Identität zuschreiben und sich als mehrfachzugehörig verstehen (Scheer, 2014), sind mit etwas weniger als zehn Prozent vertreten. [18]

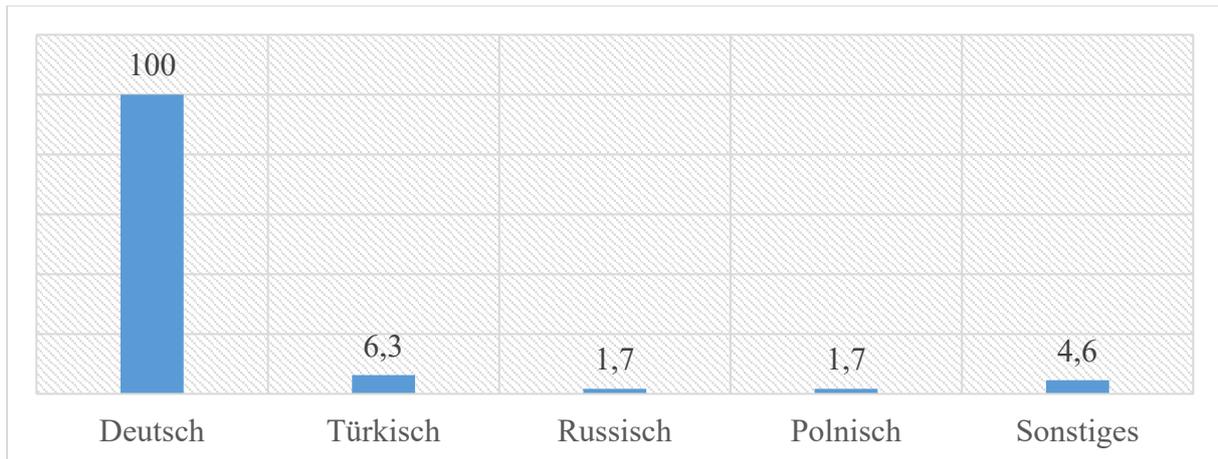


Abbildung 4: Kommunikations- und Verständigungssprachen in den Einrichtungen (N=175) (Mehrfachantwort möglich, Angaben in Prozent)

Diese minimal ausgeprägte sprachlich-kulturelle Vielfalt unter den ErzieherInnen macht sich unter anderem auch in der Verwendung unterschiedlicher Kommunikationssprachen in der Praxis bemerkbar. Die deutsche Sprache ist hier, wie der obigen Abbildung zu entnehmen ist, die primäre Kommunikations- und Verständigungssprache in den Einrichtungen. In nur wenigen anderen Fällen finden auch andere Sprachen, hier zunächst die türkische Sprache (6,3 Prozent), in der praktischen Arbeit mit den Kindern Anwendung. [19]

#### 4.2. ErzieherInnen-Eltern-Verständigung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse in Kapitel 4.1 interessiert das Kooperationsverhalten sowie die sprachliche Verständigung zwischen den ErzieherInnen und den Eltern. [20]

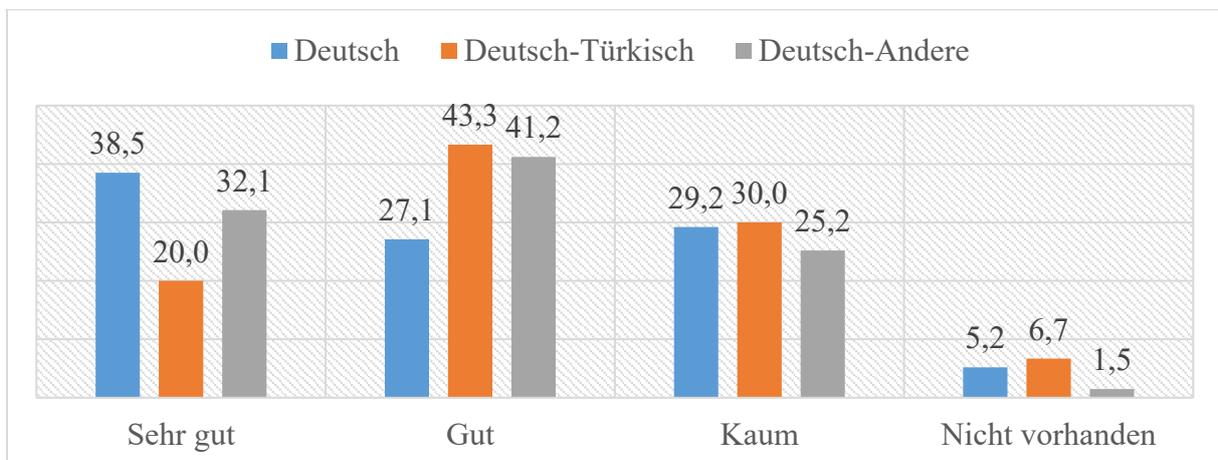


Abbildung 5: Kooperationswilligkeit der Eltern (N<sub>Deutsch</sub>=96; N<sub>Deutsch-Türkisch</sub>=90; N<sub>Deutsch-Andere</sub>=131) (Angaben in Prozent)

Die ErzieherInnen nehmen die Eltern insgesamt als kooperativ wahr. Eltern aus nicht deutsch-türkischen Haushalten werden von ihnen als kooperationswilliger eingestuft als Eltern mit türkischen Wurzeln. Während fast zwei Fünftel (38,5 Prozent) der deutschen und etwa ein Drittel (32,1 Prozent) der nicht deutschen Eltern einer Kooperation mit den Kita-Fachkräften sehr offen gegenüber zu stehen scheinen, würde, anders als die deutsch-anderen Eltern, lediglich ein Fünftel (20 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern den Kontakt zu den Einrichtungen ihrer Kinder regelmäßig suchen. Diese Tatsache würde selbst bei einer guten bis sehr guten sprachlichen Verständigungsfähigkeit der Eltern mit türkischen Wurzeln keine deutliche Veränderung erfahren. Deutsch-türkische Eltern, die, in der Wahrnehmung der ErzieherInnen, über sehr gute sprachliche Fähigkeiten in der deutschen Sprache verfügen, würden zu etwas mehr als 30

