

Institut für deutsche Sprache und Literatur
Fakultät Kulturwissenschaften



Steuerungsmechanismen zur Sicherstellung der Medienbildung in Kindertagesstätten

Eine empirische Studie zur
Kindertagesbetreuung im Land Berlin

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Grades
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät Kulturwissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von: **Ilka Goetz**

Betreuerin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke
2. Gutachter: Jun.-Prof. Dr. Ingo Bosse

Einreichung: Dortmund, 19. Dezember 2017
Disputation: Dortmund, 01. Juni 2018

Anmerkung

Die vorliegende Veröffentlichung der Dissertationsschrift ist geringfügig modifiziert: Der Anhang mit der Dokumentation der Instrumente und des Datenmaterials der schriftlichen Befragungen und Gruppendiskussionen wurde aufgrund des Umfangs reduziert.

Abstract

Die Bedeutung der institutionalisierten frühen Medienbildung ist hoch, wird allerdings noch immer regelmäßig in Frage gestellt. Dabei ist die gegenwärtige Gesellschaft – auch die frühe Kindheit – von vielfältigen Prozessen der Mediatisierung und Digitalisierung geprägt (Krotz und Hepp 2012; Aktionsrat Bildung 2017). Aus diesen Entwicklungen resultiert eine Verantwortung für die Sicherstellung der Bildungsgerechtigkeit. Für die mediale Aneignung von Welt benötigen Kinder vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung. Vor dem Hintergrund des Bildungsverständnisses der Frühpädagogik (Schäfer 2011) und der Notwendigkeit, Kindern schon vor Schuleintritt die Entwicklung der Medienkompetenz (Baacke 1996) oder – bei stärkerer Anbindung an den erweiterten Textbegriff der Deutschdidaktik (Kallmeyer et al. 1974) – einer basalen „Digital Literacy“ (Kontovourki et al. 2017) zu ermöglichen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der institutionalisierten frühen Medienbildung im Land Berlin.

Ausgehend von offenbar förderlichen Rahmenbedingungen im Land Berlin wird nach dem Stand der Berücksichtigung in den Kindertagesstätten gefragt und dabei der Fokus auf die Fachkräfte gerichtet. Zur Strukturierung des Handlungsfeldes werden das auch in der Schulforschung genutzte Mehrebenenmodell herangezogen (Breiter und Welling 2010) und die Sicherung der Medienbildung in einer kooperativen Bildungsverantwortung („Educational Governance“) auf mehreren Ebenen verortet (Altrichter und Maag Merki 2016a).

Methodisch erfolgt in einem triangulierten Verfahren (Flick 2011) zunächst eine schriftliche Befragung verschiedener Akteure auf der Meso- und Mikroebene (Leitung, Erzieher/-innen und Eltern) aus 104 Einrichtungen. Insgesamt wurden Daten von 104 Leitungskräften, 356 Erzieher/-innen sowie 335 Eltern erhoben. Das qualitativ ausgerichtete, multiperspektivisch konzipierte Forschungsvorhaben (Flick et al. 2015; Glaser und Strauss 2008) wurde um die Durchführung von Gruppendiskussionen erweitert. Es folgt den Prinzipien der heuristischen Sozialforschung (Krotz 2005; Kleining 1994).

Unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsergebnisse zur Educational Governance in der Kindertagesstätte (z.B. Marci-Boehncke et al. 2013b) wurde insbesondere nach der

Rolle der Leitungskräfte für die Ausgestaltung der frühen Medienbildung gefragt. Diese können insgesamt als medienzugewandt eingeschätzt werden. In der Untersuchung ihrer medienbezogenen Orientierungen und Zielsetzungen – unter Heranziehung des Konzepts des medialen Habitus (Kommer und Biermann 2012; Bourdieu 2005) – und den Schwerpunktsetzungen der pädagogischen Arbeit zeigt sich, dass sie zur Erreichung dieser Ziele nur zum Teil adäquate Umsetzungsstrategien entwickeln und einer größeren Unterstützung der Träger bedürfen. Es werden inhaltliche Unsicherheiten herausgearbeitet, die auch in den Aktivitäten auf der Makroebene begründet liegen, vor allem jedoch aus der fehlenden Anerkennung der medialen Verfasstheit von Bildung sowie der additiven Einschätzung der Medienbildung resultieren. Dieses Ergebnis zeigt sich ebenso bei den befragten Erzieher/-innen, die sich in der Aus- und Fortbildung zwar mehrheitlich mit der Medienerziehung beschäftigt haben, allerdings eine deutliche Differenz zwischen den medienbezogenen Zielsetzungen und dem tatsächlichen medienerzieherischen Handeln aufweisen, die auf didaktische Leerstellen schließen lässt. Darüber hinaus fehlt es an einer reflexiven Beschäftigung mit dem Gegenstand.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien wird deutlich, dass sich der von den pädagogischen Fachkräften vor allem unterstellte Beratungsbedarf in medienerzieherischen Fragen nicht in den Aussagen der Eltern widerspiegelt. Vielmehr wünschen sich diese mehr Informationen über das Konzept der medienpädagogischen Arbeit, konkrete Projekte und Hinweise auf geeignete Angebote für ihre Kinder. Gleichwohl sie die Medienerziehung in der Kita zunächst ablehnen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015), äußern sie sich zustimmend zu Aspekten der frühen Medienbildung. Die festgestellte Differenz zwischen den Wünschen der Eltern und den Angeboten der Kindertagesstätte ließe sich über eine konzeptionelle Sicherheit der Fachkräfte schließen. Diese muss einhergehen mit einer veränderten medienpädagogischen Handlungspraxis, die die umfangreichen Medienerfahrungen der Kinder im sozialen Feld „Familie“ stärker im sozialen Feld „Kindertagesstätte“ berücksichtigt und damit einen höheren Grad an Kohärenz erzeugt. Große Programme wie „KidSmart“ haben den Gegenstand Medienbildung erfolgreich in den Fokus der teilnehmenden Kitas gerückt, Fachaustausch, Fortbildung sowie eine Unterstützung im Team leisten einen wichtigen Beitrag zu stärkeren Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes weisen insbesondere auf die Notwendigkeit der hohen Fachlichkeit der Leitung hin, damit Medienerziehung als alltäglicher Teil in der Kindertagesstätte wahrgenommen und ausgestaltet wird. Für die Qualitätsentwicklung erscheint angezeigt, das Instrument der „internen Evaluation“ zu ergänzen und z.B. Handreichungen partizipativ mit den Akteuren der verschiedenen Ebenen zu entwickeln. Darüber kann die kooperative Bildungsverantwortung in der Medienbildung gestärkt werden.

Abstract

Although the impact of early institutionalized media education is undoubtedly important, it is still being questioned in today's world. In contrast, modern society – including childhood – is shaped by the processes of medialization and digitization (Krotz and Hepp 2012). This results in a responsibility of educational justice. For the acquisition of the world via the media, children need several possibilities to examine these. The following paper is dealing with institutionalized early media education in the federal state of Berlin, based on the comprehension of early childhood education (Schäfer 2011), and the need to enable children to develop media literacy before they start school (Baacke 1996) or – with a stronger linking to the extended text concept of German didactics (Kallmeyer et al. 1974) – a basic “digital literacy” (Kontovourki et al. 2017). Beginning with the seemingly advantageous parameters in Berlin, the consideration of these factors is questioned within day care centers, with a focus on skilled employees. To structure the field of action, the multi-level model used in research on schools is consulted (Breiter and Welling 2010) and securing of media education in a cooperative responsibility of education (“educational governance”) is situated on several levels (Altrichter and Maag Merki 2016a).

Methodically, a written survey of several participants on both the meso- and macro-level (administration, child care workers and parents) of a total of 104 facilities is conducted using a triangulated procedure (Flick 2011). There has been data collected of 104 administrators, 356 child care workers and 335 parents. The qualitatively oriented research proposal with multi-perspective concept (Flick et al. 2015; Glaser and Strauss 2008) was extended by group discussions. It follows the principals of heuristic social research (Krotz 2005; Kleining 1994).

Under consideration of previous research results of educational governance in day care centers (i.e. Marci-Boehncke et al. 2013b), especially the role of the administration on the configuration of early media education is questioned. In total, these could be classified as media approaching. In the examination of their media-based orientation and ambition – in consideration of the concept of media habitus (Kommer and Biermann 2012; Bourdieu 2005) – and the setting of priorities of educational work, it is shown that their goals only result in partly adequate implementation strategies and the support from the sponsors is

shown to need development. Substantial insecurities are worked out, that lie in activities on the macro-level that result of the missing acknowledgement of the constitution of media of education as well as the added assessment of media education. The same outcome presents itself with the questioned child care workers that have received training and advanced training with a focus on media education, yet there is a clear difference between the media based aim and media education based actions. This reveals didactic flaws. Additionally, reflexive activities concerning this topic are missing. Regarding the cooperation with the parents, it becomes clear that parents are suspected to need advice on media education. This is not collaborated by their statements however, as parents wish for more information concerning the educational media concept, concrete offers and references about suitable offers for their children. Although they resent media education in daycare centers (cf. Institut für Demoskopie Allensbach 2015), they expressed approval for different aspects of early childhood media education. The noticeable difference between the wishes of the parents and the offers of daycare centers could be minimized with a conceptual security of the employees. This must go hand in hand with a change concerning practical experience regarding media education, that takes the comprehensive media education of children within the social field of "family" regarding the social field of "day care center" and therefore results in a more coherent structure. Big programs like "KidSmart" successfully shifted media education into the focus of day care centers. Exchange of expertise, advanced training and support within the team can create a stronger expectation in self-efficacy.

The results of this research project show the need for a better subject-matter knowledge within the administration, so that media education will be seen and created as a common part in daycare centers. To further quality development, it is advised to add "internal evaluations" and to create instructions via the participating of actors from several levels.

Danksagung

Die Arbeit, die mich über mehrere Jahre begleitet hat, ist nun fertiggestellt. Damit verbunden ist ein großer Dank an diejenigen, die mich über diesen Zeitraum begleitet und unterstützt haben, die mir vielfältige Hinweise zum Weiter- und Querdenken gegeben und mich mit ihren Fragen und Überlegungen auf neue Wege & Pfade im Forschungsprozess gebracht haben. Da ist zu allererst Gudrun Marci-Boehncke zu nennen, die als Doktormutter für jede Frage zur Verfügung gestanden und wertvolle Anregungen gegeben hat – trotz der Entfernung quer durch die Bundesrepublik. Darüber hinaus ebenso Matthias Rath, mit dem ich manche Diskussion zu medienethischen und erziehungswissenschaftlichen Fragen führen durfte und die ich stets als sehr bereichernd empfunden habe. Danken möchte ich ebenso dem Zweitgutachter Ingo Bosse, der insbesondere in der Abschlussphase ein wichtiger Ratgeber war. Außerdem ist der vielfältige Austausch in der GMK und darüber hinaus zu nennen, vor allem in der Fachgruppe Schule. Besonders wertvoll habe ich die Diskurse um die medienpädagogische Kompetenz und die Verankerung der Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung erlebt, vor allem mit Gerhard, Uta, Thomas, Stefan, Martina oder auch Marion und Katja. Ihnen und den vielen Nichtgenannten verdanke ich manche Anregung, Teilaspekte der Forschungsarbeit genauer zu untersuchen, Ergebnisse zu hinterfragen oder Positionen zu überprüfen. Ein besonderer Dank gebührt an dieser Stelle den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Befragungen und Gruppendiskussionen. Ohne ihre Bereitschaft und die Offenheit wäre die Umsetzung des Forschungsvorhabens ungleich schwieriger gewesen. Nicht vergessen werden soll an dieser Stelle auch der Austausch innerhalb der Forschungsstelle „Jugend – Medien – Bildung“ an der TU Dortmund. Den Diskurs zu unseren Forschungsfragen habe ich stets sehr geschätzt.

Vielfältige Anregungen habe ich aus der beruflichen Tätigkeit der vergangenen Jahre schöpfen können. Zum einen stellte das Handlungsfeld der frühen Medienbildung über viele Jahre einen Arbeitsschwerpunkt bei BITS 21 dar. Zum anderen wurden in meiner Tätigkeit im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) an der Universität Potsdam noch einmal wichtige Impulse gesetzt, die mich im Forschungsprozess weitergebracht haben.

In besonderer Weise danke ich Christiane für den steten Diskurs über das Aufwachsen von Kindern, immer verbunden mit einem kritischen Blick auf das Handeln der Erwachsenen. Vielen Dank an dieser Stelle an die aufmerksamen Korrekturleserinnen, in der Familie und darüber hinaus – vor allem an Maren, Christiane und Uta!

Eine außerordentliche Unterstützung in der Entwicklung und Fertigstellung dieser Arbeit habe ich in meiner Familie erfahren. Von den technischen Kleinigkeiten bis zum Organisieren der Fachliteratur und den unzähligen Bibliotheksbesuchen – nicht nur dabei war mein Mann Tino mir eine große Hilfe. Manches andere familiäre Projekt musste in der Zeit zurückstehen, dennoch haben alle, vor allem auch Svenja und Florian, die intensive Arbeitszeit mit Geduld getragen und aufmerksam begleitet. Nicht zuletzt hat besonders in den letzten Wochen und Monaten das beständige Nachfragen Motivation und Unterstützung gegeben. Dieser Marathon ist dank eurer Hilfe nun ins Ziel gebracht! Herzlichen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	15
Tabellenverzeichnis	19
Abkürzungsverzeichnis	21
1. Einleitung.....	23
Teil A - Theorieteil.....	29
2. Frühe Medienbildung.....	29
2.1 Bildungsort Familie	29
2.2 Bildungsort Kindertagesstätte	35
3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz	41
3.1 Zum Begriff der Medienkompetenz.....	41
3.2 Medienerziehung und Medienbildung	46
3.3 Medienpädagogische Kompetenz	51
3.4 Selbstwirksamkeit und medienpädagogische Orientierungsmuster.....	54
3.5 Medienpädagogische Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte	59
4. Institution Kindertagesstätte	62
4.1 Educational Governance	62
4.2 Die Kindertagesbetreuung im Politikfeld Jugendhilfe	66
4.3 Bildungspläne für die frühe Bildung	71
4.4 Berufsbezogene Kompetenzen und die Fachkräfteausbildung.....	74
4.4.1 Professionalisierung	75
4.4.2 Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen	76
4.4.3 Kompetenzorientierung und Kompetenzanforderungen	79
4.5 Die besondere Verantwortung der Leitung.....	81
4.6 Evaluation und Qualitätssicherung.....	85
4.6.1 Erfahrungen im Politikfeld Schule	85
4.6.2 Qualität in der Kindertagesbetreuung.....	87
4.7 Die Integration der Medienbildung	91
5. Frühe Medienbildung im Land Berlin.....	94
5.1 Das System der Kindertagesbetreuung	95
5.2 Medienbildung im Berliner Bildungsprogramm	98

5.3	Anschlussfähigkeit der frühen Medienbildung	101
5.4	Pädagogische Konzeption und Qualitätsentwicklung	102
5.5	Projekte in einer kooperativen Bildungsverantwortung im Land Berlin	104
5.5.1	Qualifizierungsprogramme für frühpädagogische Fachkräfte.....	104
5.5.2	Das Projekt „KidSmart“	106
5.5.3	Das Projekt „Schlaumäuse“	109
5.5.4	Das Projekt „Smartboard2Go“	112
5.5.5	Das Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“	114
5.5.6	Wettbewerbe zur medienpädagogischen Praxis	116
5.6	Zusammenfassung.....	118
Teil B: Empirischer Teil.....		120
6.	Forschungsziele und Forschungsfragen	120
7.	Forschungsdesign	123
7.1	Einordnung in die Grounded Theory und die heuristische Sozialforschung....	125
7.2	Die Kapitalsorten- und Habitus­theorie von Pierre Bourdieu	129
7.2.1	Habitus und Handeln der Akteure im sozialen Feld	129
7.2.2	Die Kapitalausstattung als Basis für das Handeln von Personen.....	132
7.2.3	Profession und Habitus im pädagogischen Feld	136
7.3	Mehrperspektivisches Design und triangulierte Umsetzung.....	137
7.4	Verfahren zur Auswahl der Daten.....	139
7.4.1	Stichprobenbildung zur Arbeit mit quantitativen Methoden.....	140
7.4.2	Sampling für die Umsetzung qualitativer Methoden	141
7.5	Der Einsatz von Fragebögen in der schriftlichen Befragung	142
7.5.1	Dramaturgie im Fragebogen	143
7.5.2	Fragen-Arten und Antwort-Formate	145
7.5.3	Einsatz von Skalierungen	146
7.5.4	Teilnahmeunterstützende Maßnahmen.....	148
7.6	Die Gruppendiskussion zur Herausarbeitung kollektiver Orientierungen.....	149
7.6.1	Entwicklung und theoretische Begründung	151
7.6.2	Zum Verfahren der Gruppendiskussion.....	152
7.6.2.1	Größe und Zusammensetzung der Gruppe	152
7.6.2.2	Umsetzung und Diskussionsleitung	154
7.6.2.3	Die Bedeutung der Selbstläufigkeit im Diskurs.....	155

7.6.3	Auswertung, Analyse und Interpretation.....	156
7.7	Der Einsatz von MAXQDA im Forschungsprozess.....	159
7.8	Gütekriterien und Qualität in der qualitativen Forschung.....	164
8.	Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld.....	166
8.1	Auswahl der zu befragenden Kindertagesstätten und Personen.....	166
8.2	Umsetzung der schriftlichen Befragung.....	169
8.3	Umsetzung der Gruppendiskussionen.....	171
8.4	Basisergebnisse der schriftlichen Befragung.....	171
8.4.1	Größe und Trägerschaft der Einrichtungen.....	172
8.4.2	Soziodemografische Daten der Leiter/-innen und Erzieher/-innen.....	173
8.4.3	Eltern und Familien.....	175
8.4.4	Einordnung der Kindertagesstätten in das soziale Umfeld.....	180
8.5	Zusammenfassung.....	184
9.	Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals.....	186
9.1	Medienpädagogische Kompetenz, Motivation und Bedeutung der Medienbildung.....	186
9.2	Medienbezogene Orientierungen und Zielsetzungen.....	191
9.3	Pädagogisches Konzept und medienpädagogische Praxis.....	198
9.3.1	Allgemeine Angaben zur pädagogischen Konzeption.....	198
9.3.2	Berliner Bildungsprogramms und pädagogisches Konzept.....	200
9.3.3	Medienbildung im pädagogischen Konzept.....	202
9.4	Medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien.....	205
9.5	Besondere Projekte und Aktivitäten zur Medienbildung.....	209
9.5.1	Kitainterne Aktivitäten.....	209
9.5.2	Kitaübergreifende Projekte und ihre Relevanz im Land Berlin.....	211
9.5.3	Bedeutung der Medienbildung in projektteilnehmenden Einrichtungen.....	213
9.5.4	Beteiligung an den Programmen „KidSmart“ und „Schlaumäuse“.....	215
9.6	Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz im Team.....	219
9.6.1	Allgemeine Kompetenz-Einschätzung durch die Kitaleitung.....	219
9.6.2	Maßnahmen zur Sicherung der medienpädagogischen Kompetenz.....	222
9.6.3	Medienbildung als Gegenstand von Teamsitzungen.....	225
9.6.4	Spezialisierung von Fachkräften.....	227
9.6.5	Teilnahme am Programm „KidSmart“ und Kompetenzeinschätzung.....	230