Prozent eine Kooperation mit den ErzieherInnen in Anspruch nehmen. Bei den nicht deutsch-türkischen Eltern liegt dieser Wert bei über 40 Prozent. [21]

Fakt ist demnach: Je besser die sprachliche Verständigung der Eltern in der Verkehrs- und Kommunikationssprache Deutsch durch das erzieherische Personal eingeschätzt wird, desto kooperationswilliger werden sie von ihnen eingestuft – und das kulturübergreifend. Mit Blick auf diese und weitere Ergebnisse ist natürlich zu betonen, dass fehlende oder nicht ausreichende sprachliche Kompetenzen der Eltern in der deutschen Sprache die Kooperation und Verständigung mit dem pädagogischen Personal erschweren können. Diese scheinen eine eher negative Auswirkung auf die ErzieherInnen-Eltern-Verständigung zu haben. [22]

#### 4.3. ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation

Die in Kapitel 4.2 vorgestellten Ergebnisse sind insoweit von Relevanz, als dass sie einen unmittelbaren Einfluss auf die ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation (Groeben, 2002) zu haben scheinen.<sup>6</sup> So äußern sich die ErzieherInnen zur Anschlusskommunikation mit den Kindern, je nach ihrer Einschätzung der sprachlichen Verständigungsfähigkeit der Eltern, unterschiedlich (Abbildungen 6 und 7). Die Kommunikationsbereitschaft der Kinder mit den ErzieherInnen über Medien und ihre Inhalte, sowohl im morgendlichen Stuhlkreis als auch im Kita-Alltag, scheint tendenziell mit der ErzieherInnen-Eltern-Interaktion einher zu gehen. [23]

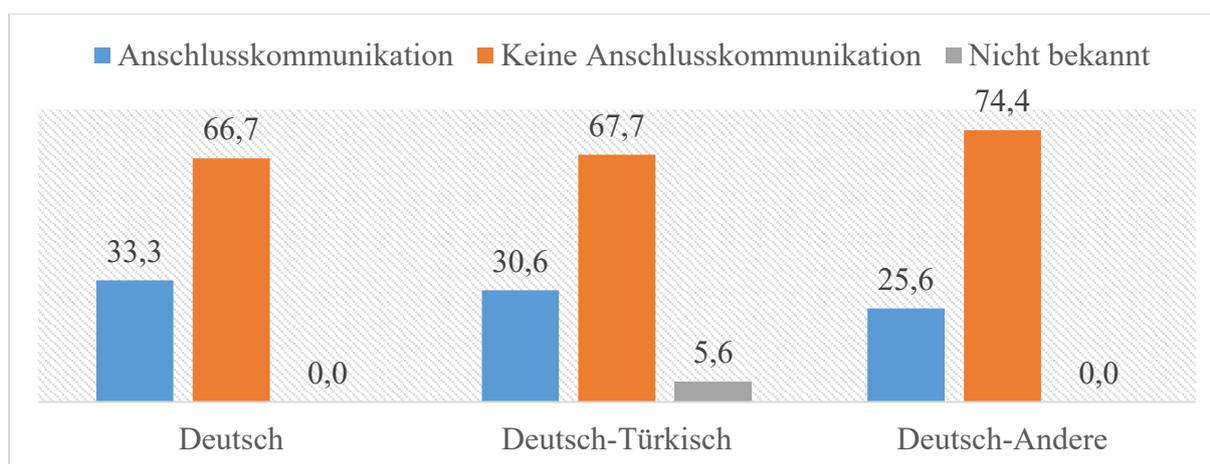


Abbildung 6: ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation in Abhängigkeit von einer schlechten bis sehr schlechten sprachlichen ErzieherInnen-Eltern-Verständigung in Deutsch (N<sub>Deutsch</sub>=9; N<sub>Deutsch-Türkisch</sub>=36; N<sub>Deutsch-Andere</sub>=39) (Angaben in Prozent)

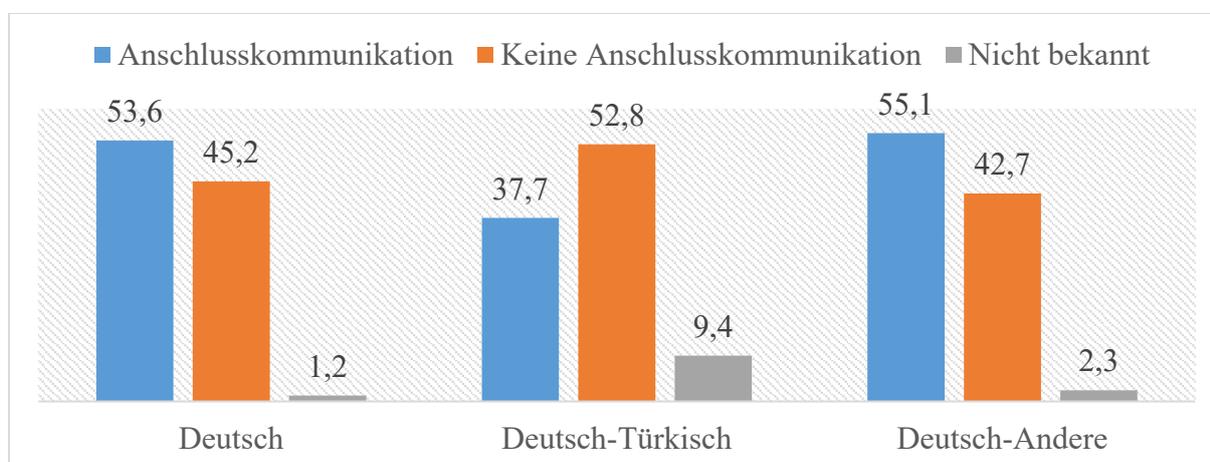


Abbildung 7: ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation in Abhängigkeit von einer sehr guten bis guten sprachlichen ErzieherInnen-Eltern-Verständigung in Deutsch (N<sub>Deutsch</sub>=84; N<sub>Deutsch-Türkisch</sub>=53; N<sub>Deutsch-Andere</sub>=89) (Angaben in Prozent)

Des Weiteren ist festzuhalten, dass eine Anschlusskommunikation zwischen ErzieherInnen und deutschen Kindern nur in Ausnahmefällen an einer schlechten bis sehr schlechten sprachlichen ErzieherInnen-Eltern-Verständigung scheitert – dies trifft lediglich auf neun von insgesamt 97 deutsche Kinder zu (Abbildung 6). Dieses Ergebnis ändert sich unter Berücksichtigung der deutsch-anderen und vor allem deutsch-türkischen Kontexte. Den ErzieherInnen gelingt es häufig nicht, sich zum Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit einem deutsch-türkischen Hintergrund zu äußern. Auch findet hier, verglichen mit ihren Angaben zu den nicht deutsch-türkischen Kindern, seltener eine Anschlusskommunikation statt – selbst dann, wenn sie die sprachliche Verständigung mit den Eltern dieser Kinder als gut bis sehr gut einschätzen (Abbildungen 7 und 8). [24]

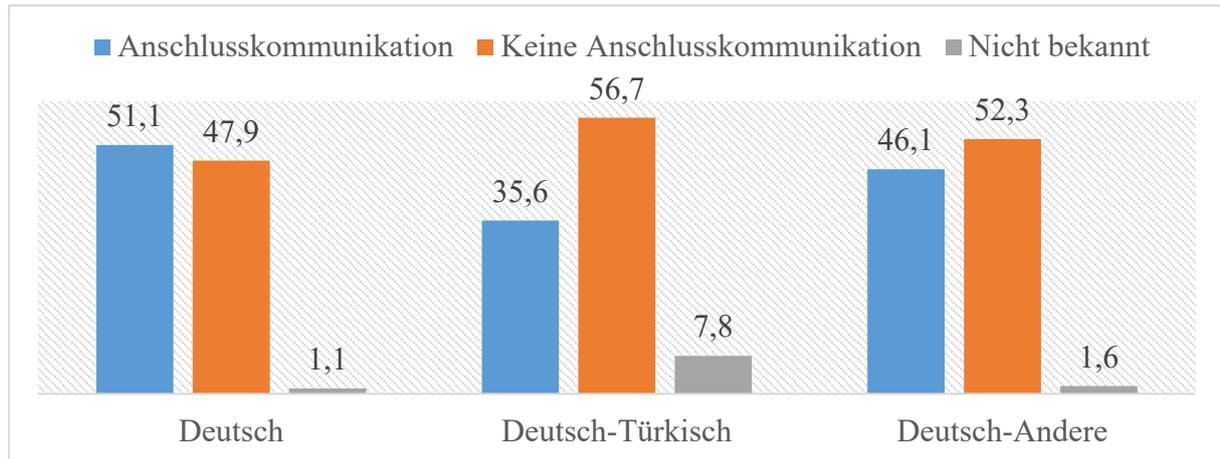


Abbildung 8: ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation (N<sub>Deutsch</sub>=94; N<sub>Deutsch-Türkisch</sub>=90; N<sub>Deutsch-Andere</sub>=128) (Angaben in Prozent)

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die ErzieherInnen insgesamt nicht als mediale KommunikationspartnerInnen von Kindern fungieren (Abbildung 8). Kinder mit einem migrationsbedingt mehrsprachigen Hintergrund, und darunter an erster Stelle die deutsch-türkischen Kinder, finden mehrheitlich womöglich keinen direkten Zugang zum pädagogischen Personal, um sich mit ihnen über ihre medialen Interessen und Handlungen auszutauschen. [25]

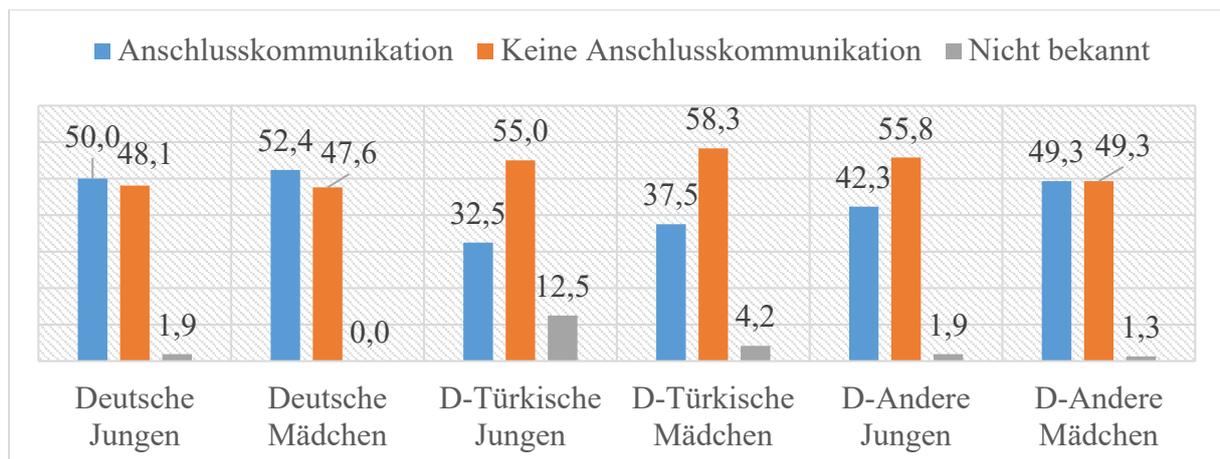


Abbildung 9: ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch: N<sub>Jungen</sub>=52; N<sub>Mädchen</sub>=42; Deutsch-Türkisch: N<sub>Jungen</sub>=40; N<sub>Mädchen</sub>=48; Deutsch-Andere: N<sub>Jungen</sub>=52; N<sub>Mädchen</sub>=75) (Angaben in Prozent)