9.7	Kindertagesstätten in Netzwerken.....	232
9.8	Wesentliche Ergebnisse und Diskussion	240
10.	Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen.....	249
10.1	Medienerziehung als Gegenstand in Ausbildung und Fortbildung.....	250
10.1.1	Ausbildung der Erzieher/-innen.....	250
10.1.2	Medienerziehung als Inhalt der Ausbildung.....	253
10.1.3	Berufsbegleitende Weiterentwicklung.....	256
10.2	Medienpädagogische Kompetenz, Motivation und die Bedeutung der Medienerziehung	259
10.3	Medienbezogene Orientierungen und Ziele	267
10.4	Medienerziehung als Option.....	273
10.5	Medienausstattung in den Kindertagesstätten und ihre Nutzung	276
10.6	Medienhandeln von Kindern.....	282
10.6.1	Gruppensituation und Altersstruktur der betreuten Kinder	282
10.6.2	Interesse an medialen Inhalten und Angeboten	284
10.6.3	Beobachtung medienbezogener Aktivitäten bei Kindern	288
10.7	Medienpädagogische Handlungspraxis	292
10.8	Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	297
10.8.1	Bedeutung und Unterstützungsbedarf aus Sicht der Fachkräfte	298
10.8.2	Handlungspraxis, Inhalte und Intensität.....	300
10.8.3	Voraussetzungen auf der Mikroebene: Kompetenzen der Fachkräfte	305
10.8.4	Konzeptionelle und strukturelle Rahmenbedingungen.....	308
10.9	Medienbildung als Gegenstand der Evaluation	310
10.10	Wesentliche Ergebnisse und Diskussion	312
11.	Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive.....	320
11.1	Favorisierte Beschäftigungen der Kinder	320
11.2	Stellenwert von Büchern und das Vorlesen	325
11.3	Medienbezogene Handlungspraxis der Kinder	327
11.4	Vorstellungen der Eltern zum familiären Medienumgang.....	332
11.5	Anforderungen der Eltern an die Medienerziehung in der Kindertagesstätte	336
11.6	Wesentliche Ergebnisse und Diskussion	344
12.	Umsetzung der Gruppendiskussionen.....	349
12.1	Kindertagesstätte „Blau“	350

12.1.1	Informationen zur Gruppendiskussion.....	350
12.1.2	Wesentliche Themen.....	352
12.1.2.1	„Sie probieren einfach aus, wo wir dann noch Hemmschwellen haben.“ – Medienwelten der Kinder mit der Fokussierung auf den Computer.....	352
12.1.2.2	„Wenn wir dann mal schnell ins Internet gehen könnten.“ – Ausstattung und Trägerunterstützung	354
12.1.2.3	„Es wird nie dazu verpflichtet, es ist immer eine Freiwilligkeit.“ – Computer, Computerspiele und die Bücher	355
12.1.2.4	„Wenn wir das Berliner Bildungsprogramm umsetzen sollen, dann müssen sie uns auch schulen.“ – Fortbildung und Evaluation	357
12.1.3	Zusammenfassung	358
12.2	Kindertagesstätte „Grün“	360
12.2.1	Informationen zur Gruppendiskussion.....	360
12.2.2	Wesentliche Themen.....	362
12.2.2.1	„Du kannst, du musst ... Medien überall einbeziehen.“ – Medienwelten von Kindern sowie Eltern und der medienerzieherische Anspruch	362
12.2.2.2	„Es ist alles verstellt.“ – Medientechnik im Fokus.....	365
12.2.2.3	„Da kann ich doch nicht mit meinen Medien kommen.“ – Konzeptionelles Selbstverständnis	366
12.2.2.4	„Wir könnten eigentlich weiter sein.“ – Integration der Medienbildung im Team und in der Einrichtung.....	367
12.2.3	Zusammenfassung.....	369
12.3	Kindertagesstätte „Gelb“	371
12.3.1	Informationen zur Gruppendiskussion.....	371
12.3.2	Wesentliche Themen.....	373
12.3.2.1	„Dieses Verhalten der Erwachsenen hat ja Auswirkungen auf die Kinder.“ – Organisation im Kitaalltag	373
12.3.2.2	„Ja, es ist schwer, da so mitzukommen.“ – Mediensituationen und Medienhelden der Kinder	374
12.3.2.3	„Wenn ihr genau hinguckt...“ – Reflexion der eigenen Arbeit und konzeptionelles Verständnis, Bildungsprogramm und Evaluation	377
12.3.3	Zusammenfassung.....	379
12.4	Kindertagesstätte „Rot“	380
12.4.1	Informationen zur Gruppendiskussion.....	380
12.4.2	Wesentliche Themen.....	382
12.4.2.1	„Die Sanduhren zeigen an, wie lange ein Kind dran sein darf.“ – Medien im Kitaalltag. Wertvolle Medien, Angebot und Begrenzung	382

12.4.2.2 „Aber so weit sind wir noch nicht, da fehlt es uns wirklich an der Zeit.“ – Implementierung der Medienbildung, Evaluation, Fortbildung	385
12.4.2.3 „Man muss auch sehr vorsichtig sein, was bringen sie mit.“ – Ausstattung, rechtliche Aspekte und Trägerunterstützung	388
12.4.3 Zusammenfassung	389
12.5 Systematisierung und Typenbildung	391
12.5.1 Die konzeptionell sicheren Leitungen.....	393
12.5.2 Die konzeptionell unsicheren Leitungen	394
12.5.3 Einrichtungsübergreifende Schwerpunktthemen	395
12.5.3.1 Trägerstrukturen: Öffentlicher und freier Träger	395
12.5.3.2 Die Leitung zur Unterstützung medienerzieherischen Handelns.....	397
12.5.3.3 Die begrenzte Zeit.....	398
12.5.3.4 Reflexion und Reflexivität des (medien-)pädagogischen Handelns	400
12.5.3.5 Zusammenarbeit mit den Eltern	402
12.5.3.6 Teilnahme an Projekten und Fortbildung – Kapital aus Netzwerken	404
12.6 Wesentliche Ergebnisse und Diskussion	405
13. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	412
13.1 Zusammenfassung.....	412
13.2 Ergebnisse und Diskussion der Forschungsfragen	414
13.3 Betrachtung des methodischen Vorgehens	426
Literaturverzeichnis	430
Anhang	461
Materialien der schriftlichen Befragungen	463
Materialien der Gruppendiskussionen.....	574
Eidesstattliche Versicherung	579

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Frühe Medienbildung im Mehrebenenmodell im Land Berlin, eigene Darstellung.....	65
Abbildung 2: Screenshot Analyse-Software MAXQDA (Auszug)	161
Abbildung 3: Code-Matrix-Browser mit Code-Verteilung innerhalb einer Gruppendiskussion, Kita „Grün“ (Auszug).....	162
Abbildung 4: Visualisierung eines Codes mit Subcodes im One-Code-Model, dokumentenübergreifend	163
Abbildung 5: Verknüpfungen zwischen tabellarischen Übersichten und den Wortbeiträgen in den Dokumenten	163
Abbildung 6: Alter und Geschlecht der Kinder der befragten Eltern	175
Abbildung 7: Altersgruppen der Eltern.....	176
Abbildung 8: Angaben der Eltern zum Schul- bzw. Berufsabschluss	177
Abbildung 9: Mehrkultureller Hintergrund in Familien der befragten Einrichtungen	182
Abbildung 10: Einschätzung der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz der Leitungskräfte	187
Abbildung 11: Motivation der Leitungskräfte zur Arbeit mit digitalen Medien	188
Abbildung 12: Zustimmung der Kitaleitung zur besonderen Bedeutung von Medienbildung und Medienerziehung.....	189
Abbildung 13: Bedeutung der Medienbildung in verschiedenen Altersgruppen	190
Abbildung 14: Medienbezogene Orientierungen bei unterschiedlicher Bedeutung von Medienbildung und Medienerziehung.....	195
Abbildung 15: Zielsetzungen bei unterschiedlicher Bedeutung von Medienbildung und Medienerziehung.....	196
Abbildung 16: Angaben zum pädagogischen Konzept in den Kindertagesstätten	198
Abbildung 17: Zusatzangaben zum Situationsansatz	199
Abbildung 18: Bildungsprogramm und pädagogisches Konzept als Arbeitsgrundlage...	201
Abbildung 19: Stellenwert der Medienbildung im Konzept.....	202
Abbildung 20: Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept in unterschiedlichen Altersgruppen der Leitungskräfte	203
Abbildung 21: Kontinuierliche Medieneinbeziehung im Kitaalltag.....	204
Abbildung 22: Einschätzung des Stellenwerts der medienpädagogischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien durch Leitungskräfte	206
Abbildung 23: Im Team vorhandenes Fachwissen zur Sensibilisierung von Eltern	207
Abbildung 24: Einschätzung einer problemlosen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung und Medienbildung.....	208
Abbildung 25: Bekanntheit medienpädagogischer Projekte und Aktivitäten bei Leiter/-innen	211
Abbildung 26: Nutzung medienpädagogischer Projekte.....	212

Abbildung 27: Vergleich der Bedeutung der Medienbildung im Konzept bei Projektteilnahme	214
Abbildung 28: Vergleich der Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten zwischen Plüschtier- und allen Einrichtungen	215
Abbildung 29: Vergleich der Einschätzungen der Leitungen zwischen projektteilnehmenden und allen Kindertagesstätten	218
Abbildung 30: Einschätzung der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz im Team durch die Kitaleitung	220
Abbildung 31: Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung im Team	222
Abbildung 32: Nutzung trägerinterner Fortbildung bei unterschiedlicher Trägergröße	223
Abbildung 33: Nutzung kitainterner Fortbildung bei unterschiedlicher Trägergröße ...	224
Abbildung 34: Frühkindliche Medienbildung in Teamsitzungen	225
Abbildung 35: Medienbildung als Gegenstand von Teamsitzungen bei unterschiedlicher Berücksichtigung im pädagogischen Konzept	227
Abbildung 36: Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung im Team in Kindertagesstätten mit Teilnahme am Programm „KidSmart“	231
Abbildung 37: Externe Partner für die Gestaltung der frühen Medienbildung.....	233
Abbildung 38: Partner zur Umsetzung der Medienbildung in Kindertagesstätten öffentlicher Träger	235
Abbildung 39: Partner zur Umsetzung der Medienbildung in Kindertagesstätten freier Träger	236
Abbildung 40: Partner zur Umsetzung der Medienbildung in Eltern-Kinder-Tagesstätten	237
Abbildung 41: Externe Partner und Unterstützer bei „KidSmart“-Kindertagesstätten..	239
Abbildung 42: Schulabschluss der Erzieher/-innen	250
Abbildung 43: Schulabschluss der Erzieher/-innen in verschiedenen Altersgruppen....	251
Abbildung 44: Berufsabschluss und Verteilung in den Altersgruppen der Erzieher/-innen	252
Abbildung 45: Berufliche Ausbildung mit Schulabschluss Abitur oder Fachabitur	253
Abbildung 46: Medienerziehung in der Berufsausbildung	254
Abbildung 47: Medienerziehung in der Fachschule und Hochschule in unterschiedlichen Altersgruppen	255
Abbildung 48: Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen während der Berufstätigkeit.....	257
Abbildung 49: Strategien zur Auseinandersetzung mit aktuellen Medienentwicklungen	258
Abbildung 50: Einschätzung der eigenen technischen Mediennutzungskompetenz.....	260
Abbildung 51: Angaben zum selbstständigen Realisieren von Medienarbeiten oder Interesse am Erlernen.....	261
Abbildung 52: Private Mediennutzung der Erzieher/-innen	263

Abbildung 53: Motivation der Erzieher/-innen zur beruflichen Arbeit mit digitalen Medien.....	264
Abbildung 54: Konzeptionelle Sicherheit zur Integration digitaler Medienwelten	266
Abbildung 55: Stellenwert der Medienerziehung in der bisherigen Arbeit der Erzieher/-innen	267
Abbildung 56: Medienausstattung in der Kita aus Sicht von Führungskräften und Erzieher/-innen.....	277
Abbildung 57: Angaben der Erzieher/-innen zur Gruppenstruktur	282
Abbildung 58: Favorisierte Beschäftigungen von Mädchen und Jungen	285
Abbildung 59: Beobachtetes verstärktes Medieninteresse bei Mädchen und Jungen ..	287
Abbildung 60: Auszug aus dem FB Erzieherin, Frage 12	288
Abbildung 61: Medienbezogene Aktivitäten von Kindern – Beobachtungen durch Erzieher/-innen.....	289
Abbildung 62: Beobachtete medienbezogene Aktivitäten von Kindern im Alter bis 3 Jahre und über 3 Jahre	291
Abbildung 63: Auszug aus dem FB Erzieherin, Frage 13	293
Abbildung 64: Häufigkeit der Anregung medienbezogener Aktivitäten durch Erzieher/-innen	294
Abbildung 65: Anregung medienbezogener Aktivitäten bei Kindern in zwei Altersgruppen	296
Abbildung 66: Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und eingeschätzter Unterstützungsbedarf	298
Abbildung 67: Einschätzung der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und Notwendigkeit eines größeren Fachwissens.....	299
Abbildung 68: Genutzte Bausteine der medienerzieherischen Zusammenarbeit.....	301
Abbildung 69: Bausteine der Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedeutung der Medienerziehung.....	302
Abbildung 70: Thematisierung von Inhalten durch die Erzieherin in Elterngesprächen zur Medienerziehung.....	304
Abbildung 71: Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit unter Berücksichtigung des Ausbildungsweges der Erzieher/-innen (Hochschulstudium, Fachschulausbildung)	306
Abbildung 72: Einschätzung der Erzieher/-innen zur notwendigen Zusammenarbeit mit Eltern unter Berücksichtigung der Kita-Trägerschaft.....	310
Abbildung 73: Favorisierte Beschäftigung gemeinsam mit anderen in verschiedenen Altersgruppen.....	323
Abbildung 74: Favorisierte Beschäftigung allein in verschiedenen Altersgruppen	324
Abbildung 75: Vorlesen in der Familie	326
Abbildung 76: Aktivitäten am Computer/Laptop/Tablet	328
Abbildung 77: Von Eltern beobachtete Reaktionen im Zusammenhang mit der Mediennutzung	330

Abbildung 78: Elterneinschätzung der wichtigsten und unwichtigsten Themen in der Kindertagesstätte.....	337
Abbildung 79: Lerngegenstände der Medienerziehung in der Kindertagesstätte aus Elternsicht	339
Abbildung 80: Von Eltern gewünschte stärkere Information und Unterstützung	342
Abbildung 81: Von Eltern gewünschte stärkere Berücksichtigung im Kitaalltag	343
Abbildung 82: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Blau“	352
Abbildung 83: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Grün“	362
Abbildung 84: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Gelb“	373
Abbildung 85: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Rot“	381
Abbildung 86: Code-Matrix zur Kategorie Rahmenbedingungen, alle Kitas	399

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Trägerschaft der Kindertagesstätten im Land Berlin	96
Tabelle 2: Thematische Schwerpunkte der schriftlichen Befragungen.....	170
Tabelle 3: Trägerschaft der Kindertagesstätten	172
Tabelle 4: Größe der Kitaträger in freier Trägerschaft	172
Tabelle 5: Altersstruktur der Leitungskräfte	174
Tabelle 6: Altersstruktur der Erzieher/-innen	174
Tabelle 7: Anzahl der Kinder in den Familien der befragten Eltern	178
Tabelle 8: Kultureller Hintergrund in den Familien	178
Tabelle 9: Gesprochene Sprachen in Familien mit mehrkulturellem Hintergrund	179
Tabelle 10: Angaben der Eltern zur Erstsprache der Kinder	180
Tabelle 11: Anteil der Kinder im sozial eher benachteiligten Umfeld.....	181
Tabelle 12: Anzahl der Kindertagesstätten, in denen Kinder die jeweiligen Sprachen sprechen	183
Tabelle 13: Sprachen der Erzieher/-innen zur Kommunikation mit den Kindern	184
Tabelle 14: Medienbezogene Einstellungen der Leitungskräfte	191
Tabelle 15: Ziele der Medienerziehung, Einschätzung durch Leitungskräfte	192
Tabelle 16: Medienerziehung im Kitaalltag, Einschätzung durch Leitungskräfte	193
Tabelle 17: Mittelwerte der Zustimmung zur Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung in unterschiedlichen Altersgruppen	203
Tabelle 18: Mittelwerte der Zustimmung zur kontinuierlichen Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten in Altersgruppen	205
Tabelle 19: Kitabeteiligung bei „KidSmart“ und „Schlaumäuse“	216
Tabelle 20: Bedeutung der Medienbildung im Konzept bei „KidSmart“-Kitas	217
Tabelle 21: Vergleich der Kompetenzeinschätzungen bei Kombination von Fortbildungsinstrumenten im Team.....	229
Tabelle 22: Anzahl der Partner bei Kindertagesstätten unterschiedlicher Trägerschaft	234
Tabelle 23: Vernetzungsindex bei „KidSmart“-Kindertagesstätte	238
Tabelle 24: Medienerziehung in der Berufsausbildung	254
Tabelle 25: Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien bei unterschiedlicher Medienkompetenz	265
Tabelle 26: Medienbezogene Einstellungen der Erzieher/-innen.....	268
Tabelle 27: Ziele der Medienerziehung, Einschätzung durch Erzieher/-innen	269
Tabelle 28: Medienerziehung im Kitaalltag, Einschätzung durch Erzieher/-innen	270
Tabelle 29: Einschätzung der „Alternativen zur Mediennutzung“ als Ziel der Medienerziehung durch Erzieher/-innen mit hoher und geringer Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien	271

Tabelle 30: Einschätzung der „Kita als medienfreier Raum“ als Lösungsweg durch Erzieher/-innen mit hoher und geringer Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien	272
Tabelle 31: Vergleich der Medienkompetenz von Erzieher/-innen mit optionaler Medienerziehung zur Gesamtgruppe	274
Tabelle 32: Durchgeführte medienpädagogische Projekte bei Erzieher/-innen mit „Medienerziehung als Option“	274
Tabelle 33: Von Erzieher/-innen mit optionaler Medienerziehung beobachtetes Interesse an Medienfiguren bei den Kindern	275
Tabelle 34: Verfügbare Medienausstattung und Nutzung durch die Erzieher/-innen...	279
Tabelle 35: Altersstruktur der Kindergruppen.....	283
Tabelle 36: Altersbezogenes Interesse an Medienfiguren	286
Tabelle 37: Beobachtungen der Erzieher/-innen zum Medieninteresse von Mädchen und Jungen	287
Tabelle 38: Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit bei unterschiedlicher konzeptioneller Sicherheit	305
Tabelle 39: Einschätzung der Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit in verschiedenen Altersgruppen.....	307
Tabelle 40: Zustimmung zum größeren medienerzieherischen Unterstützungsbedarf bei Eltern, Angaben der Erzieher/-innen in verschiedenen Altersgruppen	308
Tabelle 41: Aspekte der Medienbildung als Gegenstand der Evaluation.....	311
Tabelle 42: Favorisierte Beschäftigungen der Kinder aus Sicht der Eltern.....	321
Tabelle 43: Altersgruppen der Kinder	322
Tabelle 44: Von Eltern beobachtete Medienreaktionen bei Mädchen.....	331
Tabelle 45: Von Eltern beobachtete Medienreaktionen bei Jungen.....	332
Tabelle 46: Angaben der Eltern zur gemeinsamen Mediennutzung von Eltern und Kindern.....	333
Tabelle 47: Kennzeichen der Medienerziehung in der Familie aus Sicht der Eltern	334
Tabelle 48: Typen der konzeptionellen Sicherheit von Führungskräften	393

Abkürzungsverzeichnis

AG 78	Arbeitsgemeinschaft nach §78 KJHG
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EKT	Eltern-Kinder-Tagesstätten, Eltern-Kindertagesstätten oder auch Eltern-Initiativ-Kindertagesstätten, durch Eltern- oder Erzieher-Initiativen organisierte Einrichtungen der Kindertagesbetreuung
FB	Fragebogen
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
IWB	Interactive Whiteboard
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
Kita	Kindertagesstätte
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
LfM	Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen
LKM	Länderkonferenz MedienBildung
NLM	Niedersächsische Landesmedienanstalt
OGS	Offene Ganztagschule
QVTAG	Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. Vereinbarung zwischen der zuständigen Senatsverwaltung und den Kitaträgern
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, VIII. Buch
TPACK, TPCK	Technological Pedagogical Content Knowledge
U3, Ü3	Kinder im Alter bis zu 3 Jahren, Kinder im Alter über 3 Jahre

1. Einleitung

Digitalisierung, Vernetzung, Beschleunigung und Globalisierung stellen heute zentrale Entwicklungen dar, die das Handeln der Menschen nachhaltig prägen und verändern. Die Anerkennung der Mediatisierung der Gesellschaft erfordert an allen Bildungsorten die bewusste Unterstützung der Medienkompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Kinder erfahren heute eine mediatisierte Kindheit, in der digitale (wie analoge) Medien ein essentieller Bestandteil ihrer Lebensrealität sind. Aus dem „Aufwachsen mit Medien“ ist ein „Aufwachsen in mediatisierten Welten“ geworden (Krotz 2013). Kinder nutzen von frühester Kindheit an ein breites Medienensemble, in ihrem Alltag haben mediale und non-mediale Aktivitäten ihren Platz. Anders als befürchtet verdrängen die medialen Aktivitäten die übrigen nicht: *„Digital activities support their ‚offline‘ life interests and use them as an enlargement of those activities“* (Chaudron 2015, S. 7).