Eine Differenzierung der ErzieherInnenangaben nach Herkunft und Geschlecht<sup>7</sup> der Kinder führt zu weiteren Ergebnissen (Abbildung 9): Eine Anschlusskommunikation findet mehrheitlich mit den deutschen Mädchen (52,4 Prozent) und Jungen (50 Prozent), dann aber auch vor allem mit den deutsch-anderen Mädchen (49,3 Prozent) statt. Ein Austausch mit den deutsch-türkischen

Mädchen (37,5 Prozent) und Jungen (32,5 Prozent) über ihre medialen Inhalte und Handlungen ist seltener zu beobachten. Darüber hinaus gelingt es den ErzieherInnen nicht, Angaben zum Anschlusskommunikationsverhalten von einem Achtel (12,5 Prozent) dieser Jungen und circa fünf Prozent dieser Mädchen zu machen – von dieser Unkenntnis sind die deutschen und deutsch-anderen Kinder kaum bis gar nicht betroffen. [26]

#### 4.4. Mediale Fähig- und Fertigkeiten und Lernzuwächse der Kinder in der Wahrnehmung der ErzieherInnen

Auf der Basis der hier vorgestellten Struktur- und Prozessqualität in den Einrichtungen (Kapitel 4.1-4.3) und vor dem Hintergrund der Zielformulierung aller medienpädagogischen Maßnahmen, das *medienkompetente Kind* (Fthenakis et al., 2009, S. 12, 19), interessierte die Einschätzung der Entwicklung medialer Fähig- und Fertigkeiten<sup>8</sup> der Kinder durch die ErzieherInnen und Eltern. [27]

Spannend ist das Ergebnis, dass die deutschen Kinder vor Projektbeginn in fast allen Bereichen des Bedienens und Anwendens von Medien<sup>9</sup> besser eingeschätzt werden als die nicht deutschen Kinder. Die medialen Fähig- und Fertigkeiten der deutsch-türkischen Kinder werden am niedrigsten eingestuft, weshalb ihre Ausgangsbedingungen zu Projektbeginn, aus Sicht der ErzieherInnen, als ungünstig zu charakterisieren sind. Interessanterweise schreiben sie erneut denjenigen Kindern häufiger kaum ausgeprägte Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit Medien zu (Tabelle 2), mit denen eine Anschlusskommunikation eher selten erfolgt (Kapitel 4.3) – gemeint sind hauptsächlich die deutsch-türkischen Mädchen und Jungen – und, wie anhand weiterer Ergebnisse herausgearbeitet werden konnte, deren strukturellen Rahmenbedingungen als ungünstig (Güneşli, 2019, Band I, 8.1) und lebensweltlichen Angebote zu Hause insgesamt als anregungsarm zusammenzufassen sind (Güneşli, 2019, Band III, 10.4.1). [28]

Hinzukommt, dass die ‚medialen Fähigkeitszuschreibungen‘ (Tabelle 2) durch die ErzieherInnen speziell auch in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder geschehen. Demnach nehmen sie bei den Mädchen vermehrt feinmotorische Fähigkeiten und bei den Jungen überwiegend Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit Computer- und Konsolenspielen wahr. [29]

Mediale Fähig- und Fertigkeiten	Deutsch		D-Türkisch		D-Andere	
	J	M	J	M	J	M
Betrachtet von sich aus Bilderbücher	74,5	70,7	57,5	68,8	62,0	76,0
Verfügt über mindestens altersgerechte Feinmotorik	62,8	78,0	62,5	83,3	58,0	80,0
Malt/schreibt mindestens altersgerecht	54,9	74,6	55,0	81,3	38,0	72,0
Kann Computer-/Konsolenspiele nutzen	49,0	46,3	35,0	27,1	30,0	36,0
Kann einen CD-Player bedienen	47,1	36,6	22,5	25,5	28,0	45,3
Kann ein Fernsehgerät bedienen	35,3	17,1	27,5	25,0	16,0	21,3
Kann Malprogramme am Computer benutzen (TuxPaint)	23,5	29,3	22,5	20,8	26,0	24,0
Kann einen Kassettenrekorder bedienen	27,4	24,4	12,5	16,7	14,0	26,7
Kann digitale Fotos machen	29,4	19,5	15,0	10,4	18,0	18,7
Kann einen DVD-Player bedienen	13,7	2,4	2,5	2,1	6,0	4,0
Kann einen digitalen Film aufnehmen	3,9	0,0	0,0	4,2	0,0	1,3

Tabelle 2: Wahrgenommene mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder durch die ErzieherInnen nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch: N<sub>Jungen</sub>=51; N<sub>Mädchen</sub>=41; Deutsch-Türkisch: N<sub>Jungen</sub>=40; N<sub>Mädchen</sub>=48; Deutsch-Andere: N<sub>Jungen</sub>=50; N<sub>Mädchen</sub>=75) (Mehrfachantwort möglich, Angaben in Prozent)

Die Benennung der medienbezogenen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder durch die ErzieherInnen zeigt, dass Kinder aus einem deutsch-türkischen Kontext einen insgesamt

geringeren Lernzuwachs im Umgang mit Medien durch das erzieherische Personal zugeschrieben bekommen als Kinder aus deutschen und deutsch-anderen Haushalten. Fast 20 Prozent der ErzieherInnen verneinen die Frage nach dem Lernzuwachs bei den deutsch-türkischen Mädchen. Diese würden sich besonders im vorsichtigen Umgang mit technischen Geräten und beim konzentrierten Folgen von Bilderbüchern schwertun. Allgemein schreiben sie ihnen eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit sowie eine ausbaufähige Sozialkompetenz zu – letzteres im Übrigen auch den deutschen Kindern. [30]

Auf der Basis dieser und weiterer Ergebnisse ist davon auszugehen, dass selbst durch die Interventionen des Gesamtprojekts (Kapitel 2) ein geringerer Anteil insbesondere der Jungen und vor allem Mädchen aus deutsch-türkischen Kontexten erreicht und in ihren medialen Fähig- und Fertigkeiten gestärkt werden konnte. Profitiert haben nach Sicht der ErzieherInnen allen voran die deutschen Jungen. Hier teilen über 95 Prozent der ErzieherInnen die Ansicht, dass diese Kinder den größten Lernzuwachs erfahren haben – primär im Umgang mit dem digitalen Fotoapparat, der Führung der Computermouse und hinsichtlich weiterer technischer Fähig- und Fertigkeiten (Abbildung 10). [31]

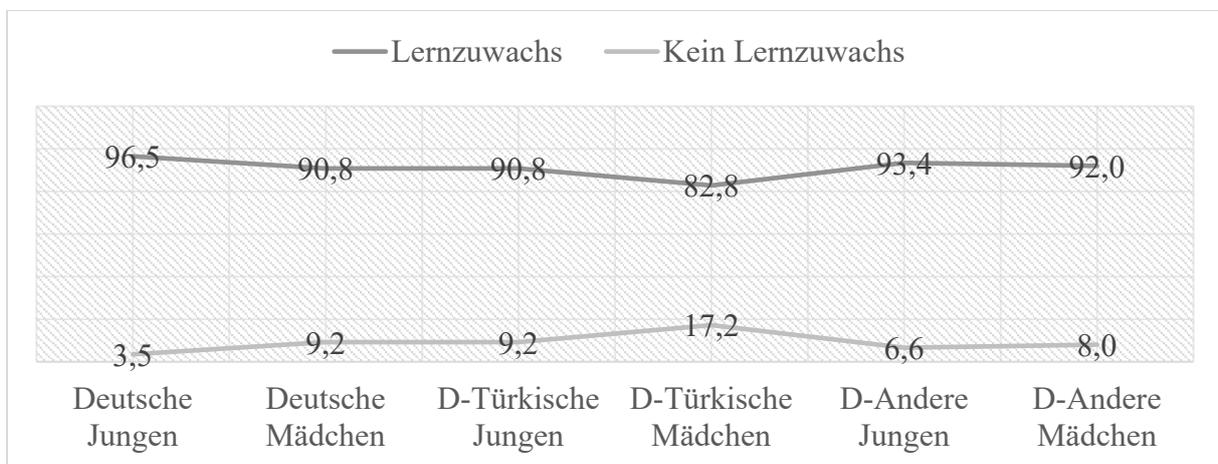


Abbildung 10: Wahrgenommene mediale Lernzuwächse der Kinder durch die ErzieherInnen nach Projektende nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch:  $N_{\text{Jungen}}=145$ ;  $N_{\text{Mädchen}}=142$ ; Deutsch-Türkisch:  $N_{\text{Jungen}}=87$ ;  $N_{\text{Mädchen}}=64$ ; Deutsch-Andere:  $N_{\text{Jungen}}=137$ ;  $N_{\text{Mädchen}}=113$ ) (Mehrfachantwort möglich, Angaben in Prozent)

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie es den ErzieherInnen bereits vor Projektbeginn gelungen ist, Angaben zu den medialen Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kita-Kinder im Umgang mit Bilderbüchern, den Computer- und Konsolenspielen, dem CD- und DVD-Player sowie dem Fernsehgerät, aber auch mit computergestützten Malprogrammen (*TuxPaint*) und dem digitalen Fotoapparat zu machen. Dies ist teilweise verwunderlich, weil der Großteil der Einrichtungen mit manchen dieser Medien, wie z.B. mit Computer- und Konsolenspielen, dem Video- und DVD-Player oder dem Fernseher, weder ausgestattet war, noch fanden diese flächendeckend in ihrer pädagogischen Praxis Einsatz (Güneşli, 2019, Band II, 8.2.4-8.2.5). [32]

Von zentraler Wichtigkeit ist daher auch die Frage, woher die ErzieherInnen die Informationen bezüglich der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Vier- und Fünfjährigen beziehen und, wichtiger, worauf sie sich bei der Wahrnehmung und Einschätzung der (medialen) Lernzuwächse der Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen herkunftskulturellen Kontexten stützen. [33]

## 5. Diskussion

Im Rahmen dieses Beitrags wurde den Überschneidungen und Interdependenzen von Ungleichheitsdimensionen für eine inklusionsorientierte Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in institutionell-frühkindlichen Medienbildungskontexten nachgegangen. Grundlage hierfür bildeten ausgewählte Ergebnisse eines im Jahr 2019 abgeschlossenen kulturvergleichenden

Promotionsprojekts im Kontext der frühkindlichen Medienbildungsforschung, fokussiert auf einige quantitativ gewonnene ErzieherInnenangaben vor und nach der Projektdurchführung. [34]

ErzieherInnen gehören, so das Ergebnis dieses Beitrags, nicht zu den primären medialen Ansprech- und KommunikationspartnerInnen von Kindern, noch weniger von Kindern mit Migrations- und speziell einem deutsch-türkischen Hintergrund. Eine Anschlusskommunikation gelingt dem Erziehungspersonal am wenigsten mit den deutsch-türkischen Mädchen und Jungen, gefolgt von den deutsch-anderen Jungen (Kapitel 4.3). Interessant ist dabei, dass die ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation gewissermaßen mit einer positiven ErzieherInnen-Eltern-Interaktion zu korrelieren scheint. Als Interpretation kann deshalb geschlussfolgert werden: wird die Kooperationswilligkeit der Eltern auf Grundlage ihrer sprachlichen Verständigung in der Verkehrs- und Kommunikationssprache Deutsch durch das erzieherische Personal als weniger vorhanden wahrgenommen, so scheint in diesen Fällen eine ErzieherInnen-Kind-Anschlusskommunikation seltener zu gelingen als wenn diese als vorhanden eingeschätzt wird (Kapitel 4.2). Da die Kooperationswilligkeit der Eltern mit türkischen Wurzeln eher als kaum oder nicht vorhanden eingestuft wird, ist zu vermuten, dass ein fehlender Austausch zwischen ErzieherInnen und deutsch-türkischen Kindern über Medieninhalte und -handlungen teilweise auch von dieser Wahrnehmung beeinflusst sein könnte. Hinzu kommt, dass sich die ErzieherInnen, deren herkunftskultureller Hintergrund im Gegensatz zu den Kindern weitgehend homogen deutsch ist (Kapitel 4.1), zum Anschlusskommunikationsverhalten der deutsch-türkischen Kinder und vor allem deutsch-türkischen Jungen häufiger nicht äußern können als zu Momenten des medialen Austausches mit deutschen und deutsch-anderen Kindern. Die deutsch-türkischen Kinder sind für die ErzieherInnen sozusagen (*kommunikativ*) *weniger sichtbar* (Kapitel 4.3). [35]