Kindheit vollzieht sich heute in einem Lebensraum, der nicht mehr als einheitlich, kontinuierlich wachsend wahrgenommen und erschlossen werden kann (vgl. Baacke 1999), sondern der eher aus *„separaten Stücken, [...] [besteht], die wie Inseln in einem größer gewordenen Gesamttraum verstreut sind, der als ganzer bedeutungslos und weitgehend unbekannt bleibt“* (Zeiber und Zeiber 1994, S. 27). In dieser Verinselung von Kindheit kommt der Mobilität und mobilen Mediennutzung eine hohe Bedeutung zu. Über mediale Angebote werden *„Lücken zwischen den segmentierten Lebensräumen“* geschlossen (Röll 2013, S. 53), mehr noch: *„Medien simulieren für die Kinder [...] einen Aufenthalt in Räumen, den sie real nicht mehr aufsuchen müssen“* (S. 53) oder auch nicht können. Obwohl die mediale Welt ebenso *„verinselt“* ist (S. 53), können Verbindungen zwischen den Räumen hergestellt werden. Medial konstruierte Abbilder der Welt prägen in der Folge die Wirklichkeitskonstruktion durch die Kinder, sie wirken orientierend und bilden eine Grundlage für die Entscheidungen der Kinder. Aufgrund der medialen Vernetzung durchdringen sich diese Räume, reale und virtuelle Räume sind in dynamischen Netzstrukturen und heterogenen Gebilden verknüpft (vgl. Westphal und Jörissen 2013).

1. Einleitung

In der mediatisierten Welt nimmt der Zugang zu Bildung über digitale Medien eine wichtige Rolle ein. Dabei haben Entwicklungen der letzten Jahrzehnte hinsichtlich der Bildungsexpansion nicht zu einem konsequenten Abbau schichtspezifischer Unterschiede geführt. Allerdings hat ein Wandel ungleichheitsbegünstigender Faktoren stattgefunden. Mädchen und junge Frauen streben höhere Bildungsabschlüsse an und erzielen bessere Ergebnisse als Jungen und junge Männer. Mädchen und Jungen aus bildungsfernen Milieus müssen allerdings nach wie vor erhebliche soziale Distanzen zurücklegen, um eine erfolgreiche Bildungskarriere zu erzielen (vgl. Mafaalani 2012). Auch in der Nutzung digitaler Medien sind Ungleichheiten festzustellen, die in den Bildungsinstitutionen eher verstärkt als abgebaut werden (Kammerl und King 2010). Dabei ist der prinzipielle Zugang zu digitalen Medien bereits für jüngere Kinder auch bei Familien mit geringen finanziellen Ressourcen gewährleistet. Unterschiede werden sichtbar, wenn die Nutzungen vor dem jeweiligen formalen Bildungsgrad der Eltern betrachtet werden (DIVSI - Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, S. 16f.). Eine Medienpädagogik der Inklusion und der Integration muss den heterogenen Voraussetzungen, den spezifischen Zugangs- und Teilhabebarrrieren von Kindern und Jugendlichen gerecht werden (Bosse 2017, S. 22), ohne eine „Hierarchisierung des Verschiedenen“ (Schluchter 2015, S. 12) vorzunehmen.

Die Bedeutung der frühen Medienbildung hat in den zurückliegenden Jahren ihren Niederschlag in den curricularen Rahmenbedingungen der institutionellen Bildung gefunden. Das Erfordernis einer entsprechenden Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte in Fragen der Medienbildung wird zumindest in der Fachcommunity nicht in Frage gestellt. Große Qualifizierungsprogramme (z.B. „Medienqualifizierung für Erzieher/-innen“ 2009 bis 2012) und länderspezifische Aktivitäten (z.B. „Medienkompetenz-Kitas NRW“) zeigen jedoch die Mühseligkeit des Veränderungsprozesses. So haben Six und Gimmler (2007) in ihrer nach 1998 erneut durchgeführten Studie zur Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten für Nordrhein-Westfalen feststellen müssen, dass Fortbildungsangebote vom frühpädagogischen Personal kaum angenommen werden und eine breite und bewusst gestaltete medienpädagogische Praxis nicht vorhanden ist. In den Folgejahren bestätigen andere Untersuchungen diese Ergebnisse (z.B. Schneider et al. 2010; Brüggemann et al. 2013). Für die Erklärung dieser nicht zufriedenstellenden Befunde wird u.a. das Konstrukt des medialen Habitus herangezogen, den Kommer und Biermann (2012) in

1. Einleitung

Anknüpfung an Bourdieu (2005) in der Untersuchung medienbezogener Orientierungen und Einstellungen bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften herausgearbeitet haben. Hier knüpft der „medienerzieherische Habitus“ von Friedrichs-Liesenkötter (2016) an, den sie in der Analyse medienbezogener Einstellungen künftiger Erzieher/-innen entwickelt hat.

Aktuelle Untersuchungen zum Entwicklungsbedarf in der Schule (z.B. Breiter 2013) ordnen die Medienbildung in den organisationalen Gesamtrahmen der Institution ein. Die Integration digitaler Medien stellt sich als Herausforderung auf mehreren Ebenen dar (Welling et al. 2015; Breiter und Welling 2010). Unter Heranziehung des Ansatzes der Educational Governance (Maag Merki et al. 2014a) kann die erfolgreiche Gestaltung der Medienbildung über die Steuerung und Verantwortung auf verschiedenen Ebenen erreicht werden. Der Fokus auf eine kooperative Bildungsverantwortung in der frühen Bildung ist bereits vorgenommen (Heimbach-Steins und Kruip 2011), Marci-Boehncke et al. (2013b) beschäftigen sich mit der Übertragung auf die Medienbildung.

Offenbar zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse, dass die alleinige medienpädagogische Qualifizierung ebenso wenig zum Erfolg führt wie die in den Bundesländern weitgehend vollzogene Verankerung der Medienbildung in den Bildungs- und Lehrplänen für die frühe und die schulische Bildung. Desiderate bestehen für die institutionalisierte frühe Medienbildung in der notwendigen Betrachtung der Steuerungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen, insbesondere im Handeln des pädagogischen Fachpersonals in den Kindertagesstätten.

Das Land Berlin hat in den 2000er Jahren gemeinsam mit der IBM Deutschland GmbH das Förderprogramm „KidSmart“ als Public-private-Partnership umgesetzt. Im Projektverlauf wurden ca. 15 % der Kindertagesstätten mit Multimedia-Lernstationen ausgestattet und umfangreiche Fortbildungsaktivitäten angeboten. Diese und weitere medienpädagogische Tätigkeiten waren eingebunden in ein großes Landesprogramm. Das zwischenzeitlich eingeführte Bildungsprogramm für die Kindertagesbetreuung mit der Aufnahme der Medienbildung stellt ein weiteres wichtiges Moment dar. Vor dem Hintergrund offenbar förderlicher Rahmenbedingungen stellt sich die Frage nach Steuerungsmechanismen und

1. Einleitung

Gelingensfaktoren der institutionellen frühen Medienbildung im Land Berlin, an der Kinder im Alter bis zu ihrem Schuleintritt teilhaben und die bereits eine wichtige Etappe in ihrer Bildungsbiografie darstellt und die maßgeblich zu einem erfolgreichen Schulbesuch beiträgt. Dass die Bildungsbemühungen in Kindertagesstätte und Grundschule stärker gemeinsam betrachtet werden müssen, zeigt sich auch in der Weiterentwicklung übergreifender Bildungspläne (vgl. Kapitel 4.3).

Die Forschungsarbeit fokussiert auf die Berücksichtigung der neuen, i.d.R. digitalen, Medien und medialen Inhalte und der damit verbundenen Fragestellungen und Prozesse. Die Autorin folgt der Unterscheidung von Medien nach Pross (1972) sowie Bonfadelli (2002, S. 11ff.) und fasst mit dem Begriff der „Medienbildung“ alle Maßnahmen und Aktivitäten in der Kindertagesstätte, die im weitesten Sinne die Prozesse der Medienaneignung von Kindern unterstützen. Unter Berücksichtigung eines bildungstheoretischen Verständnisses (Jörissen und Marotzki 2009) kann Bildung und damit auch die Medienbildung nur auf der Basis stabiler Beziehungen gelingen und im Ergebnis nur das angeeignet wird, was für Kinder relevant und von eigenem Interesse erscheint. Wesentlich sind die Entwicklungsaufgaben der Kinder (Fleischer und Grebe 2014; Schäfer 2011; Havighurst 1972). Die skizzierten Überlegungen stellen eine wichtige Basis frühpädagogischen Handelns auch in der Medienbildung dar, können jedoch im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht ausführlich behandelt werden.

Aus der Anerkennung der medialen Verfasstheit aller gesellschaftlichen Prozesse und damit auch der Bildungsprozesse folgt die Notwendigkeit eines medienpädagogischen Handelns durch die Fachkräfte. Dafür ist eine medienpädagogische Kompetenz erforderlich (Blömeke 2000), die sowohl in der Ausbildung der Fachkräfte als auch in ihrer beruflichen Tätigkeit ihrer Weiterentwicklung bedarf (Tulodziecki 2017). Gerade mit Blick auf den folgenden Verlauf der „Bildungskette“ (Eickelmann et al. 2014) sind die frühpädagogischen Fachkräfte gefordert, Zugang zu Medien und medialen Darstellungen sowie Teilhabe und Mitgestaltung in medialen Angeboten zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund ist die Integration der Medienbildung in die Frühpädagogik nicht nur mit dem Fokus der Medienkompetenz-Entwicklung einzuordnen, sondern mit einem umfassenderen Verständnis der Entwicklung von Digital Literacy als Vermögen, Texte unterschiedlicher Symbolsysteme

1. Einleitung

(Kallmeyer et al. 1974) zu verstehen, zu decodieren und selbst zu produzieren und damit erfolgreich an der Wissensgesellschaft teilzunehmen (Kontovourki et al. 2017).

Im vorliegenden Forschungsprojekt sollen die Gelingensbedingungen für die frühe Medienbildung im Land Berlin untersucht und in der Betrachtung im Mehrebenensystem Steuerungsmechanismen herausgearbeitet werden. Die vorliegende Arbeit geht hierzu in folgenden Abschnitten vor: Zunächst werden der Stand der Forschung zur frühen Medienbildung präsentiert und wesentliche Bezüge zum Forschungsvorhaben herausgestellt (Kapitel 2). Der folgende Abschnitt (Kapitel 3) dient der Klärung wesentlicher Begriffe und ihrer Einordnung in das Forschungsvorhaben. Das sich anschließende Kapitel 4 rückt die Institution Kindertagesstätte in den Mittelpunkt. Hier werden die wesentlichen Rahmenbedingungen herausgearbeitet, unter denen sich heute frühkindliche Bildung vollzieht und in denen die frühpädagogischen Fachkräfte tätig sind. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Educational Governance gelegt. Bezüge und Abgrenzungen zur Schule als in der Bildungskette folgende Bildungsinstitution sollen verdeutlichen, warum bestimmte Steuerungsinstrumente eine andere Wirkungsmacht entfalten, als vielfach gewünscht wird. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte thematisiert, die eine besondere Relevanz für die (medien-)pädagogische Praxis am Bildungsort Kindertagesstätte aufweist. Das folgende Kapitel 5 widmet sich der frühen Medienbildung im Land Berlin. Nach der Präsentation wesentlicher Eckpunkte der Kindertagesbetreuung werden verschiedene Projekte und Angebote vorgestellt, die im Bundesland den frühpädagogischen Fachkräften für die Medienbildung zur Verfügung stehen. Dabei nimmt die Autorin eine Einschätzung der Relevanz für die Medienintegration in den Kindertagesstätten vor.

Der empirische Teil (Teil B) beginnt mit der Darstellung der Forschungsziele und damit verbundenen Forschungsfragen (Kapitel 6), bevor das mehrperspektivische sowie theorie- und methodentriangulierte Forschungsdesign präsentiert wird (Kapitel 7). Neben der Einordnung in die heuristische Sozialforschung mit Bezügen zur Grounded Theory sowie der Berücksichtigung der Theorie des sozialen Feldes einschließlich der Habitus- und Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu erfolgen hier die strukturierte Darstellung wesentlicher methodischer Entscheidungen sowie die Betrachtung der Gütekriterien qualitativer Forschung.

1. Einleitung

Die Darstellung des Zugangs zum Feld, der Umsetzung der schriftlichen Befragung sowie der Gruppendiskussionen erfolgt in Kapitel 8, das ebenso die Basisergebnisse der schriftlichen Befragung der drei Hauptakteure Leitung, Erzieher/-innen sowie Eltern bereithält. Die folgenden Kapitel (9 bis 11) widmen sich den Ergebnissen der multiperspektivischen schriftlichen Befragung. In einem zielgruppenorientierten Vorgehen werden wesentliche Aussagen zur medienpädagogischen Kompetenz und den medienbezogenen Orientierungen der Fachkräfte, zur medienpädagogischen Handlungspraxis sowie zu den in der Kindertagesstätte eingesetzten „Bausteine“ der Medienintegration aufbereitet. Die Auswertung der Elternbefragung beleuchtet die medienerzieherische Aktivität in den Familien sowie die Ansprüche der Eltern an die institutionelle Medienerziehung in der Kindertagesstätte.

Der anschließende Teil (Kapitel 12) beschäftigt sich mit der Umsetzung der Gruppendiskussionen in vier Kindertagesstätten. Dabei werden zunächst die Schwerpunkte der einzelnen Diskussionen herausgearbeitet, bevor in einem weiteren Schritt die Systematisierung und Diskussion dieser Aspekte vorgenommen werden. Besonderes Augenmerk wird hier auf die Person der Kitaleitung gelegt.

Die Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse des methodentriangulierten Forschungsvorhabens erfolgen im Kapitel 13. Unter Berücksichtigung der Forschungsfragen werden wesentliche Elemente zur Steuerung im Mehrebenensystem hervorgehoben und umfassend diskutiert. Dazu werden Schlussfolgerungen sowie ein Forschungsausblick vorgenommen. Außerdem erfolgt eine Betrachtung der methodischen Umsetzung.

Teil A - Theorieteil

2. Frühe Medienbildung

In der frühen Kindheit stellen die Familie sowie die Kindertagesstätte die wesentlichen sozialen Felder dar, in denen sich die Medienaneignung der Kinder vollzieht. Aufgrund der grundlegenden Bedeutung für das Aufwachsen der Kinder sollen im Folgenden wesentliche Forschungsergebnisse zur familiären Medienerziehung sowie zur institutionellen Medienbildung im frühen Kindesalter bis zum Schuleintritt präsentiert werden. Der Fokus liegt dabei auf den medienerzieherischen Aufgaben und Handlungspraktiken der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte.

2.1 Bildungsort Familie

Die Medienaneignung von Kindern, ihr Handeln in und mit Medien ist eingebettet in soziale Zusammenhänge. Den wesentlichen Ort hierfür stellt in der Kindheit die Familie dar. Dabei führen Eltern die Entwicklung wichtiger Kompetenzen auf die reichhaltigen Medienhandlungen ihrer Kinder zurück (Marsh 2016). Familiäre Medienhandlungspraxen werden durch die Kinder mitvollzogen und das Medienhandeln wirkt auf die Gestaltung des Familienalltags. Potenziale der Medienwelt unterstützen das „*Doing Family*“ (Theunert und Lange 2012) und wirken stabilisierend unter den Bedingungen der herausfordernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine „*Herstellung gemeinsamer qualitätsreicher Familienzeiten*“ (Lange 2014, S. 487) erschweren. Mit dem Aufwachsen in der von Mediatisierung gekennzeichneten Welt ist die anspruchsvolle Aufgabe der Medienerziehung in den vergangenen Jahren weiter gewachsen – durch die in der Gesellschaft postulierte stärkere Verantwortung der Eltern für die Erziehung und das Wohlergehen der Kinder, durch eine immer schwerer zu durchschauende, komplexere Medienwelt und aufgrund einer tiefen medialen Durchdringung des Alltags, einschließlich der neuen Kommunikations- und Interaktionsgestaltung (vgl. Wagner und Gebel 2015, S. 11). Vorherrschend erscheint jedoch in der Gesellschaft die Überzeugung eines bei Eltern bzw. familiären Bezugspersonen vorhandenen „*naturwüchsigen Erziehungsvermögen[s]*“ (Rath 2015, S. 16) zu sein, wenngleich mehrere Studien (z.B. Junge 2013) auf das Fehlen einer reflektierten

2. Frühe Medienbildung

Mediennutzung in den Familien verweisen (Rath 2014). Die in der Öffentlichkeit häufig vorgenommene Kritik an der Erziehungs- und Sozialisationsleistung von Familien ist jedoch nur zum Teil auf individuelle oder lebenslagenbedingte Defizite in den Familien zurückzuführen, sondern liegt maßgeblich in einer strukturellen Überforderung im sozialen Wandel begründet (Jurczyk et al. 2009, S. 3).