Entsprechend stellt sich die Frage nach den Wahrnehmungs- und Einschätzungskriterien der pädagogischen Fachkräfte. Worauf basieren ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsmuster, von welchen Faktoren sind diese beeinflusst und wie kommen die ErzieherInnen letztendlich zu einem Urteil? So sind Aussagen irritierend, in denen die deutschen Kinder bereits vor Projektbeginn in fast allen Bereichen des Bedienens und Anwendens von Medien als besser eingeschätzt werden als die nicht deutschen Kinder. Die ungünstigsten medialen Ausgangsbedingungen zu Projektbeginn schreiben die ErzieherInnen dabei den deutsch-türkischen Kindern zu – denjenigen Kindern also, deren Bildungsbiographien in Familien mit wenig ausgeprägten kulturellen Kapitalien und ferner in weitgehend anregungsarmen Haushalten beginnen. Dieses Bild setzt sich bei der Einschätzung der medialen Lernzuwächse zum Projektende fort. Erneut sind es die deutsch-türkischen Kinder und hier hauptsächlich die deutsch-türkischen Mädchen, die, in der Wahrnehmung von fast einem Fünftel (17,2 Prozent) der ErzieherInnen, keinen nennenswerten Lernzuwachs im Umgang mit Medien erzielt haben. Den größten Lernzuwachs schreiben die Fachkräfte den deutschen Jungen zu (Kapitel 4.4). [36]

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist zu konstatieren, dass es den pädagogischen Fachkräften möglicherweise kaum gelingt, benachteiligende Ausgangslagen auch tatsächlich auszugleichen und Partizipation im Sinne von Inklusion zu ermöglichen. Es ist davon auszugehen, dass die Annahmen und Haltungen der ErzieherInnen zu (digitalen) Medien, zur medienpädagogischen Arbeit, aber auch zu den Konzepten (Post-)Migration, Mehrsprachigkeit und Geschlecht eine Verzerrung hinsichtlich der Themen Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und soziale Ungleichheit herbeiführen können. Es scheint so, als würden die ErzieherInnen noch immer an einem *monolingualen Habitus* (Gogolin, 2008) festhalten (wollen), der auch in seiner *medialen* Form (Friedrichs, 2013; Swertz, Kern & Kovacova, 2014) Wirkung zeigt. [37]

Entsprechend gilt es die vorgestellten intersektional verschränkten Dimensionen sozialer Differenzierung, hier schwerpunktmäßig Herkunftskultur und Geschlecht, bereits vor Schuleintritt zu rekonstruieren und für eine inklusionsorientierte *Querschnitt-Professionalisierung* (Marci-Boehncke, 2019) pädagogischer Fachkräfte unbedingt zu beachten. Ein möglichst

unverfälschtes Kennenlernen und Verstehen der je spezifischen Lebens- und Medienwelten von Kindern ist essenziell für die Abwendung oder zumindest Minderung negativer Folgen sozialer Ungleichheit und die Realisierung einer gerechten Verteilung von Bildungsressourcen. Auch andere intersektionale Trübungen des pädagogischen Blicks müssen in weiteren (kultur- und international vergleichenden) Forschungsarbeiten in der Frühen Medienbildung gezielt untersucht werden – idealiter im Verbund von Familie und anderen Bildungsinstitutionen. [38]

- 
- <sup>1</sup> Gemäß der KMK (2018, S. 32) hat eine Person dann einen Migrationshintergrund, wenn eines der folgenden Merkmale auf sie zutrifft: „Keine deutsche Staatsangehörigkeit, nichtdeutsches Geburtsland [oder] nichtdeutsche Verkehrssprache im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“.
- <sup>2</sup> Für nähere Informationen zu den gesetzlichen Regelungen zur deutschen Staatsangehörigkeit, siehe BMFI, 2018, S. 31–33.
- <sup>3</sup> Für nähere Informationen zum methodischen Vorgehen und zu den Rahmenbedingungen des Projektes, siehe Güneşli, 2019, Band I, 230-237; Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 57–65.
- <sup>4</sup> Es wurden zur Bestimmung des herkunftskulturellen Hintergrundes die Erstsprachen der AkteurInnen herangezogen. Um der individuellen Geschichte bzw. Biographie der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland (Kapitel 1) und damit auch ihren *möglichen Betrachtungsperspektiven* (Marci-Boehncke, 2015, S. 8) und vor allem *verschiedenen Weltansichten* (Wandruszka, 1979, S. 143–149) gerecht zu werden, wurden sie – unabhängig davon, ob deutsch ihre weitere Erstsprache oder Zweitsprache bildet – als ‚deutsch-türkisch‘ oder ‚deutsch-andere‘ bezeichnet (Scheer, 2014). Die deutsch-türkischen AkteurInnen umfassen im Rahmen dieser Arbeit alle diejenigen Personen, deren sprachlich-kulturellen Wurzeln in der Türkei liegen, ihr Lebensmittelpunkt aber Deutschland ist. Zu den ‚deutsch-andere‘ AkteurInnen – diese können in der Summe 22 Erstsprachen nachweisen – zählen alle diejenigen Personen, die in einer anderen Migrationsprache als die türkische (in Deutschland) sozialisiert wurden.
- <sup>5</sup> Der Fragebogen wurde in insgesamt sieben Sprachen bereitgestellt: Deutsch, Arabisch, Französisch, Polnisch, Russisch, Serbo-Kroatisch und Türkisch.
- <sup>6</sup> Die Anschlusskommunikation bezieht sich auf den Austausch mit einer Person im Anschluss an mindestens eine Medienhandlung. Eine Anschlusskommunikation ist auch in medialen Kommunikationsräumen und somit „innerhalb und zwischen Medien“ (Groeben, 2002, S. 179) möglich. Anders die Medienkommunikation: diese ist an der Kommunikation und am Kommunikationsverhalten der Individuen „[ü]ber und in Medien (selbst)“ (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 23) interessiert.
- <sup>7</sup> Das dritte Geschlecht war zum Zeitpunkt der Projektkonzeption nicht von Relevanz, weshalb im Rahmen dieser Studie lediglich zwischen einem weiblichen und männlichen Geschlecht im klassischen Sinn unterschieden wurde.
- <sup>8</sup> Es wurde im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit die Erfassung der (kindlichen) Mediennutzung in den Mittelpunkt gestellt. Eine Bestimmung der komplexeren Medienkompetenzbereiche (Baacke, 1996) wurde hier nicht geleistet, weil diese nicht verlässlich aus Befragungen der Eltern und ErzieherInnen erhoben werden konnten. Dies wäre eine Aufgabe weiterer Forschung.
- <sup>9</sup> Mit Medien sind hier Print-, elektronische und digitale Medien gemeint (Faulstich, 2004; Pross, 1972).