Neben unterschiedlichen Motiven und Sichtweisen auf Medienangebote stellen die medienbiografischen Erfahrungen eine wesentliche Basis für das elterliche Medienhandeln dar. Daneben spielen aber auch die in der Öffentlichkeit geführte Debatten zur Mediatisierung von Kindheit und Gesellschaft eine Rolle, insbesondere wegen ihrer auffallenden Risikoorientierung, z.B. zur „digitalen Demenz“ von Spitzer (2012) oder – bereits länger zurückliegend – zum Jugendmedienschutz und zu gewalthaltigen Computerspielen (z.B. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2007). Zwar findet auch eine öffentliche Diskussion zu den Potenzialen digitaler Medien statt, jedoch überwiegt bei Eltern die Einschätzung eines möglichen negativen Einflusses (vgl. Wagner und Gebel 2015, S. 15f.). Daraus resultieren entsprechende medienerzieherische Handlungen, so *„geht [...] die Annahme starker, potenziell negativer Einflüsse von Computer und Internet auf Kinder mit einer geringeren Nutzung des Computers für schulische Zwecke [...] einher“* (ebd., S. 16).

Wagner et al. (2013) stellen für die familiäre Medienerziehung unterschiedliche Medienerziehungskonzepte fest. Grundlage für die Identifikation dieser Muster bilden die erzieherische Haltung, und zwar insbesondere die Sichtweise auf die Bedürfnisse des Kindes, sowie das Aktivitätsniveau der Eltern (vgl. Wagner und Gebel 2015, S. 22ff.). In diesem Zusammenhang betonen sie, dass Eltern ein hohes Informationsbedürfnis aufweisen: zu Computer und Internet, zu Computerspielen und mobilen Endgeräten. Sie suchen nach Informationen zu Risiken und in Familien mit jüngeren Kindern ebenso nach kindgerechten Angeboten. Solche Informationen erwarten sie in den jeweiligen Bildungseinrichtungen (ebd., S. 18f.). Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit, Eltern über vorhandene Netzwerke und Ansprechpartner zu unterstützen. Damit kommt der Kindertagesstätte als erste außerfamiliäre Bildungsinstitution grundsätzlich eine wichtige Rolle zu (Wagner und Gebel 2015). Der Unterstützungsbedarf zeigt sich auch anhand der Differenzen zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich der Einschätzung von Lieblingsmedien und bevorzugten

2. Frühe Medienbildung

medialen Angeboten. Paus-Hasebrink et al. (2008) zeigen in ihrer Panelstudie zur Mediensozialisationsforschung bei sozial benachteiligten Kindern, dass die Aussage der Eltern, mehr als die Hälfte der Kinder beschäftige sich regelmäßig mit Büchern, nicht korrespondiert mit den Angaben der Kinder, die das Buch deutlich seltener als häufig genutztes Medium benannt haben (ebd., S. 150). Die Bedeutung des Computers steigt für die Kinder im Grundschulalter deutlich an, er avanciert zum Lieblingsmedium, *„ihre Eltern sind jedoch davon überzeugt, dass ihre Kinder dem Computer so gut wie keine Relevanz beimessen“* (ebd., S. 151).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Swertz et al. (2014) in der Untersuchung des medialen Habitus von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren, in der *„die skeptischen Urteile der Eltern über audiovisuelle Medien von den Kindern reproduziert [werden]; die geäußerten eigenen Präferenzen der Kinder aber genau dieses Segment in den Mittelpunkt [rücken]“* (ebd., S. 11). So erscheint bei manchen Kindern die Nutzung bestimmter Medien besonders begründungsbedürftig. In der Frage nach medienbezogenen Wünschen äußern sich Kinder fast ausschließlich zum eigenen Gerätebesitz und kaum zu Inhalten. Hier sind es nur wenige, die von Kindern aktiv wahrgenommen und ausgewählt werden. Darüberhinausgehende werden von Eltern und älteren Geschwistern bestimmt, die Inkorporation des objektivierten Kulturkapitals erweist sich damit vorwiegend fremdgesteuert (ebd., S. 12). *„Über die Verwendung von Büchern dürfen alle Kinder selbst bestimmen, können es aber mangels Lesekompetenz meist nicht. Über Fernseher und Computerspiele könnten die Kinder selbst bestimmen, dürfen es aber meist nicht“* (ebd., S. 12). Auch aus dieser Ambivalenz lässt sich der Wunsch nach eigenen Geräten erklären; in der *„Begrenzung des Medienzugangs“* deutet sich eine *„Form der Konstruktion von Kindheit“* an (ebd., S. 13). Unter Bezug auf die Theorie der generationenspezifischen Medienpraxiskulturen (Schäffer 2007) widmen sich Swertz et al. (2014) der Distanz zwischen Kindern und Eltern. Der Medienraum der Kinder wird durch die Eltern beschränkt, *„dominant ist [...] nicht die eigene Bestimmung, sondern das Bestimmt werden [sic!] durch die Eltern“* (ebd., S. 14). In der Beziehung zwischen den Familienmitgliedern werden Medien zudem als *„Störgrößen“* erlebt, über die die Eltern zumindest gelegentlich Distanz zu den Kindern aufbauen. *„Wenn die Eltern lesen, fernsehen oder am Computer tätig sind, sind sie für die Kinder nicht ansprechbar“* (ebd., S. 14).

2. Frühe Medienbildung

Dabei wissen Eltern grundsätzlich um die Bedeutung ihres Mediennutzungsverhaltens als Vorbild für ihre Kinder, sie können jedoch die Mediennutzung schwer einschätzen und kaum reflektieren. Sie benennen medienfreie Zeiten, die keine sind, und unterschätzen die Dauer der Mediennutzung, wahrscheinlich auch vor dem Hintergrund, dass eine *„intensive Mediennutzung von Kindern im öffentlichen Diskurs per se mit Vernachlässigung gleichgesetzt [wird]“* (Paus-Hasebrink et al. 2008, S. 152).

Während Geschwister ihre Freizeit gemeinsam verbringen und hierbei auch eine gemeinsame Mediennutzung erfolgt, ist diese mit den Eltern auf ausgewählte Zeiten am Abend und am Wochenende begrenzt. Eltern führen als Grund dafür mangelnde gemeinsame Interessen an. Die gemeinsame Medienrezeption vollzieht sich dann vor allem an Erwachsenenangeboten. Dies erweist sich insofern als ungünstig, als gerade für Kinder im Vor- und Grundschulalter gemeinsame Medien- und Fernsehnutzungszeiten bedeutsam sind; zum einen für die Gestaltung des Familienalltags, zum anderen zur Unterstützung der Kinder im Verstehen medialer altersangemessener Inhalte und zur Entwicklung ihrer Medienkompetenz. Das begrenzte Zeitbudget und die Alltagsorgen von Eltern sind geprägt von Überlastungen und dem Zurückstellen eigener Bedürfnisse, insbesondere bei Alleinerziehenden und in Mehrkindfamilien. So wird der Fernseher zum *„Babysitter“* (Paus-Hasebrink 2008, S. 174) oder Überforderungen in Konfliktsituationen führen zu Bestrafungen in der Mediennutzung, z.B. dem *„Fernsehverbot“* (ebd., S. 175). Insgesamt erscheint das elterliche Verhalten in Fragen der Medienerziehung von Ambivalenzen geprägt: Die Einschätzungen und Ansprüche, die Eltern formulieren, werden durch das tatsächliche Handeln in ihr Gegenteil verkehrt (vgl. hierzu S. 176ff.).

Weise (2013) weist in ihren Untersuchungen zur familiären Medienhandlungspraxis in Familien mit Kindern im Vorschulalter auf die Aufgabenteilung zwischen Vätern und Müttern hin: Mütter befinden sich eher in persönlicher Distanz zu den tertiären Medien, werden jedoch als *„kontrollierende Instanz“* (Weise 2013, S. 5) eingeschätzt. Väter hingegen gelten als *„Ansprechpartner für technische Fragen [...], sie scheinen selbst medienaffin und teilen mediale Rezeptionssituationen mit den Kindern“* (ebd., S. 7). Den Eltern werden unterschiedliche Kompetenzen zugewiesen, sowohl durch die Kinder als auch über die Selbsteinschätzungen der Elternpersonen selbst (vgl. DIVSI 2015; auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a).

2. Frühe Medienbildung

Die Mütter werden als unangefochtene Bücherexperten ausgewiesen, die Väter hingegen kennen sich bei Computer/Hardware, Computerprogrammen und beim Internet nach Meinung der Kinder und der Einschätzung der Eltern am besten aus. [...] Damit fällt offensichtlich der Bereich Literatur und die Tätigkeit des Lesens sowie Vorlesens in den Aufgabenbereich der Mutter und [der der] (sic!) technischen Medien in den des Vaters. (Weise 2013, S. 10)

Dennoch übernehmen immerhin 38 % der Mütter, ihren Kindern zu erklären, wie das Internet genutzt wird, wenn sie es sich nicht selbst beibringen können (im Vergleich zu 55 % der Väter) (vgl. DIVSI 2015, S. 76). Bei der Spielkonsole treten die Mütter seltener auf, dabei fällt offenbar die Vorliebe der Väter, hier auch gemeinsam zu spielen, stärker ins Gewicht. Beim Smartphone hingegen übernehmen die Mütter die aktivere Rolle. Im Vergleich zum häufig eigenständigen Erlernen des Umgangs mit der Spielkonsole durch die Kinder selbst zeigt sich bei der Internetnutzung ein „kontrolliertes Herangeführt-Werden“ (ebd., S. 76).

Henrichwark (2009) zeigt in ihren Untersuchungen zum bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern, dass Kinder aus bildungsferneren Milieus im familiären Umfeld nur sehr begrenzte Möglichkeiten haben, um eine bildungsbezogene Computernutzung zu entwickeln. In ihren Familien erleben sie diesbezüglich keine Vorbilder, und ihre Mütter und Väter können solche (nicht vorhandenen) Nutzungsweisen nicht vermitteln. Demgegenüber „[nutzen] Kinder des oberen Bildungssegments [...] den Computer zu Hause in bildungsrelevanten Kontexten“ (Henrichwark 2009, S. 213) und werden dabei vor allem durch die Mütter unterstützt. Sie können auch kompensieren, was die Schule nicht leistet, im Gegensatz zu den Müttern aus bildungsferneren Milieus.

Von diesen Ergebnissen entfaltet die pädagogische Arbeit in den Bildungseinrichtungen eine enorme Tragweite. Insbesondere die familiäre Kapitalausstattung der Kinder und die damit verbundenen Medienhandlungspraktiken weisen auf eine notwendige umfassende Medienerziehung bereits am Bildungsort Kindertagesstätte hin. Mindestens für die Schule wird auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Lehrpersonen verwiesen, indem bei Übergangsempfehlungen das kulturelle Kapital der Familien herangezogen wird (ebd., S. 88f.). Darüber hinaus entstammen die in der Schule kommunizierten Bildungsthemen vor allem dem bildungsbürgerlichen Segment; auch hier sind damit Kinder im oberen Bildungssegment bevorteilt, weil sie aus ihrer familiären Medienhandlungspraxis bessere Anknüpfungspunkte für die schulischen Gegenstände und Herangehensweisen finden und

2. Frühe Medienbildung

diese ebenso aus der Schule heraus in der Familie wiederfinden (vgl. Kammerl und King 2010, Scherr 2010).

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwieweit die Erzieher/-innen diese familiäre Medienpraxis in der Gestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertagesstätten berücksichtigen. Der Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) nimmt diese Problemlage bisher nicht hinreichend wahr. Medienpädagogisches Arbeiten wird fokussiert auf die Handlungspraxis im Umgang mit den traditionellen Schriftmedien sowie mit ausgewählten technischen Medien, darüber werden potenzielle Ungleichheitsbedingungen im Bildungsverlauf verstärkt. Zwar kann in Familien mit Kindern eine insgesamt hohe und aktuelle Medienausrüstung konstatiert werden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017, 2015), jedoch führt diese nicht per se zur Entwicklung einer umfassenden Medienkompetenz. Bildungseinrichtungen müssen auch die medialen Vorlieben und Zugänge zu bestimmten Medienformaten aufgreifen und dürfen nicht nur an die bildungsnah hochwertig eingeschätzten Medien und damit verbundene Nutzungen anknüpfen (vgl. Kammerl und King 2010).

Ehmig und Seelmann (2014) betonen das Potenzial digitaler Medien für die frühkindliche Lesesozialisation. Aufgrund der hohen Bedeutung des Zugangs zur Buch- und Schriftkultur für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft einschließlich der Bildung können Bücher- und (Vor-)Lese-Apps den Spracherwerb von Kindern maßgeblich unterstützen. Vorlese-Aktivitäten finden in bildungsferneren Familien jedoch deutlich seltener statt. Mithilfe digitaler Lesemedien können nunmehr kommunikative Situationen entstehen, die bisher auf das traditionelle (Bilder-)Buch beschränkt waren. Allerdings stellen sich die Zugangsvoraussetzungen zur Nutzung von Lese-Apps bei bildungsfernen Eltern ambivalent dar. So sind zwar die technischen Voraussetzungen gegeben, allerdings weisen die Eltern Unsicherheiten hinsichtlich des Ablenkungspotenzials in der Gestaltung von Vorlesesituationen auf (Ehmig und Seelmann 2014, S. 200). Daraus resultiert die Notwendigkeit geeigneter Unterstützungsangebote für Eltern in Kindertagesstätten und Grundschulen. Die Nutzung mobiler Endgeräte für das Lesen und Entdecken von Sachthemen und literarischen Stoffen erweist sich als Weg der Entwicklung einer Digital Literacy, die nicht allein am Buch ausgerichtet ist, sondern dieses in ein Medienensemble heutiger Kindheit und Gesellschaft einordnet (Ehmig und Reuter 2013; Mifsud 2014).

2.2 Bildungsort Kindertagesstätte

Neben der Sozialisationsinstanz Familie sammeln Kinder bereits vor Schuleintritt wichtige Bildungs- und Lebenserfahrungen in der Kindertagesbetreuung. Die positiven Effekte auf die Entwicklung der Kinder sind vielfach untersucht und bestätigt worden (vgl. Anders 2013). Dabei liegt die Betreuungsquote bei den 3- bis 5-Jährigen bei 93 %¹ und bei den unter 3-Jährigen bei inzwischen über 32 %. Hier können medienpädagogisch konzipierte Angebote der Bildung und Erziehung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer Digital Literacy von Kindern leisten. Theunert und Demmler (2007) betonen für die Förderung von Medienkompetenz eine Realisierung sowohl über selbsttätige Kompetenzerweiterungen durch die Kinder selbst als auch über eine gezielte Förderung in gestalteten „*Bildungsprozessen durch, über und mit Medien*“ (Theunert und Demmler 2007, S. 109).

Für die „*Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der grundlegenden Medienkompetenzen, der Fähigkeiten zum Zeichengebrauch und der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen, die in der frühen Kindheit in der Familie angeeignet werden*“ (Spanhel 2006, S. 280), sieht Spanhel den Kindergarten hinsichtlich verschiedener Aufgaben in der Verantwortung: (a) bei der Förderung der Rezeptionsfähigkeit der Kinder, die über entsprechende Aktivitäten Medieninhalte besser verstehen und gemäß ihren Interessen und Entwicklungsaufgaben auswählen können, (b) bei der Stärkung positiver Tendenzen der Mediennutzung, wobei er besonders auf ein interaktives Medienhandeln sowie die Nutzung vielfältiger Funktionen (Spielen, Unterhaltung, Lernen u.a.) hinweist. Weitere Aufgabefelder stellen (c) Medienaktivitäten dar, die einen Beitrag zur sozial-moralischen Entwicklung leisten, (d) die Unterstützung bei der Auswahl altersgemäßer Medienangebote, (e) das Aufzeigen von Alternativen der Mediennutzung, verbunden mit der Ermöglichung vielfältiger Primärerfahrungen, sowie (f) der Schutz vor beeinträchtigenden Medieneinflüssen (Spanhel 2006, S. 282f.).

Neuß und Wiechmann (2017) betrachten in ihrer Beschreibung von Aufgabefeldern der Medienbildung in Kindertagesstätten nicht nur die Medienaneignungsprozesse der Kinder

¹ Bundesweiter Durchschnitt zum Stichtag 01.03.2016, vgl. hierzu Daten des Statistischen Bundesamtes: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html;jsessionid=B3FD3E6FEEA6229974FDB1C6761EF198.cae3, letzter Zugriff: 16.11.2017.

2. Frühe Medienbildung

selbst, sondern die Kindertagesstätte als Bildungsinstitution, in der die Gestaltung der Medienerziehung als kooperative Erziehungsaufgabe einen ausdrücklichen Platz erhält. Hier kommt es darauf an, *„die Eltern für die Probleme und Chancen der Mediennutzung ihrer Kinder zu sensibilisieren und konkrete Hilfen im Rahmen von Elternarbeit anzubieten“* (Spanhel 2006, S. 281). Grundsätzlich betont Spanhel den Situationsansatz als möglichen Weg, um an die Medienerfahrungen der Kinder und ihrer Familien in geeigneter Weise anzuknüpfen und medienbezogene Aktivitäten und Fragestellungen in den Alltag der Kindertagesstätte einzubinden. Hierzu hatte bereits 1994 das Deutsche Jugendinstitut (DJI) drei Grundformen der situationsorientierten Medienpädagogik herausgearbeitet: die reproduktionsorientierte, die rezeptionsorientierte sowie die produktionsorientierte Medienarbeit (Feil 1994, vgl. Feil 2001, S. 172f.). Das Material sollte die Fachkräfte vor allem darin unterstützen, *„dass sie die Auseinandersetzung der Kinder mit ihren Medienerlebnissen zulassen können, ohne dies als Disziplinproblem, Kontrollverlust oder kontraproduktiv zu ihren pädagogischen Bemühungen erleben zu müssen“* (ebd., S. 170). Allerdings muss an dieser Stelle auf das offenbar vorhandene Missverständnis des Situations- bzw. situationsorientierten Ansatzes hingewiesen werden, der in der Praxis häufig mit einer mangelnden Interaktionsqualität einhergeht (vgl. König 2009).

Den zuvor dargestellten medienerzieherischen Aufgaben frühpädagogischer Einrichtungen ist nun allerdings zu entgegnen, dass in der pädagogischen Praxis häufig die *„Mediennutzung kaum pädagogisch geprägt oder erkennbar mit der Bewältigung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben verknüpft [ist]“* (Coblenz und Klimsa 2010, S. 66). Diese Einschätzung wird auch in der Untersuchung medienpädagogischer Handlungspraxis in niedersächsischen Kindertagesstätten geteilt, die durch Nolte (2015) durchgeführt worden ist. Über eine multiple Regressionsanalyse wurden Einflüsse von Variablen auf verschiedene Bereiche der medienpädagogischen Praxis untersucht (ebd., S. 172). Beim Vergleich der Handlungspraxen mit Büchern und den neueren Medien, in der Studie vertreten durch den Computer, kommt Nolte zu dem Ergebnis, dass auch bei ausgeprägter vorhandener (Computer-)Medienkompetenz medienpädagogische Handlungspraxen, die auf den Computer ausgerichtet sind, deutlich seltener auftreten. Im Vergleich dazu spielen es offenbar keine Rolle, ob sich die Erzieher/-innen in ihren buchbezogenen Kompetenzen als sicher oder weniger sicher einschätzen, denn die buchbezogene medienpädagogische Arbeit

2. Frühe Medienbildung

nehme einen festen Platz in der pädagogischen Praxis ein (Nolte 2014, S. 219). Bereits aus dem unterschiedlichen Zugang zu Computer und Büchern für unterschiedliche Personengruppen in der Kindertagesstätte ist ablesbar, dass der Computer *„zu großen Teilen für die Arbeitsorganisation und Vorbereitung eingesetzt wird und weniger für die pädagogische Arbeit mit den Kindern“* (Nolte 2015, S. 181). Als besonders bedeutsame Einflussgröße auf die medienpädagogische Handlungspraxis wird schließlich die Medienkompetenz der Fachkräfte eingeschätzt, für deren Ausprägung eine Abhängigkeit vom Alter der befragten Personen festgestellt wird. Unter Bezug auf die nicht unumstrittene Einteilung in „Digital Immigrants“ und „Digital Natives“ (Prensky und Heppell 2010; Palfrey et al. 2008) und die damit verbundenen Zuschreibungen kommt Nolte zu dem Ergebnis, dass sich die jüngeren Fachkräfte hinsichtlich der computerbezogenen Kompetenzen signifikant kompetenter einschätzen (ebd. S. 185).

Unter den Ergebnissen finden sich Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der Umsetzung einer medienpädagogischen Arbeit mit den „neueren Medien“ und dem Umfang der Berufserfahrung. Mit einer längeren Berufserfahrung ist demnach ein zunehmend sichererer Umgang mit schwierigen pädagogischen Themen verbunden ist, der u.U. dazu führt, *„dass erfahrene Fachkräfte in ihrer medienpädagogischen Praxis sicherer sind und auch Handlungen entgegen kritischer Stimmen durchführen, wenn sie diese selbst als sinnvoll ansehen“* (Nolte 2014, S. 219). Zu den weiteren unterstützenden Faktoren gehören eine hohe mediendidaktische Motivation im Bereich Lernen und der potenzielle Zugriff auf eine entsprechende Medienausstattung vor Ort. Diese werde allerdings nur selten in einem medienpädagogischen Setting genutzt. Mit Bezug auf Hugger (2003) fragt Nolte (2015) deshalb auch, *„ob die Aussparung des Internets in der medienpädagogischen Arbeit auf eine bewahrpädagogische Haltung der Fachkräfte im Hinblick auf mögliche Gefahren des Internets zurückgeführt werden kann“* (ebd., S. 194). Hinsichtlich der Orientierung der Fachkräfte am Geschlecht ihrer Zielgruppen hebt Nolte hervor, dass in Gruppen mit einer größeren Anzahl von Mädchen das Medium Buch eine größere Rolle spielt. In Kenntnis der Interessen von Mädchen und auf der Basis einer eigenen Affinität zum Buch werden entsprechende Angebote verstärkt unterbreitet. Solche positiven Konnotationen finden sich jedoch nicht hinsichtlich der den Jungen unterstellten computerbezogenen Medienaffinität. Hier gibt es keine entsprechende verstärkte Handlungspraxis, *„vielmehr kann*

2. Frühe Medienbildung

vermutet werden, dass die Wahrnehmung eines problematisierten Medienkonsums der Jungen in anderer Form, als durch den Einsatz des Computers entsprochen wird“ (ebd., S. 196).

Auch im Forschungs- und Interventionsprojekt von Marci-Boehncke et al. (2013b) an verschiedenen Kindertagesstätten der Stadt Dortmund wurden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen oder auch zwischen Kindern verschiedener Herkunftskulturen durch die Erzieher/-innen nicht oder nur zum Teil wahrgenommen. Insbesondere über einen intersektionalen Ansatz (Walgenbach 2012) gelang es, auf den ersten Blick augenscheinliche Unterschiede zu hinterfragen und mediale Handlungspraxen von Kindern adäquat einzuordnen: Über die Befragung von Eltern der teilnehmenden Kinder sowie der Erzieherinnen konnten unterschiedliche Einschätzungen der Medienkompetenz-Entwicklung festgestellt werden, und zwar sowohl hinsichtlich des Geschlechts als auch der Herkunftskulturen. So schätzten Eltern im Vergleich zu den Erzieherinnen den Kompetenzzuwachs ihrer Kinder geringer ein, insbesondere bei Jungen. Eltern von Mädchen schien der Kompetenzzuwachs ihrer Kinder höher als Eltern von Jungen, allerdings stellte sich die Einschätzung durch die Erzieher/-innen entgegengesetzt dar. Unter Berücksichtigung der Herkunftskultur wurden die Unterschiede noch deutlicher: *„Eltern ohne Migrationshintergrund [...] [sahen] eher Bildungserfolge bei den Mädchen, Eltern mit Migrationshintergrund dagegen bei den Jungen“* (Goetz et al. 2015, S. 87), die Erzieherinnen nahmen auch hier eine andere Einschätzung vor. In die Wahrnehmung und Beurteilung der Medienhandlungen der Kinder fließen offenbar eigene Normen und Interessen der Fachkräfte ein. Für das pädagogische Fachpersonal bedeutet dies, intersektionalitätssensibel zu arbeiten und sich der Zuschreibungen in der eigenen Kultur (und in den anderen Kulturen) bewusst zu sein, um diese Kontextabhängigkeit von Wahrnehmung kindlicher Kompetenzen reflektieren zu können (ebd., S. 88).

In weiteren zurückliegenden Untersuchung der medienpädagogischen Handlungspraxis in Kindertagesstätten wurden vielfach Unzulänglichkeiten in den Kompetenzen der Erzieherinnen herausgearbeitet. So zeigten die Ergebnisse im Projekt „Medien im Alltag von Kindern im Kindergartenalltag“ in NRW mit zwei Untersuchungszeitpunkten 1987 und 1997, dass sich damals zwar bereits die Ausstattung verbessert hatte, aber die Nutzungsintensi-

2. Frühe Medienbildung

tät weiterhin gering ausgeprägt blieb. Die Erzieherinnen fühlten sich in Fragen der Medienerziehung nur gering qualifiziert (im Unterschied z.B. zur Sprachförderung oder zur Bewegungserziehung), was auch in ihrem methodischen Repertoire zur Medienerziehung sichtbar wurde (Höltershinken 2001). Dabei kamen Möglichkeiten zum Ausruhen oder Austoben sowie Gespräche mit dem einzelnen Kind „*bei der Bearbeitung von Medienproblemen*“ regelmäßig zum Einsatz, produktive Formen sehr selten oder nie (ebd., S. 157).

Auf die aus seiner Sicht unberechtigten Einwände gegenüber der Computernutzung im pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten verweist Aufenanger (2014), indem er auf eine zurückliegende empirische Studie (2006) zum Einfluss der Computernutzung auf die Entwicklung von kommunikativen, sozialen und kognitiven Eigenschaften von in pädagogischen Szenarien beteiligten Kindern eingeht. Neben der Auswertung von Videoaufnahmen hinsichtlich der Interaktionen von Kindern untereinander, mit der Erzieherin sowie mit dem Computer wurden die Kinder zur Handhabung des Computers befragt. Außerdem wurde erfasst, wie Kinder mit einer unbekanntem Software umgehen. Darüber hinaus wurde ein Teil der beteiligten Einrichtungen gebeten, in einem Zeitraum von vier Wochen die Nutzungsaktivitäten in einem Tagebuch zu dokumentieren. Neben der Dokumentation einer deutlichen Erweiterung der computerbezogenen Kompetenzen der Kinder im Jahresverlauf konnten insbesondere zeitliche Dimensionen sowie Aktivität oder Passivität der Nutzungen herausgearbeitet werden: Alle Kinder zeigen – in unterschiedlichem Umfang – sowohl aktive als auch passive (d.h. eher begleitende, zuschauende) Nutzungen. Zwischen Mädchen und Jungen werden dabei Unterschiede in der Nutzungsdauer sowie der Auswahl von Inhalten deutlich. Darüber hinaus wird sichtbar, dass Nutzungszeiten durchschnittlich sehr gering sind und in den Einrichtungen vorhandene Zeitregulierungen einen erhöhten Konsum überhaupt nicht zulassen (vgl. Aufenanger 2014, S. 226ff.). Daraus entstehende mögliche Beschränkungen werden im pädagogischen Kontext allerdings nicht thematisiert.

Zur Erklärung der noch nicht als ausreichend wahrgenommenen medienpädagogischen Handlungspraxis werden vor allem die individuellen Merkmale (Motivation, Kenntnisstand, Bedeutungszuschreibung und Zielsetzungen) der Erzieher/-innen herangezogen (z.B. Schneider et al. 2010, S. 108). Darüber hinaus verweisen mehrere Studien auf die

2. Frühe Medienbildung

Bedeutung des medienbezogenen Habitus der Fachkräfte (z.B. Strehlow 2015; Friedrichs-Liesenkötter 2013; Kommer und Biermann 2012).

Die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen im Sinne einer Medienintegration im Mehrebenenansatz erfolgt – jenseits der Ausstattungsfragen – bisher nur punktuell. So weist Nolte (2015) im „*Bedingungsgefüge medienpädagogischer Praxis*“ (ebd., S. 166) zwar explizit „Rahmenbedingungen“ aus, widmet sich dann jedoch vor allem der Ausstattung in den untersuchten Einrichtungen und den damit verbundenen Handlungspraxen der Erzieher/-innen. Brüggemann (2016) betont die Medienbildung als „*Aufgabe der Organisationsentwicklung*“ (ebd., S. 45) und stellt Parallelen zu Prozessen der schulischen Medienintegration (Breiter et al. 2010) her, denn die frühe Medienbildung ist ebenso beeinflusst von einem „*komplexen Bedingungsgefüge*“ (Brüggemann 2016, S. 45). Coblenz und Klimsa (2010) fokussieren auf die Person der Kitaleitung, Marci-Boehncke et al. (2013b) auf die Beteiligung unterschiedlicher Akteure in Bildungsnetzwerken der frühen Medienbildung. Mit Blick auf die kooperative Bildungsverantwortung erscheint die kombinierte Analyse des Handelns unterschiedlicher Akteure im Handlungsfeld der institutionellen frühen Medienbildung wichtig, um darüber das Ineinandergreifen unterschiedlicher Steuerungsinstrumente und Abhängigkeiten im Handeln zwischen den Akteuren herauszustellen.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Trotz zunehmend positiver Einstellung von Lehrkräften gegenüber digitalen Medienwelten blieb die weitreichende Veränderung hin zu einem kontinuierlichen Lernen mit und digitale Medien in der Schule bisher aus (vgl. Gysbers 2008; Ludewig 2013). Einerseits erachten die Lehrkräfte den Einsatz digitaler Medien durchaus als sinnvoll, andererseits fehlt jedoch eine entsprechende Handlungspraxis. Daneben bestätigen Lehrkräfte durchaus die Aufgabe der Medienerziehung und Medienkompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Diese Einschätzung – zunächst für die Schule getroffen – kann mit dem frühpädagogischen Handlungsfeld verglichen werden. Für eine erfolgreiche Handlungspraxis benötigen die pädagogischen Fachkräfte entsprechende Kompetenzen. Das folgende Kapitel nimmt die Klärung wesentlicher Begriffe und eine Einordnung in den aktuellen Fachdiskurs vor. Dabei erfolgt eine Fokussierung auf die Begriffe der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz (Kapitel 3.1 und 3.3) sowie auf das Begriffspaar von Medienerziehung und Medienbildung (Kapitel 3.2). Darüber hinaus sollen weitere mit der medienpädagogischen Kompetenz und Handlungspraxis in Zusammenhang stehende Kategorien betrachtet werden (Kapitel 3.4), bevor abschließend ausgewählte Forschungsergebnisse zur medienpädagogischen Qualifikation des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten beleuchtet werden.

3.1 Zum Begriff der Medienkompetenz

Bereits mehr als 15 Jahre liegt der Versuch der systematischen Klärung des Begriffs der Medienkompetenz durch Gapski (2001) zurück, in dessen Rahmen unterschiedliche Diskurse herausgearbeitet wurden. Damit verbunden sind auch heute noch verschiedene Schwerpunktsetzungen, die in der bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Diskussion sichtbar werden.

Der Kompetenzbegriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geht auf Roth (1971) zurück, den er als „*Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit*“, als „*seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist*“, definiert und mit Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz untersetzt (Roth 1971, S. 180; vgl. hierzu auch

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Tulodziecki 2011, S. 20). Für die Beschreibung von Kompetenz als Zustand lässt sich die Definition von Weinert heranziehen, der unter Kompetenzen *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2014, S. 27f.), versteht.

Im pädagogischen Kontext steht das Ziel eines selbstbestimmten, kritischen, verantwortlichen Umgangs mit Medien im Mittelpunkt (z.B. Baacke 1996, Schorb 2017a), während im gesellschaftspolitischen Zusammenhang vor allem Partizipation und Medienmündigkeit fokussiert werden (z.B. Viola 2016). Der Begriff der Medienkompetenz wurde dabei im Wesentlichen zunächst auf der Basis des Kompetenzbegriffs von Chomsky (1973) konzipiert, wobei die Übertragung von Merkmalen des linguistischen Kompetenzbegriffs auf den Begriff der Medienkompetenz angesichts der unterschiedlichen medienbezogenen Handlungen, der Spezifik medialer Inhalte und Geräte nicht widerspruchsfrei funktioniert (vgl. Gapski 2001, S. 57ff.). Auch Sutter und Charlton (2002) verweisen aus linguistischer Sicht auf die Begrenztheit des Kompetenzbegriffs, der *„lediglich die Natur des intuitiven Regelwissens der Sprache, aber nicht dessen Erwerb [beschreibt]“* (ebd., S. 135). Die später hinzugezogene Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz solle unterbleiben, da *„letztlich nur eine mangelnde Passung von idealisierten kompetenztheoretischen Konstrukten und empirisch vorgefundener Wirklichkeit bearbeitet [werde]“* (ebd., S. 138).

Eine stärkere Verbreitung findet der Begriff der Medienkompetenz in den 1990er Jahren im Zuge der zunehmenden Bedeutung mediengestützter Kommunikation und Informationsverarbeitung. In ökonomischen und bildungspolitischen Zusammenhängen werden vor allem die Anforderungen des Arbeitsmarktes in der globalisierten Wirtschaft formuliert (Tulodziecki 2011). Baacke (1996) nimmt die grundlegende Definition von Medienkompetenz als Teil kommunikativer Kompetenz vor, die den Fachdiskurs in Theorie und Praxis bis heute prägt. In Baackes Verständnis lässt sich Medienkompetenz als die Fähigkeit charakterisieren, *„in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“* (Baacke 1996, S. 119), und in vier Dimensionen unterteilen: die Medienkritik, die Medienkunde, die Mediennutzung sowie die Mediengestaltung (vgl. ebd., S. 120). In Bezug auf die Definition

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

des Kompetenzbegriffs durch Weinert (2014) sind hier vor allem Kenntnisse und Fertigkeiten berücksichtigt, nicht jedoch die motivationalen und volitionalen Aspekte. Rath (2014) schließt daraus, dass die *„Medienkompetenz der Medienpädagogik [...] auf dem normativen Auge blind [ist], d.h. sie geht von normativen Implikationen der Medienkompetenzvermittlung aus, lässt sie aber inhaltliche unausgeführt“* (ebd., S. 110).

Tulodziecki (2011) betont jedoch genau dieses, indem aus seiner Sicht das hier formulierte handlungstheoretisch-pädagogische Verständnis von Medienkompetenz auf *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten“* (ebd., S. 23), hinweist, oder anders formuliert als *„das Vermögen und die Bereitschaft des Menschen zum Handeln in Medienzusammenhängen“* (ebd., S. 23) zu verstehen ist. Die Zielsetzungen zur Medienkompetenz-Entwicklung zeigen Parallelen zur Bildungsdiskussion: *„Individuen [sollen] bereit und in der Lage [...] [sein], in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“* (ebd., S. 23). Die Untersetzung der Medienkompetenz mit verschiedenen Dimensionen weist zugleich auf pädagogische Handlungsfelder: (a) das Auswählen und Nutzen von vorhandenen Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen, (b) das Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen, (c) das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, (d) das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie (e) das Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (vgl. Tulodziecki 2010). Medienkompetenz stellt im pädagogischen Kontext sowohl eine Voraussetzung als auch eine Zielkategorie für das Handeln in Medienzusammenhängen dar.

Weitere Definitionsmodelle werden in die Fachdiskussion z.B. durch Aufenanger (2001) oder Schorb und Wagner (2013) eingebracht. Sie arbeiten mit dem Begriff der Dimension und betonen soziale und ethisch-moralische Aspekte der Medienkompetenz. So skizziert Aufenanger (2001) Medienkompetenz in einer kognitiven, moralischen, sozialen, affektiven, ästhetischen und Handlungsdimension, Schorb und Wagner (2013) beschreiben Medienkompetenz mit Wissens-, Bewertungs- und Handlungsdimensionen (vgl. ebd., S. 18). Beiden Modellen ist die Betonung der Handlungsdimension und ihre Anordnung in einem aufeinander aufbauenden Dimensionen-Modell gemeinsam.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Die Relevanz des Umgangs mit digitalen Medien für die Entwicklung der Lesekompetenz sowie den Zusammenhang zwischen Medien- und Lesekompetenz zeigt das Medienkompetenz-Modell von Groeben (2002) auf². Besonderes Augenmerk gilt hier der Anschlusskommunikation, „*die außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster*“ abläuft (Groeben 2002, S. 178) und die letztlich erst die Entwicklung von Teildimensionen wie medienbezogener Genuss- und Kritikfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen ermöglicht (vgl. ebd., S. 178).