## Literatur

- Albers, T. (2016). *Inklusion in der Krippe. Mittendrin von Anfang an*. Verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=437&catid=132&showall=&start=1>
- Albers, T. (2018). *Kulturelle Vielfalt und kultursensitive Handlungsmöglichkeiten in der Kindertagespflege*. Verfügbar unter [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user\\_upload/Kulturelle\\_Vielfalt\\_und\\_kultursensitive\\_Handlungsmoeglichkeiten\\_in\\_der\\_Kindertagespflege.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/Kulturelle_Vielfalt_und_kultursensitive_Handlungsmoeglichkeiten_in_der_Kindertagespflege.pdf)
- Andresen, S. (2008). Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 35–48). Leverkusen: Budrich. Verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8209/pdf/JB\\_FGE\\_2008\\_04\\_Gesamtwerk\\_pdfa.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8209/pdf/JB_FGE_2008_04_Gesamtwerk_pdfa.pdf)

- Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte - Zielsetzungen und Aufgaben. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienkompetenz - Modelle und Projekte* (S. 94–97). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Aufenanger, S. (2015). Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. *medien + erziehung*, 59(2), 10–16.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf>
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/rein96\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/rein96_01.pdf)
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienkompetenz - Modelle und Projekte* (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Becker, B. (2012). Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit. Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. *Frühe Bildung*, 1(3), 150–158. Verfügbar unter <http://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/2191-9186/a000035>
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S. & Semper, I. (2017). *Chancenspiegel - eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*, Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter [https://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no\\_cache=1](https://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1)
- Blömeke, S. (2001). Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 27–47. Verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/504/479>
- BMFI (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Hrsg.). (2018). *Die deutsche Staatsbürgerschaft. Alles was Sie darüber wissen sollten*. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/1543188/88d72e6ce4af2bbac9b565afb054fa5f/die-deutsche-staatsbuergerschaft-07-11-18-download-neu-ba-ib-data.pdf?download=1>
- Boos-Nünning, U. (2011). *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Gesprächskreis Migration und Integration*, Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf>
- Borelli, M. (1986). Interkulturelle Pädagogik als Pädagogische Theoriebildung. Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In M. Borelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven* (S. 8–36). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag.
- Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband, Bd. 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chebout, L. (2012). *Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw*. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167. Verfügbar unter <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (2016). *The Urgence of Intersectionality*. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>

- Faulstich, W. (2004). Mediengeschichte. In W. Faulstich (Hrsg.), *Grundwissen Medien* (5. Aufl., S. 21–33). Stuttgart: Wilhelm Fink.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Foroutan, N., Coşkun, C., Arnold, S., Schwarze, B., Beigang, S. & Klakum, D. (2014). *Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität - Erste Ergebnisse*. Verfügbar unter <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/>
- Friedrichs, H. (2013). Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 51(4). Verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/611>
- Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (2009). *Natur-Wissen schaffen - Band 5: Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Georgi, V. B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 25–27. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/31360>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Goetz, I., Güneşli, H. & Marci-Boehncke, G. (2015). Migration und Gender. Medienaneignung in der frühen Bildung in intersektionaler Perspektive. *medien + erziehung*, 59(6), 81–90.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster, u. a.: Waxmann.
- Groeben, N. (2002). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz - Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–197). Weinheim, München: Juventa.
- Güneşli, H. (2016). 'Turkish children' and media in Germany. A culturally sensitive study of media-use practices in early education. In I. Pereira, A. Ramos & J. Marsh (Hrsg.), *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children. Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6<sup>th</sup> - 8<sup>th</sup> June, 2016* (S. 73–81). Braga: CIEd. Verfügbar unter [https://www.sheffield.ac.uk/polopoly\\_fs/1.660127!/file/1st\\_TrainingSchool.pdf](https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.660127!/file/1st_TrainingSchool.pdf)
- Güneşli, H. (2019). *Kleinkinder und Medien in Deutschland. Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung*. Dortmund. doi: 10.17877/DE290R-20309
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 7–35). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hagemann-White, C. (2012). Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In S. Smykalla (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit* (2. Aufl., S. 20–33). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heimbach-Steins, M. & Kruij, G. (Hrsg.). (2011). *Kooperative Bildungsverantwortung: Sozial-ethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Bielefeld: wbv.
- Jäger, D. & Schimpl-Neimanns, B. (2012). *Typisierung des Migrationshintergrundes in den Mikrozensus Scientific-Use-Files 2005-2009: GESIS-Technical Reports 2012 I 08*. Verfügbar unter [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/gesis\\_methodenberichte/2012/TechnicalReport\\_2012-08.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2012/TechnicalReport_2012-08.pdf)
- Kleining, G. (1995). *Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik*. Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. (2016). Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuerer Studien. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft und Bildungserfolg* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, S. 17–22). Bonn: Brandt. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12727.pdf>