Erst über Anschlusskommunikationen wird der Durchblick in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Alltags- und Fernseh'wirklichkeit' (sic!) erreicht, werden Strategien zur Verarbeitung und Bewertung von medialen Angeboten in Bezug auf Informationsgehalt, Glaubwürdigkeit, ästhetische Qualität etc. erworben. (ebd., S. 178)

Gleichwohl diese Dimension in den „*klassischen medienpädagogischen Entwürfen zur Medienkompetenz nicht explizit enthalten [ist]*“ (Groeben 2002, S. 179), muss die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Teilkomponente und ihre Bedeutung für die Sozialisation der Individuen in der Mediengesellschaft betont werden. Sie unterstützt zudem die Entwicklung der übrigen Dimensionen von Medienkompetenz (ebd.). Anknüpfend ist hier auf den Begriff der Digital Literacy Education zu verweisen, der auf den pädagogischen Rahmen fokussiert und vor allem in der europäischen Diskussion verwendet wird. Von besonderem Interesse erscheinen dabei die Berücksichtigung digitaler wie analoger Texte sowie das breite Verständnis von Lesekompetenz in der digitalen Welt (Kontovourki et al. 2017; Mifsud 2014). Sefton-Green et al. (2016) definieren Digital Literacy als

a social practice that involves reading, writing and multimodal meaning-making through the use of a range of digital technologies. It describes literacy events and practices that involve digital technologies, but which may also involve non-digital practices. Digital literacy can cross online/ offline and material/ immaterial boundaries and, as a consequence, create complex communication trajectories across time and space (Sefton-Green et al. 2016, S. 15).

Im englischsprachigen Raum wird vor allem der Begriff der „Media Literacy“ verwendet, und zwar als Kompetenzbegriff, der von einem stärker linguistischen Verständnis der Me-

² Medienkompetenz wird hier definiert in den Dimensionen „Medienwissen/Medialitätsbewusstsein“, „Medienspezifische Rezeptionsmuster“, „Medienbezogene Genussfähigkeit“, „Medienbezogene Kritikfähigkeit“, „Selektion/Kombination der Mediennutzung“, „(Produktive) Partizipationsmuster“ sowie „Anschlusskommunikation“.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

dienkompetenz ausgeht. Dabei entspricht der Begriff der Media Literacy dem der Medienkompetenz und wird als „*the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms*“ (Hobbs 2008, S. 434) definiert.

Süss et al. (2013) verweisen auf die in den USA betonte Zielsetzung zur Erziehung politisch mündiger Bürger, die ebenso von der Europäischen Kommission stärker hervorgehoben wird (vgl. ebd., S. 125). Media Literacy stellt sich als „*the ability of people to access, understand, create and critically evaluate different types of media*“ (Europäische Kommission 20.08.2009) dar. Neben der Bedeutung für das lebenslange Lernen (z.B. Newrly und Veugeliers 2009) werden der Wert von Media Literacy „*to a healthy democracy*“ als „*response to a changing and increasingly complex media landscape*“ (Viola 2016) sowie als wichtiges Element gegen Radikalisierung und für die Sicherstellung der Grundrechte im politischen Diskurs akzentuiert. Medienkompetenz in diesem Sinne stellt sich als wesentliches Element für das Empowerment der Bürger/-innen zur aktiven Gestaltung der Gesellschaft dar.³ In Abgrenzung hierzu wird der Begriff der „Media Education“ für Prozesse der Medienkompetenzvermittlung bei Kindern und Jugendlichen verwendet, wobei bei der Verwendung des Begriffs der „Media Literacy Education“ in den USA besonderer Wert auf (De-)Kodierung von Medienbotschaften gelegt wird (vgl. Grafe 2011, S. 65). So bestimmen Hobbs und Jensen (2009) eine wichtige Aufgabe der Fachkräfte, nämlich „*to help students become active authors of media messages, using the full range of digital media and technology tools for self expression, advocacy, and education*“, und führen an, dass hierzu ebenso das „*learning to analyze news and advertising, [...] examining the representation of gender, race and class in entertainment and information media, understanding media economics and ownership, and exploring the ways in which violence and sexuality are depicted in media messages*“ (ebd., S. 9) gehört.

³ „Media literacy refers to all the technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow us to access and have a critical understanding of and interact with media. These capacities allow us to exercise critical thinking, while participating in the economic, social and cultural aspects of society and playing an active role in the democratic process“, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-literacy>, letzter Zugriff: 30.11.2017.

3.2 Medienerziehung und Medienbildung

Dem Begriff der Medienerziehung werden unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen, auch in Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlichen Realität. Erziehung wird im Sinne einer Alltagstheorie als Vorgang, Handlung, Zustand oder Handlungsergebnis verstanden, im Verhältnis zum Begriff der Bildung gilt sie als Gegenbegriff oder wird auch synonym verwendet (vgl. Rath 2015). Dabei ist die begriffliche Unterscheidung zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ z.B. auch in den slawischen Sprachen und Kulturen vorhanden und stellt keine *„auf den deutschen Sprachraum begrenzte [Erscheinung dar], sondern findet sich überall, wo Erziehung Erfahrung und Umgang erweiternde und ergänzende Aufgabenstellungen verfolgt und als eine aus dem unmittelbaren Zusammenleben der Generationen herausgehobene Praxis stattfindet“* (Benner 2015, S. 483).

Der Begriff der Medienerziehung kam in den 1960er Jahren auf, *„unter dem Einfluss des größer werdenden Spektrums an Massenmedien“* (Tulodziecki 2011, S. 14) und außerdem in Abgrenzung zum Begriff der Medienpädagogik. In den 1970er Jahren geriet der Erziehungsbegriff in die Kritik und wurde im medienpädagogischen Diskurs gemieden. Stärker wurde auf den Begriff der Mediendidaktik fokussiert. Erst im folgenden Jahrzehnt *„verstärkte sich (wieder) die Einsicht, dass auch im Medienbereich nicht auf eine erzieherische Einflussnahme verzichtet werden darf“* (Tulodziecki 2011, S. 15). Im Zusammenhang mit einem *„erneuerten Verständnis von Erziehung“* (ebd., S. 15) wurde mit der Medienerziehung das Ziel einer selbstbestimmten Mediennutzung verbunden. Tulodziecki (2011) verweist auf die Nähe des Erziehungsbegriffs zum Begriff der Bildung.

Rath (2015) setzt für die Definition der Erziehung bei den Lernprozessen an, indem er fragt, auf welche Weise die Wissensbestände erweitert werden, es Lehrende gibt, die hierzu Vermittlungsprozesse umsetzen oder sich Lernende diese Inhalte selbst aneignen. An dieser Fragestellung lasse sich die grundlegende Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung vornehmen: *„Erziehung ist eine Form vermittelnden Lernens durch einen Lehrenden, Bildung eine Form des selbsttätigen Lernens“* (Rath 2015, S. 7). Dabei können die beiden Prozesse nicht voneinander getrennt werden, sie stellen sich vielmehr als *„zwei Seiten einer Medaille“* dar. Erziehung als eine Form des vermittelnden Lernens lässt sich dadurch charakterisieren, dass *„bestimmte Lernvorgänge [...] auf vorhergehende Handlungen, die von anderen Menschen ausgegangen sind“* (Rath 2015, S. 8), zurückgeführt

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

werden können. Neben dem besonderen Bezug zu Kindern und Jugendlichen stellt Rath (2015) vier weitere Kriterien heraus: den polaren Verlauf zwischen mindestens einer erziehenden (Educans) und einer zu Erziehenden Person (Educandus), die Intentionalität, die Asymmetrie zwischen den beteiligten Personen sowie die Endlichkeit des Prozesses (ebd., S. 8; vgl. hierzu auch Baacke 1996, S. 121). Im Ziel eines „*Unabhängigwerden[s] der Lernenden von pädagogischen Einwirkungen*“ sieht Benner (2015) die pädagogische Legitimation für Erziehungsprozesse (ebd., S. 483). Von der Erziehung abzugrenzen ist die Bildung, allerdings bedingen beide einander (Wiater 2012, S. 21). Entsprechend den gesellschaftlichen Diskursen und vorhandenen Wertevorstellungen verändern sich Zielsetzungen, auf die die Intentionalität der Erziehung ausgerichtet wird. Erziehung zur Mündigkeit findet sich auch als Zielvorgabe in der Medienerziehung wieder (Rath 2015, S. 8).

Bei der Medienerziehung handelt es sich in Konsequenz der Definition von Erziehung um „*intentionale Interventionen eines Educans gegenüber einem Educanden mit dem Ziel, beim Educanden Lernvorgänge auszulösen und zu steuern, an deren Ende die Mündigkeit des Educanden im Umgang mit Medien steht*“ (Rath 2015, S. 8). Diese Mündigkeit bezeichnet Rath als Medienkompetenz. Schlussfolgernd gehört ein Lernen, das allein auf dem eigenen Medienumgang oder dem Lernen in der Peergroup beruht, nicht zur Medienerziehung, ebenso die aus eigenem Interesse stattfindenden Lernvorgänge, die zwar intentional, aber dennoch eher der Medienbildung zuzuordnen sind.

Der Begriff der Bildung und damit auch der Medienbildung fokussiert in dieser Systematik nicht auf das durch andere Personen intendierte zielgerichtete Lernen, sondern auf die eigenständige Aneignung. In der Tradition Humboldts, der Bildung als ein In-Beziehung-Setzen zwischen dem Ich und der Welt gekennzeichnet hat, handelt es sich um einen „*Prozess der aktiven Weltaneignung*“ (Rath 2015, S. 9). Medienkompetenz entsteht dann nicht in einem Prozess der Vermittlung, sondern der Aneignung (ebd., S. 9). Schorb und Theunert (2000) verstehen Medienaneignung als „*komplexen Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbeziehung ihrer – auch medialen – Lebenskontexte*“ (ebd., S. 35). Dabei geht es nicht nur um eine Nutzung von Medien oder medialer Inhalte, sondern um ihre „*Integration [...] in den alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext der Individuen*“ (ebd., S. 34). Die Medienaneignung stellt sich als ein „*Wechselspiel des Menschen mit den Medien*“ dar (Schorb

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

2017b). Dabei wird vor allem „*Material für Entwicklungsthemen, Alltagsfragen und Problemlagen, tragfähige Wertgefüge und Vorbilder, also handlungsleitende Themen*“ (Theunert 2015, S. 7), durch die Kinder beachtet. Medienerfahrungen nehmen so „*Anteil an der Interpretation der Wirklichkeit*“ (ebd., S. 8).

In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Situationen des medienerzieherischen Handelns kann zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung (vgl. Rath 2015) unterschieden werden. Eine funktionale Erziehung, die einen Lernerfolg unbeabsichtigt hervorruft, müsse jedoch im engen Sinn von der Erziehung abgegrenzt werden, da sie das Kriterium der Intendiertheit nicht erfüllt. Daneben lassen sich Momente extensionaler Erziehung definieren als solche, die zwar intendiert, aber ohne direkte Handlungen zwischen Educans und Educandus ablaufen. Hierzu zählt die „*geplante und gesetzte Lernermöglichkeit*“ (ebd., S. 10) in didaktischen Kontexten, z.B. mit dem Einsatz von Medien oder in der Reggio-Pädagogik mit der besonderen Bestimmung des Raums als dem dritten Erzieher (Wustmann 2009, S. 332f.). Über die Fortführung dieser Begriffslogiken lassen sich in dieser Systematik nicht nur Medienerziehung (Vermittlung) und Medienbildung (Aneignung), sondern „*mithilfe der [...] Differenzierungen von Intentionalität und Extensionalität auch Medienerziehung und Mediendidaktik unterscheiden*“ (Rath 2015, S. 10).

Seit Ende des 19. Jahrhunderts haben sich verschiedene Strömungen der Medienerziehung entwickelt, die auch heute noch anzutreffen sind (vgl. Spanhel 2006; Iske 2012). Mit diesen Konzepten werden normative Vorannahmen sichtbar werden, die sich ihrerseits wiederum in der pädagogischen Praxis widerspiegeln (Tulodziecki 1997). Tulodziecki (1997) unterscheidet hierbei die (a) behütend-pflegende Medienerziehung, (b) die ästhetisch-kulturorientierte Medienerziehung, (c) die funktional-systemorientierte Medienerziehung, (d) die kritisch-materialistische sowie (e) die handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung. Die Entwicklung der handlungsorientierten Position ist dabei besonders mit den technischen Medienentwicklungen verbunden. Mit der Umsetzung der „*Idee der praktischen Medienarbeit als Königsweg der Medienerziehung*“ (Spanhel 2006, S. 230) gelangt die „*pädagogische Bedeutung der Medien im Kontext der Lebenswelt und der Biografie der Heranwachsenden, aber auch in den pädagogischen Handlungszusammenhängen selbst in das Zentrum der Aufmerksamkeit*“ (ebd., S. 230f.). In einer ökologischen Betrachtungsweise stehen „*Wechselwirkungen zwischen den Medien als Teil der*

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

alltäglichen Lebenswelt und den eigenen Bedürfnissen und Interessen der Heranwachsenden im handelnden Umgang mit Medien“ (ebd., S. 231) im Fokus. Dabei zielt die praktische Medienarbeit auf eine „Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Gegebenheiten ihrer Umwelt, mit ihrer Verortung in sozialen Beziehungsnetzen und mit ihrer eigenen Identität“ (ebd., S. 231).

Auch Süß et al. (2013) identifizieren in einer historischen Betrachtung medienpädagogischer Perspektiven fünf Ansätze, die sie als bewahrpädagogisch, reparierpädagogisch, aufklärend, alltagsorientiert reflexiv sowie handlungsorientiert partizipatorisch bezeichnen und als wesentliche Strömungen paradigmatisch bündeln. Bedeutsam erscheint an dieser Stelle die Einordnung der Ansätze auf einer kommunikationstheoretischen Achse. Dabei setzen die bewahrpädagogischen und aufklärenden Ansätze vor der kommunikativen Handlung an und die reparierpädagogischen anschließend. Die neueren Entwicklungen dagegen sind auf den Kommunikationsprozess selbst ausgerichtet.⁴ Zeitgemäße Ansätze zielen heute auf die Integration der verschiedenen Paradigmen mit dem Ziel einer umfassenden Medienkompetenzförderung (vgl. ebd., S. 114).

Die medienerzieherischen Aktivitäten lassen sich ebenso nach ihrem Ort charakterisieren. Für die Schule und die Kindertagesstätte stellt Rath (2015) ihren zu geringen medienpädagogischen Kompetenzgrad heraus, dabei ist es besonders bemerkenswert, dass diese *„aufgrund ihrer Funktionalität oder der aktuellen Rechtslage den höchsten Zugriff auf eine Alterskohorte haben“* (ebd., S. 17). Zudem werden Verbindungen zwischen normativen und pragmatischen Differenzierungen deutlich: In den vorschulischen Einrichtungen finden sich häufig behütend-pflegende Konzepte, in der Schule eine starke Technik-Orientierung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit handlungsorientierte Konzepte (ebd.).

Hinsichtlich des Begriffs der Medienbildung ist auf die unterschiedlichen Perspektiven hinzuweisen, unter denen der Begriff verwendet wird (Jörissen 2011): in bildungspolitischer, administrativer Perspektive als *„Output im Bildungswesen“* (ebd., S. 213), als *„Ergebnis*

⁴ Die damit verbundene prinzipielle Anerkennung der Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche als Teil ihrer Lebenswelt zeigt sich auch in anderen aktuellen Entwicklungen, z.B. in der Betonung des Risikomanagements im Umgang mit dem Internet.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

oder Ziel individueller Lernprozesse“ (ebd., S. 215) sowie als Prozess des „prinzipiell unabgeschlossen-prozesshafte[n] Geschehen[s] der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (ebd., S. 220).

In der Begriffsgenese kann zunächst auf die historische Verwendung im Kontext der Verbreitung des Fernsehers in den 1950er und 1960er Jahren verwiesen werden und dabei auf die Einschätzung der Massenmedien als *„Bildungsmächte“* (Tulodziecki 2011, S. 25). Nach der kritisch-distanzierten Verwendung der Begriffe Bildung und Erziehung und der Dominanz des Begriffs der Mediendidaktik wird in den 1990er Jahren in diesem Begriff eine Verbindung zwischen der Medienerziehung und der informationstechnischen Grundbildung gesucht sowie der Bildungsbegriff für medienbezogene Aktivitäten in der Erwachsenenbildung verwendet. Unter dem Begriff der Medienbildung lassen sich nach Tulodziecki (2011) *„verschiedene Aktivitäten zusammenführen – von der reflexiven Medienverwendung und Mediengestaltung für Lernen und Lehren über die Medienerziehung und die Informationstechnische Grundbildung bis zu bildungsrelevanten Aktivitäten in medialen Räumen bei unterschiedlichen Zielgruppen“* (ebd., S. 27). In der Begriffshistorie stehen demnach stärker pragmatische Überlegungen im Vordergrund – und nicht bildungstheoretische –, die Verwendung des Begriffs der Medienbildung in Konkurrenz zum Begriff der Medienkompetenz war nicht intendiert (vgl. Schorb 2009).

In der bildungstheoretischen Betrachtung definieren Marotzki und Jörissen (2010) Bildung als Klärung der *„Selbst- und Weltbeziehung“* (ebd., S. 11), in einer von Unbestimmtheit und Veränderung charakterisierten Welt stehen nicht feste (Ausbildungs-)Inhalte im Zentrum von Bildung (im Sinne einer materialen Bildungstheorie), sondern die Erweiterung eines *„Repertoires an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und [...] Selbstverhältnissen“* (ebd., S. 23). Spanhel (2010) fasst Medienbildung als *„Prozess und Ergebnis der Reflexion der Medialität aller Bildungsinhalte und Bildungsprozesse“* (ebd., S. 53), an anderer Stelle bestimmt er Medienbildung als *„Ziel der Medienerziehung“* (Spanhel 2006, S. 180). In der strukturalen Theorie der Medienbildung wird Medienbildung als Prozess und nicht als Ergebnis eingeschätzt (Fromme und Jörissen 2010). Dabei liegt die Prozesshaftigkeit der Medienbildung in den gesellschaftstheoretischen Rahmungen begründet. Unter dem Ein-

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

druck der bildungstheoretischen Diskussion entsteht für das medienpädagogische Handeln ein konzeptioneller Rahmen, der insbesondere die Reflexivität von Bildungsprozessen und das Medialitätsbewusstsein betont (Tulodziecki 2015).

Für die Umsetzung des vorliegenden Forschungsvorhabens erscheint die Zusammenfassung aller Maßnahmen zur Entwicklung von Medienkompetenz unter dem Begriff der Medienbildung geeignet, um im frühpädagogischen Feld die Vielzahl der Prozesse und Instrumente zu erfassen und dabei ebenso die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. In der Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Handlungspraxis der Fachkräfte am Bildungsort Kindertagesstätte, der medienpädagogischen Kompetenz und ihrer Zielorientierungen wird der Begriff der Medienerziehung herangezogen, und zwar im Sinne bewusster Entscheidungen sowie der Vermittlung (vgl. Rath 2015). Der Begriff der Medienintegration wird verwendet, wenn die organisationale Einbindung digitaler Medien in der Institution Kindertagesstätte stärker in den Fokus rückt.

3.3 Medienpädagogische Kompetenz

Für die Entwicklung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen müssen die pädagogischen Fachkräfte selbst über eine hinreichende Medienkompetenz verfügen. Darüber hinaus sind zielgruppenadäquate Vermittlungskompetenzen erforderlich (Tulodziecki et al. 2010, S. 357). Dabei wurde der Begriff der medienpädagogischen Kompetenz zunächst auf die Akteure in der Institution Schule verwendet. Er scheint jedoch geeignet, ebenso die Kompetenzanforderungen im frühpädagogischen Handlungsfeld zu erfassen. Der aktuelle Fachdiskurs um eine „Grundbildung Medien“ für alle pädagogischen Fachkräfte (z.B. Marci-Boehncke 2014; Imort und Niesyto 2014, DGfE 2017) zeigt dies.

Hinsichtlich der schulischen Medienbildung hat sich Blömeke (2000) mit der notwendigen medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte beschäftigt und auf empirischem Weg fünf Bereiche der medienpädagogischen Kompetenz bei Lehramtsstudierenden herausgearbeitet. Dabei stellt sich die Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte selbst als grundlegender Teil der medienpädagogischen Kompetenz dar. Aus Sicht von Tulodziecki et al. (2010) sollen Lehrpersonen „*in der Lage und bereit sein,*

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

- *Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Nutzungszusammenhänge zu erläutern und sachgemäß zu handhaben, kriterienbezogen zu vergleichen und zu bewerten, begründet auszuwählen sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung zu nutzen.*
- *eigene Aussagen unter Verwendung bewusst ausgewählter Gestaltungsarten [...] sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung zu gestalten und [...] zu verbreiten,*
- *Gestaltungsmöglichkeiten von Medien zu erläutern und in ihrer Bedeutung für mediale Aussagen einzuschätzen sowie Gestaltungsmittel für eigene Medienbeiträge begründet auszuwählen und die eingesetzten Gestaltungsmittel in vorhandenen Medienangeboten analytisch zu erfassen und [...] zu bewerten,*
- *Medieneinflüsse zu beschreiben, kriterienbezogen zu bewerten und problematische Einflüsse der Mediennutzung in geeigneten Formen aufzuarbeiten und ihnen gegebenenfalls entgegenzuwirken sowie Medieneinflüsse bei der eigenen Mediengestaltung und Verbreitung zu berücksichtigen,*
- *Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung zu erläutern, Verbindungen zwischen solchen Bedingungen und den Medienprodukten sowie ihrer Nutzung herzustellen, die Bedingungen in Orientierung am gesellschaftlich Wünschenswerten zu beurteilen und Einflussmöglichkeiten beim eigenen Handeln zu skizzieren und wahrzunehmen.“ (Tulodziecki et al. 2010, S. 359)*

In Bezug auf Gysbers (2008) unterstreicht Tulodziecki (2012) die Bedeutung von drei Feldern medienpädagogischer Kompetenz als zentrale Handlungsbereiche: *„die Mediennutzung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, die Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in der Schule“* (ebd., S. 282). Dabei handelt es sich bei der Entwicklung von medienpädagogischer Kompetenz um einen Prozess, der nicht auf die Phase der Ausbildung begrenzt ist (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 362ff.). In der Anerkennung dieses Umstandes ist damit die Notwendigkeit verbunden, im Rahmen der Ausbildung bzw. des Studiums mit den künftigen Fachkräften Strategien zu entwickeln, die diesem Anspruch des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens und der Kompetenzentwicklung als Prozess gerecht werden. Besondere Bedeutung nimmt aus Sicht der Autorin das reflexive Verständnis der Mediatisierung der Gesellschaft und der Bildung ein.

Herzig et al. (2015) beziehen die medienpädagogische Kompetenz von Lehrpersonen auf individuelle Ressourcen kognitiver und nicht-kognitiver Art zur Bewältigung medienpädagogischer Aufgaben in Bildungseinrichtungen. Sie ist entwicklungsbedingt und ebenso entwicklungsfähig und fokussiert *„auf zentrale Dimensionen des Lehrerhandelns bei der Nutzung von und Auseinandersetzung mit Medien in Schule und Unterricht“* (Herzig et al.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

2015, S. 155). Gleichzeitig betonen sie die Abhängigkeit der medienpädagogischen Kompetenz von verschiedenen Einflussgrößen. Dazu zählen sie z.B. Alter und Geschlecht, die genutzten Lerngelegenheiten im Studium, die medienbezogenen Überzeugungen, die medienbezogene Selbstwirksamkeit sowie das medientechnische Wissen (vgl. ebd., S. 158).

Im internationalen Diskurs um die notwendige Kompetenz bei Lehrpersonen wird das TPACK-Modell („Technological Pedagogical Content Knowledge“) herangezogen. Dabei müssen Lehrpersonen über Wissen in den Bereichen Technologie (TK, Technology Knowledge), Pädagogik (PK, Pedagogical Knowledge) und im jeweiligen Fach (CK, Content Knowledge) verfügen, um erfolgreich unterrichten zu können. Die Schnittmenge dieser drei Teilbereiche ergibt jenes erforderliche Wissen (Koehler et al. 2013). Mishra und Koehler (2006) setzen bei der Entwicklung dieses Modells auf das Konzept des „Pedagogical Content Knowledge“ (PCK) von Shulman (vgl. hierzu Mishra und Koehler 2006), das in der Schnittmenge zwischen dem pädagogischen Wissen und dem Fachwissen besteht. Dieses Konzept, grafisch dargestellt in der Schnittmenge zweier Kreise, erweitern sie um die Komponente des technischen bzw. technologischen Fachwissens. Hierunter zählen sie *“knowledge about standard technologies, such as books, chalks and blackboards, and more advanced technologies, such as the Internet and digital video“* (Mishra und Koehler 2006, S. 1027). Sie fassen darunter außerdem das Wissen zur Nutzung von Hard- und Software, die Einrichtung von Peripheriegeräten oder auch die Erstellung und Verwaltung von Dokumenten usw. Aufgrund des hohen Innovationspotenzials muss dieses Technologie-Wissen permanent angepasst werden (ebd., S. 1027f.). An dieser Stelle wird die Beschränkung des Modells für die medienpädagogische Handlungspraxis sichtbar: Medienerzieherische Aspekte sowie das Wissen um Prozesse der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen werden in diesem Modell nicht explizit benannt. Auch in der Darstellung der Teil-Wissensgebiete „Technological Content Knowledge“ und „Technological Pedagogical Knowledge“ werden vor allem mediendidaktische Aspekte angeführt, ohne eine medien-erzieherische Fokussierung. Zweifellos erscheint das Modell für die Auseinandersetzung mit mediendidaktischen Fragestellungen, mit der Einbindung digitaler (und analoger) Medien in die Gestaltung von Lernprozessen geeignet, weniger jedoch für die Untersuchung der vor allem medien-erzieherischen Handlungspraxis in den frühpädagogischen Einrichtungen. Es soll daher nicht weiterverfolgt werden.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Zur medienpädagogischen Kompetenz bei Erzieher/-innen stellen Six und Gimmler (2007) fest, dass diese *„einschließlich der entsprechenden Motivation [...] eine wesentliche Determinante ihres medienpädagogischen Verhaltens und Handelns im Kindergarten [darstellt]“* (S. 33). Zur medienpädagogischen Kompetenz gehören aus ihrer Perspektive

neben allgemeinen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, zum einen Wissen über medienbezogene Bildungs- und Erziehungskonzepte sowie fundierte Vorstellungen von Zielen der Medienerziehung und deren Umsetzungsmöglichkeiten, unter Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Merkmalen der jeweiligen Zielgruppe. Zum anderen [...] einschlägige Hintergrundkenntnisse aus der Medienforschung [als] ein notwendiger Bestandteil der medienpädagogischen Kompetenz: insbesondere Kenntnisse über Medienpräferenzen, -nutzung und -wirkungen bei Kindern einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Motive und Kompetenzen auch im Vergleich zu anderen Altersgruppen (ebd., S. 32).

Auf dieser Grundlage sowie basierend auf der eigenen Medienkompetenz wird ein fundiertes medienpädagogisches Handeln möglich, das durch eine *„realistische Problemwahrnehmung im Hinblick auf den kindlichen Medienumgang“*, durch das *„Interesse an den Medienerfahrungen der Kinder“* sowie eine angemessene *„Aufmerksamkeit gegenüber ‚Spuren‘ von Medienerfahrungen im Kindergartenalltag“* (ebd., S. 33) gekennzeichnet ist (vgl. auch Marci-Boehncke 2009). Zur medienpädagogischen Kompetenz gehören zudem *„Strategien und Fertigkeiten zur Medienerziehung“* (Six und Gimmler 2007., S. 33).

Vor dem Hintergrund der dynamischen Entwicklungen im Medienbereich betonen u.a. Schneider et al. (2010) die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen (ebd., S. 16). Die Teilnahme an Fortbildungen spielt aus ihrer Sicht eine maßgebliche Rolle für die weitere Ausprägung der medienpädagogischen Kompetenz.

3.4 Selbstwirksamkeit und medienpädagogische Orientierungsmuster

Ob und in welcher Intensität pädagogische Fachkräfte medienerzieherisch tätig sind, hängt von ihrer Motivation ab, die wiederum auf den medienbezogenen Einstellungen basiert (Schneider et al. 2010, S. 16). Sind Erzieher/-innen eher medienkritisch eingestellt, *„wird man von ihnen eine grundsätzlich andere erzieherische Motivation erwarten als bei Erzieherinnen, die den Medien eher aufgeschlossen gegenüberstehen“* (ebd., S. 16). Dies

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

kann zur Erklärung des hohen Anteils bewahrpädagogischer Schwerpunktsetzungen bei den Fachkräften in Kindertagesstätten und Schulen herangezogen werden.

Darüber hinaus sind weitere motivations- und einstellungsbezogene Aspekte von Relevanz. So lässt sich vielfach zwar zunächst eine positive Einstellung pädagogischer Fachkräfte gegenüber den digitalen Medien feststellen, die sich aber nicht bzw. nur begrenzt in der pädagogischen Handlungspraxis widerspiegelt. Schweizer und Horn (2014) ziehen zur Erklärung der Differenz zwischen der positiven Einstellung von Lehrer/-innen zu digitalen Medien und dem dennoch geringen Einsatz im Unterricht Ansätze aus der Sozialpsychologie sowie aus der Professionalisierungsforschung heran. Beeinflussende Faktoren stellen aus ihrer Sicht epistemologische Überzeugungen, das Fähigkeitsselbstkonzept sowie die (medienbezogene) Selbstwirksamkeit (vgl. Schweizer und Horn 2014, S. 51) dar. Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1977) zurück und fokussiert auf Überzeugungen von Personen, Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, und zwar unabhängig von der Möglichkeit, ob die Personen hierzu überhaupt in der Lage sind. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen eine wesentliche Basis dafür dar, dass in schwierigen Situationen Herausforderungen angenommen werden.

Dabei werden sowohl Konsequenzerwartungen als auch Kompetenzüberzeugungen adressiert (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 35), und zwar mit einem persönlichen Bezug, es geht um die „*persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten*“ (ebd., S. 36). Neben individuellen verweisen u.a. Schmitz und Schwarzer (2002) auf kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, die im Umgang mit Veränderungsprozessen von Organisationen eine besondere Bedeutung tragen und sich nicht nur „*als bloße Summe der individuellen Selbstüberzeugungen*“ (ebd., S. 195) darstellen, sondern z.B. von der Gruppenkohäsion oder der Qualität der Gruppenleitung abhängig sind (ebd.).

Eine Gruppe, deren Mitglieder Vertrauen in die Teamressourcen haben können, entwickelt auch eine optimistischere Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe betreffen. Die kollektive Selbstwirksamkeit sollte also einen Einfluss darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 41)

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen leisten damit einen Ansatz zu Erklärung der Innovationsfreudigkeit in Organisationen, z.B. in Schulkollegien (Schmitz und Schwarzer 2002).

Für den Prozess der Integration der Medienbildung in die Kindertagesstätte erscheint es als bedeutsam, die unterstützenden Momente für die Ausprägung einer hohen individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit zu betrachten. Hierzu zählen (a) bisherige erfolgreiche Handlungsergebnisse, (b) die Beobachtung von Vorbildern, (c) Zuspruch und Stärkung durch andere Personen sowie (d) geringe negative Stressreaktionen. Die Erfahrung von Erfolg wird als das wichtigste Mittel eingeschätzt, um eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln. Einzelne Misserfolge erlangen weniger Bedeutung, sondern werden bei entwickelter Selbstwirksamkeitserwartung konstruktiv verarbeitet. Aus der Beobachtung erfolgreicher Vorbilder wiederum können Verhaltensmodelle abgeleitet werden, die zum Erfolg des eigenen Handelns beitragen. Weniger langfristig wirken der soziale Zuspruch und die verbale Stärkung des Vertrauens in die eigene Kompetenz durch andere Personen, besonders dann, „*wenn nachfolgende Anstrengungen wiederum erfolglos sind*“ (ebd., S. 44). Dennoch erweisen sich Lob und Anerkennung als wichtige Elemente einer herausfordernden Arbeitsumgebung. Das geringste Potenzial zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen sehen Schwarzer und Jerusalem (2002) in der gefühlsmäßigen Erregung.

Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept stellt demnach eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme von Leistungshandlungen und deren Abschirmung gegenüber möglichen Schwierigkeiten dar. Diese wird offenbar benötigt, wenn die Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln (Ausstattung, Unterstützung durch die Leitung, vergleichbare Schwerpunktsetzungen bei Kolleg/-innen) nicht durchweg positiv erscheinen. Für den Bereich der Lehrerbildung weist Terhart (2000) zudem auf die Bedeutsamkeit der ersten Praxisjahre hin, in denen sich das berufliche Selbstkonzept der Lehrkräfte maßgeblich entwickelt. Schmitz und Schwarzer (2002) stellen für die Berufsgruppe der Lehrer/-innen keine systematischen Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und demografischen Größen wie Alter, Geschlecht und Berufserfahrung fest.

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Darüber hinaus wurde in verschiedenen Arbeiten versucht, Modelle der Entscheidungsforschung zur Erklärung des Verhaltens von Lehrpersonen zu nutzen. Für den Bereich der IKT *„ist die Verhaltensakzeptanz, also die tatsächliche Nutzung einer Technologie, direkt von der Einstellungsakzeptanz der Nutzenden abhängig. Bringt eine Person einer Technologie eine positive Einstellung entgegen, so führt dies zu deren Nutzung“* (Schweizer und Horn 2014, S. 53). Als Hauptfaktoren hierfür macht Davis (1989) den wahrgenommenen Nutzen sowie die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit aus.

Ein systematischer Stand zur Forschung wurde durch Kontovourki et al. (2017) dargelegt. Sie betonen vor allem die auch bei Blackwell et al. (2014) hervorgehobenen intrinsischen und extrinsischen Faktoren, die die Einbeziehung digitaler Medien begünstigen oder verhindern. Neben den medienbezogenen Einstellungen sind dies die Fertigkeiten im Umgang mit der Technologie sowie die Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens im Lernprozess von Heranwachsenden. Als äußere Bedingungen werden die Verfügbarkeit der Ausstattung, die Zeit zur Beschäftigung und zum eigenen Lernen sowie der Support benannt:

Support specifically targeting teacher's understanding of how to use technology to aid children's learning is an essential component to helping them use technology in their classrooms (Blackwell et al. 2014, S. 87).

Die intrinsischen Faktoren scheinen dabei bedeutungsvoller zu sein, denn trotz Verbesserung von Ausstattung und Weiterbildung haben sich Nutzungsraten nicht flächendeckend verbessert. Kontovourki et al. (2017) benennen als große Herausforderung die Flexibilität der Lehrpersonen, sich auf (weitere) Veränderungen einzulassen, und zwar sowohl hinsichtlich (vor-)schulischer Curricula als auch in Bezug auf die Technologieentwicklung (ebd., S. 36). Insbesondere für die berufserfahrenen Fachkräfte stellt sich diese Aufgabe als besonders herausfordernd dar. Nur auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint der Befund von Blackwell et al. (2014) hinsichtlich der Rolle der Berufserfahrung der Fachkräfte: Berufserfahrene Fachkräfte zeichnen sich durch weniger positive Einstellungen aus, nutzen allerdings die Technologie häufiger. Hingegen verfügen Lehrkräfte mit weniger umfangreicher Berufserfahrung zwar über ausgeprägtere Nutzungskompetenzen, wissen aber deshalb nicht unbedingt, *„how to effectively integrate it (gemeint ist die Technologie, Anm. IG) into the classroom, while teachers with more teaching experience have a solid foundation from which to integrate technology“* (ebd., S. 88). Entscheidend stellen

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

sich die Offenheit und Flexibilität der Fachkräfte dar, sich auf Neues einlassen zu können und zu wollen (Kontovourki et al. 2017).

Unter Bezug auf Kreijns et al. (2013) betonen Schweizer und Horn (2014), *„dass vor allem die Fähigkeit, mit digitalen Medien umzugehen, einen wesentlichen Entlastungsfaktor darstellt, der [...] den Einfluss normativer Überzeugungen reduziert“* (ebd., S. 53). In der Konsequenz dessen müsse der Fokus weniger auf Ausstattung und Förderung der Medienkompetenz von Lehrpersonen liegen, sondern *„aus psychologischer und fachdidaktischer Sicht [...] an den Einstellungen, normativen Überzeugungen und personalen Faktoren [...] ansetzen“* (ebd., S. 60). Wenngleich die Intention zur Nutzung digitaler Medien vor allem durch Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen determiniert werden, stellen dennoch die Fertigkeiten in der Nutzung digitaler Medien die entscheidende Variable für die diesbezügliche Selbstwirksamkeit dar (van Acker et al. 2011).

In diesen Zusammenhang können die Ergebnisse der Untersuchung von Schneider et al. (2010) gestellt werden, die hinsichtlich der Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln von Erzieher/-innen deren Vertrauen in die eigene Kompetenz hervorheben, *„sie müssen davon ausgehen, dass sie Medienpädagogik auch können. [...] Die Erzieherinnen, die ihre medienpädagogische Kompetenz eher hoch einschätzen, sind auch stärker motiviert, sich medienpädagogisch zu engagieren. Wer sich mehr zutraut, der will auch mehr machen“* (ebd., S. 109). Neben der (selbsteingeschätzten) Kompetenz stellt demnach die Motivation einen zweiten wichtigen Schlüsselfaktor dar, dabei besteht zwischen beiden ein Zusammenhang. Darüber hinaus sind positive Einstellungen gegenüber den Medien bedeutsam (ebd., S. 113).

Brüggemann (2014) verweist zur Erklärung der Diskrepanz zwischen positiver Einstellung gegenüber digitalen Medien und fehlender Übereinstimmung mit der Handlungspraxis auf die *„tiefer liegenden Erfahrungs- und Wissensbestände [...], die jenseits des deklarativen Wissens die medienbezogene Handlungspraxis der Lehrkräfte strukturieren“* (S. 65). Wissenssoziologisch betrachtet wird das implizite Wissen *„in Form von Routinen oder etablierten Deutungsmustern zur Reduktion komplexer Situationen und damit letztlich zur Wahrung der Handlungsfähigkeit“* (ebd., S. 65) eingesetzt. Das implizite Routinewissen in

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Form handlungsleitender Orientierungen wird bereits während der Ausbildung aufgebaut, dies schließt insbesondere auch das Verhältnis zu digitalen Medien ein. Biermann (2009) und Kommer (2010) konnten anhand von Studien mit Lehramtsstudierenden verdeutlichen, dass der von ihnen herausgearbeitete mediale Habitus über einen langen Zeitraum ausgebildet und mit seinen stabilen „*grundlegenden Einstellungen zu Lehren und Lernen mit digitalen Medien [...] bis in die späte Berufsausübung*“ (Brüggemann 2014, S. 65) wirkt (zur Theorie des Habitus vgl. Kapitel 7.2).