- KMK. (2018). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2018*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf>
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Luchtenberg, S. (2003). Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht*, (33), 5–37.
- Marci-Boehncke, G. (2015). Von der „integrierten“ zur „inkluisiven“ Medienerziehung im Fach Deutsch. Überlegungen zu einem Strukturwandel der Fachdidaktik Deutsch. *DoLiMette*, 3(5). Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/34093>
- Marci-Boehncke, G. (2019). Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 288–296). Weinheim, Basel: Juventa.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2013). *Kinder - Medien - Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2014). Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext. Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern. *Frühe Bildung*, (4), 203–213. Verfügbar unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/2191-9186/a000175>
- Marci-Boehncke, G. & Weise, M. (2007). Angst vorm Fernseher und PC? Medienkompetenz für Erzieherinnen. *Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik*, (6), 44–47.
- Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Hrsg.). (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Verfügbar unter [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/SVR\\_Studie\\_Bildungssegregation\\_Juli\\_2013.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf)
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, Hrsg.). (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger*. Verfügbar unter [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM\\_Studie\\_2014.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf)
- Nederveen Pieterse, J. (1995). *Globalization as hybridization*. Verfügbar unter <http://www.uvm.edu/rsenr/rm230/Nederveen%20Pieterse.pdf>
- Neuß, N. (1999). Medienpädagogische Arbeit im Kindergarten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienkompetenz - Modelle und Projekte* (S. 70–76). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Neuß, N. (2013). Alte Zöpfe abschneiden. Digitale Medien gehören zur Lebenswelt von Kindern. *Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik*, (3), 4–9.
- Niesyto, H. (2010). Medienpädagogik. Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In H. Theunert (Hrsg.), *Medien, Bildung, Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher* (S. 147–161). München: kopaed.
- Paus-Hasebrink, I. (2009). Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (17), 1–21.
- Peter, F. & Spieß, C. K. (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V., Hrsg.). (2015). *Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten. Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen!* Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.494153.de/15-1-3.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf)
- Pross, H. (1972). *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.
- Rauschenbach, T. (2013). Vorwort. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund* (S. 9–10). München. Verfügbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf)

- Scheer, M. (2014). Alltägliche Praktiken des Sowohl-als auch. Mehrfachzugehörigkeit und Bindestrich-Identität. In M. Scheer (Hrsg.), *Bindestrich-Deutsche? Mehrfachzugehörigkeit und Beheimatungspraktiken im Alltag* (S. 7–30). Tübingen: TVV. Verfügbar unter [https://tvv-verlag.de/wp-content/uploads/leseprobe\\_bindestrich\\_deutsche.pdf](https://tvv-verlag.de/wp-content/uploads/leseprobe_bindestrich_deutsche.pdf)
- Schneider, B., Scherer, H., Gonser, N. & Tiele, A. (2010). *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschulen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern*. Berlin: VISTAS.
- Schorb, B. & Theunert, H. (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In I. Paus-Haase & B. Schorb (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch* (S. 33–57). München: kopaed.
- Schultz, U. (2012). Intersektionalität, Ethnie und Geschlecht. Umsetzung in der qualitativen Sozialforschung. In S. Smykalla (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit* (2. Aufl., S. 128–143). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Sliwka, A. & Frank, S. (2011). *Familie schafft Chancen. Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können*. Verfügbar unter [https://education-y.de/wp-content/uploads/2016/11/expertise\\_familie\\_schafft\\_chancen.pdf](https://education-y.de/wp-content/uploads/2016/11/expertise_familie_schafft_chancen.pdf)
- Staszak, J.-F. (2009). *Other/Otherness*. Verfügbar unter <http://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/3214/4464/7634/OtherOtherness.pdf>
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/\\_publikationen-innen-migrationshintergrund.html?nn=206104](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html?nn=206104)
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 261–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Bildung. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (22), 1–18. Verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/150/150>
- Theunert, H. (2012). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*, 27, 1–30.
- Theunert, H. & Wagner, U. (2006). Konvergenz als neue Komponente im Medienalltag Jugendlicher. Empirische Befunde und Relevanz für die Orientierungsfunktion von Medien. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Jugend - Werte - Medien. Der Diskurs* (S. 57–69). Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2012). *NUBBEK - Nationaler Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Bildung. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Verfügbar unter <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271–298). Wiesbaden: Springer VS.
- Tulodziecki, G. (2013). Medienkompetenz. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*, 1–34.
- Vinz, D. (2012). Klasse und Geschlecht - eine umkämpfte Verbindung in Theorien zu Intersektionalität und Diversität. In S. Smykalla (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit* (2. Aufl., S. 61–75). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Vollbrecht, R. (2007). Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 93–108). Wiesbaden: VS.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität - eine Einführung*. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Walgenbach-Einfuehrung.pdf>
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München and Zürich: R. Piper & Co Verlag.
- Weise, M. (2008). Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ - Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, (11), 1–10. Verfügbar unter [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf)

### **Kontakt**

Habib Güneşli, Universität Paderborn, AG Inklusive Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Technologiepark 6, 33100 Paderborn  
E-Mail: [habib.guenesli@upb.de](mailto:habib.guenesli@upb.de)

### **Zitation**

Güneşli, H. (2020). Inklusion und Intersektionalität im Kontext frühkindlicher Medienbildungsforschung. Sprachkulturelle Homogenität und Diversität sowie ihre Auswirkungen auf pädagogische Kommunikation in der Frühen Bildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi: [10.21248/Qfl.41](https://doi.org/10.21248/Qfl.41)

**Eingereicht:** 14. Mai 2020

**Veröffentlicht:** 8. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.