3.5 Medienpädagogische Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte

Die frühkindliche Medienbildung und der Stand der medienpädagogischen Qualifikation der Erzieher/-innen wurden in den vergangenen Jahren in unterschiedlichen Bundesländern bereits untersucht:

Im Land Nordrhein-Westfalen wurden im Jahr 2007 die Erzieher/-innen im Bundesland umfassend befragt, um den Stand der medienpädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten herauszuarbeiten (Six und Gimmler 2007). Dabei stellte die Studie den Bezug zu einer Vorgängeruntersuchung im Jahr 1997 her und zeigte auf, dass weder eine substanzielle Verankerung der frühkindlichen Medienbildung noch eine signifikante Erweiterung der Kompetenzen der Fachkräfte erreicht wurde, trotz nach 1997 umfangreich aufgelegter Fortbildungsangebote. Im Jahr 2010 wurden im Auftrag der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM) die Erzieher/-innen in Niedersachsen zur frühkindlichen Medienbildung befragt (Schneider et al. 2010). Die Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen die Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Auch hier gibt es – mit dem Angebot von Fortbildung und Praxisunterstützung – nur wenige Anzeichen der nachhaltigen Verankerung der Medienbildung. Zudem wird konstatiert, dass Aus- und Fortbildung „*Problemfelder*“ (ebd., S. 113) darstellen. Konkrete Angebote sind häufig nicht bekannt. Die Ausbildung bedient „*offensichtlich eher die skeptische Sicht auf die Medien*“ (ebd., S. 112).

Die Ergebnisse der „Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung“ von Marci-Boehncke et al. (2013b) im Zeitraum 2010–2014 in Dortmund weisen auf die hohe Bedeutung der persönlichen Einstellungen der Erzieher/-innen hin-

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

sichtlich der Notwendigkeit von Medienbildung und Medienerziehung hin. *„Kompetenz-erweiternde Interventionen in einem [...] weltanschaulich aufgeladenen Themenfeld wie ‚Medienarbeit in der Kita‘ werden vor allem von denjenigen nicht angenommen, die in einem solchen Projekt ihre bewahrpädagogischen Positionen relativieren könnten“* (Marci-Boehncke et al. 2012, S. 9). Marci-Boehncke et al. sprechen von der *„Heilung der Gesunden“* (ebd., S. 9), die hier stattfindet. Grundsätzlich wird die Integration der entsprechenden Inhalte in die Ausbildung der Erzieher/-innen als wichtige Basis dafür eingeschätzt, dass Medienbildung stattfindet und sich über im Laufe der Berufspraxis begleitende Fortbildungen eine *„gewisse Vertrautheit mit dem Bereich“* (ebd., S. 8) entwickelt.

Als Gründe für eine mangelnde Integration der frühkindlichen Medienbildung führen die Fachkräfte – wie auch bei Six et al. (2007) und Schneider et al. (2010) – häufig strukturelle Rahmenbedingungen an: fehlende Zeit, mangelnde Personalausstattung, fehlende Ressourcen (Finanzen, Ausstattung). Darüber hinaus werden Kompetenzmangel sowie fehlendes Interesse bei den Eltern genannt. In der Betrachtung dieser Rückmeldungen fällt auf, dass die Angaben der Erzieher/-innen innerhalb einer Einrichtung sehr differieren. Neben der starken Kopplung der Medienbildung an die strukturellen Rahmenbedingungen ist das insgesamt enge Verständnis dessen, was als Medienbildung eingeschätzt wird, markant. *„Inwiefern Medienerziehung in der Kita praktiziert wird, hängt demnach stark von den Einstellungen und Haltungen sowie den medialen und medienpädagogischen Fähigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher ab“* (Marci-Boehncke et al. 2013a, S. 18).

Als wesentliche Ergebnisse einer Untersuchung der frühkindlichen Medienbildung und Medienerziehung in Bremen im Jahr 2013 (Brüggemann et al. 2013) arbeiten die Autor/-innen der Studie heraus, dass die Akzeptanz digitaler Medien vor allem dann gegeben ist, wenn diesen in der Umsetzung von Bildungsangeboten ein didaktischer Charakter zugeschrieben wird. Diese Einschätzung allerdings verhindere spielerische Angebote und Formen kreativer Handlungsmöglichkeiten. Im Fokus stehe vor allem eine kritische Reflexion des Umgangs mit Medien, deren Entwicklung jedoch – so betonen es Brüggemann et al. (2013) –

nicht ohne die Entwicklung bzw. Ermöglichung einer entsprechenden Praxis [auskommt.] [...] Gemeint sind solche Praxen, die auf einen selbstbestimmten und sicheren

3. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Umgang mit unterschiedlichen mit Medien zielen bzw. diesen Umgang praktisch fördern. Was nützt die kritische Reflexion der ‚unerwünschten Praxen‘, wenn keine Alternativen im Umgang mit diesen Medien erfahrbar sind. (Brüggemann et al. 2013, S. 40)

Dem digitalen Spiel wird eine geringe Bedeutung beigemessen und es fehlt zudem an konkreten Ideen und Anregungen, wie Medienbildung gestaltet werden kann. Dies führen die Autor/-innen auch auf die mangelnde Verankerung der Inhalte in der Ausbildung zurück, ebenso wie die kritische Einstellung insgesamt. Der häufig geäußerten Wunschvorstellung, mit den „neuen, frisch ausgebildeten und vor allem jungen Erzieher/-innen“ (ebd., S. 42) käme eine andere Medienbildungspraxis in die Kindertagesstätte, entgegenen sie, dass die älteren Erzieher/-innen zum Teil offener als jüngere auftreten, und „die Befragten [...] im Privaten und bei der Arbeitsvorbereitung keine ‚Medienmuffel‘ oder gar grundsätzlich kritisch Medien gegenübergestellt [sind]“ (ebd., S. 42). Darauf weisen auch die Ergebnisse von Nolte (2015) und Friedrichs-Liesenkötter (2016) hin, letztere mit der Betonung, dass sich die frisch ausgebildeten Erzieher/-innen gegenüber der Medienbildung in der Kindertagesstätte überwiegend zurückhaltend positionieren.

Zusammenfassend ist zu unterstreichen, dass die Implementierung der Medienbildung in den Alltag der Kindertagesstätten nicht in einfacher Abhängigkeit zum Alter der pädagogischen Fachkräfte und einer damit verbundenen stärkeren berufsbezogenen Medienaffinität jüngerer Erzieher/-innen steht. Auf eine junge Erzieher/-innen-Generation, die als vermeintliche „Digital Natives“ die frühe Medienbildung in der Kindertagesstätte umfangreich realisiert, ist nicht zwingend zu setzen. Dieser Aspekt soll im empirischen Teil ebenso einer Betrachtung unterzogen werden. Zunächst stehen das System der Kindertagesbetreuung sowie die Rahmenbedingungen für die frühe Medienbildung im Land Berlin im Mittelpunkt.

4. Institution Kindertagesstätte

Bereits seit mehr als 20 Jahren wird die Fachdiskussion um die Kindertagesstätte als Bildungsort geführt. Auslöser bildeten hierfür die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Wustmann 2009; Evers 2012). Die Installation von Bildungsplänen in allen Bundesländern weist darauf hin, dass den Einrichtungen nicht mehr nur eine Betreuungs-, sondern eine Bildungsfunktion zugeschrieben wird. Im frühpädagogischen Handlungsfeld haben auf unterschiedlichen Ebenen vielfältige Veränderungen stattgefunden (Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011). Das Handlungsfeld Kindertagesbetreuung stellt sich im Vergleich zum Beginn der 2000er Jahre heute grundlegend anders dar, und der Veränderungs- und Entwicklungsdruck setzt sich mit weiteren Anforderungen, z.B. in Fragen der sprachlichen Förderung von Kindern oder der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien fort (vgl. Blossfeld 2012; Betz 2013). Für die Realisierung der Medienbildung sind die in der Frühpädagogik vorhandenen spezifischen Rahmenbedingungen bedeutsam. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem institutionellen Rahmen der frühen (Medien-)Bildung. Es beginnt in der Darstellung der Educational Governance sowie der frühen Bildung im Mehrebenenmodell (Kapitel 4.1), gefolgt von der Einordnung der Kindertagesbetreuung in das Politikfeld der Jugendhilfe (4.2) und der Entwicklung der Bildungspläne (4.3). Der darauffolgende Abschnitt beschäftigt sich mit Fragen der Kompetenzentwicklung und Professionalisierung (4.4), bevor im Kapitel 4.5 die Bedeutung des Leitungspersonals dargestellt wird. Fragen der Qualitätssicherung (4.6) und die Fokussierung auf wesentliche Bedingungen für die erfolgreiche Verankerung der Medienbildung (4.7) schließen das Kapitel ab.

4.1 Educational Governance

Der in der Bildungsforschung seit einigen Jahren diskutierte, aus der Politikwissenschaft und Soziologie entlehnte Forschungsansatz „Educational Governance“ fokussiert auf die *„Transformationen sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem“* (Maag Merki et al. 2014b, S. 11), er stellt sich als Ausdruck der *„Suche nach einem neuen Steuerungsmodell“* (Altrichter et al.

4. Institution Kindertagesstätte

2007, S. 9) im Bildungswesen dar. Dabei wird das System hinsichtlich der auf verschiedenen Ebenen handelnden Akteure und ihrer Ressourcen untersucht, wobei nicht nur rechtliche oder normative Aspekte im Mittelpunkt stehen (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 16). Governance thematisiert die „*Koordination und Steuerung interdependenter Handlungen gesellschaftlicher Akteure bzw. allgemeiner Regelungsaspekte in komplexen Strukturen*“ (Benz 2004, S. 17).

Während der Begriff der Governance sich zunächst auf die Steuerung innerhalb eines Unternehmens zur Erreichung diverser Unternehmensziele bezieht, sowohl durch Personen als auch strukturelle Elemente (z.B. Codes und Richtlinien, Rechtsformstrukturen) (Schuhen 2009), geht es im Ansatz der Educational Governance um die Bildungssteuerung außerhalb eines konkreten Unternehmens oder einer einzelnen Schule, also um die Gestaltung der Steuerungsprozesse im sozialen Feld der Gesellschaft. Die Governance-Perspektive ermöglicht, die veränderten Anforderungen an das Bildungssystem und die Möglichkeiten der Einflussnahme für das Ziel einer hohen Leistungsfähigkeit systematisch zu betrachten und Gestaltungsoptionen bewusst einzusetzen. Dabei werden nicht nur die „klassischen“ Akteure im schulischen oder frühpädagogischen Feld fokussiert, d.h. die Bildungseinrichtungen, sondern ebenso weitere relevante Stakeholder, z.B. Förderer, Unterstützer, Eltern, die auf den verschiedenen Ebenen der Makro-, Meso- und Mikroebene aktiv sind. Die in der Politikforschung in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts herausgearbeiteten Ergebnisse, dass Programme offenbar wenig erfolgreich top down umgesetzt werden können, sondern aufgrund „*programmatischer Unschärfen, Informationsverlusten, Umdeutungen [...], mangelnder Kontrollen bzw. zu hohen Kontrollkosten*“ (Benz, S. 21) systematisch Abweichungen und Gegenbewegungen hervorbringen, hat den Erfolg allein hierarchischer Steuerung deutlich in Frage gestellt.

Mit der Anerkennung der Verantwortung verschiedener Akteure für die Bildung verändert sich die Position des Staates mit seinem alleinigen Kontroll- und Regulierungsanspruch. Trennungen zwischen „staatlich“, „öffentlich“ und „privat“ werden weniger deutlich, und mit einer veränderten Funktionszuschreibung steht der Staat weniger an der Spitze der Gesellschaft als vielmehr neben anderen Funktionssystemen (ebd., S. 23). Brüsemeister (2012) spricht von einem „*Formwandel der Politik*“ (ebd., S. 27), indem die „*Steuerung im*

4. Institution Kindertagesstätte

Rahmen von Netzwerken oder zivilgesellschaftlicher Akteure – in praktischer und analytischer Hinsicht – neu gefasst werden [muss]. Der Staat wird zu einem Akteur neben vielen anderen“ (Brüsemeister 2012, S. 27).

In dieser Betrachtung ist eine veränderte Verwendung des Begriffs der „Steuerung“ angezeigt. In der traditionellen Sichtweise ist dieser ausschließlich an den Staat gekoppelt: Ihm obliegt die gesamte Steuerung entsprechender Prozesse bzw. Entwicklungen. Andere Akteure werden in dieser Systematik als Steuerungsobjekte eingeschätzt, denen „*eigenständige Handlungsrationitäten und -kapazitäten*“ (ebd., S. 23) fehlen bzw. abgesprochen werden. In der veränderten Perspektive werden den Akteuren sofort Subjekteigenschaften zugeschrieben,

Steuerung und Kontrolle sind nicht einseitige Tätigkeiten einer zuständigen Institution (etwa des Staates), sondern Prozesse der Interaktion zwischen kollektiven Akteuren, wobei zwischen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt nicht mehr eindeutig unterschieden werden kann. (Benz 2004, S. 17)

Eine Steuerung wird damit bei allen Akteuren notwendig, die zudem in wechselseitigen Abhängigkeiten stehen (Altrichter und Maag Merki 2016b, S. 3f.). Diesen Interdependenzen können sie in der Regel nicht ausweichen, sie können sie aber gestalten, „*um sich Autonomiegewinne zu verschaffen*“ (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 27). Interdependenzen werden damit nicht als Restriktionen eingeschätzt, sondern als Potenzial, als Chance für das Handeln von Akteuren. In der Bildungsdiskussion erscheint von besonderer Bedeutung, inwieweit sich Akteure in die Handlungsfelder anderer hineinbegeben; wie weit, fragen Kussau und Brüsemeister (2007), dürfe sich z.B. die Politik in die pädagogische Autonomie einmischen oder wie weit dürfe die Schule ihre Inhalte zu „*ihrer Angelegenheit*“ erklären (ebd., S. 29).

Darüber hinaus ist dem Konzept des Mehrebenensystems eine besondere Bedeutung zu widmen, in das sich die formalen Ebenen des Bildungssystems in der Bundesrepublik einordnen lassen. Dabei werden die in der Schulforschung identifizierten Makro-, Meso- und Mikroebenen häufig durch eine personale Ebene ergänzt (ebd., S. 32). In einer formalen und stärker traditionellen Betrachtung sind mit diesen Ebenen unterschiedliche Machtverfügbarkeiten verbunden. Diese Zuschreibungen werden nun weniger wichtig, bedeutender erscheinen die Verflechtungen und Beeinflussungen in vertikaler und horizontaler

4. Institution Kindertagesstätte

Perspektive. Die Aufgaben sind systematisch „grenzüberschreitend“ verflochten (ebd., S. 32), indem ihre Bearbeitung nicht innerhalb der Ebene realisiert werden kann, in der die (formale) Zuständigkeit liegt. Grenzüberschreitende Koordinationen sind dabei gekennzeichnet durch differente Handlungslogiken der Akteure, durch unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen sowie durch eine bedingte Kooperationsbereitschaft, in der auch der eigene Aufwand bzw. die Kosten für die Kooperation abgeschätzt werden.

Die in der Abbildung 1 vorgenommene schematische Darstellung des Handlungsfeldes der institutionalisierten frühen Medienbildung im Land Berlin zeigt die wesentlichen Kommunikations- und Arbeitsbeziehungen im Mehrebenenmodell.

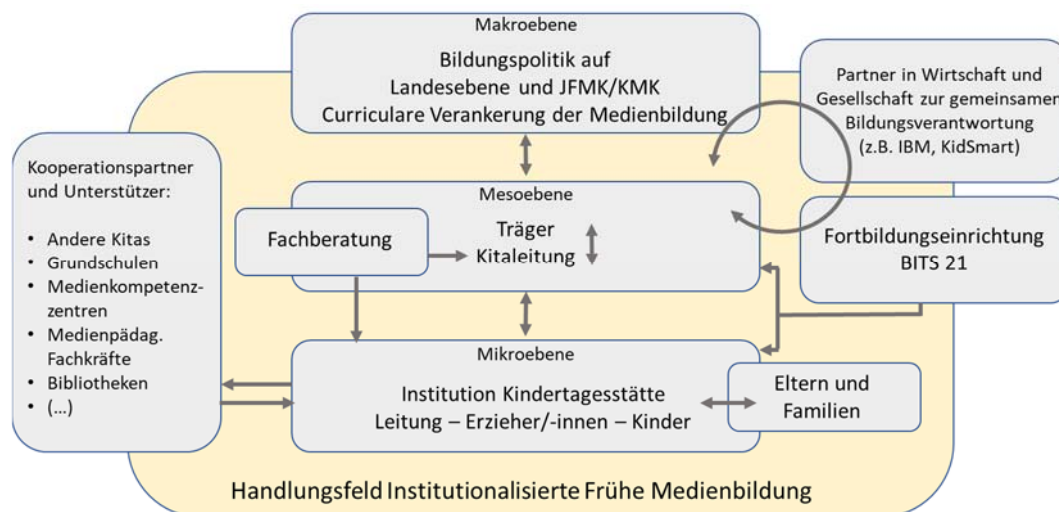


Abbildung 1: Frühe Medienbildung im Mehrebenenmodell im Land Berlin, eigene Darstellung

Dabei arbeiten öffentliche und freie Träger, Partner der Wirtschaft und Gesellschaft sowie der Politik gemeinsam an einer erfolgreichen Umsetzung. Wechselbeziehungen verweisen auf Abhängigkeiten: Akteure sind untereinander auf die Mitwirkung anderer Partner angewiesen, um ihre jeweiligen Arbeitsaufgaben zum Erfolg zu führen.

Im Bildungssektor lassen sich aktuell verschiedene Entwicklungslinien feststellen, die unter dem Begriff des „Governance-Regimes“ zusammengefasst werden können. Hierzu zählen der Rückbau an Detailsteuerung und die Unterstützung von Autonomieentwicklungen von Bildungseinrichtungen, die stärkere Beachtung teamorientierter Professionsformen bei gleichzeitiger Stärkung der Leitungsposition, die Setzung definierter Ziele (Bildungsstandards) und die Einführung von Wettbewerbselementen. Während diese Entwicklungen in den vergangenen Jahren vor allem für den Schulbereich untersucht worden

4. Institution Kindertagesstätte

sind, stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit der Herangehensweise und Spezifik in der FBBE, besonders im Handlungsfeld der frühen Medienbildung.

4.2 Die Kindertagesbetreuung im Politikfeld Jugendhilfe

Wenngleich die Einordnung der Kindertagesstätte als Bildungsort und die Einordnung im Ablauf der „Bildungskette“ (Eickelmann et al. 2014) eine nur geringe Distanz zur Institution Schule nahelegt, ist in der Bundesrepublik eine starke Trennung zwischen den Bereichen Jugendhilfe und Schule zu konstatieren. Beide Politikfelder zeichnen sich durch unterschiedliche Strukturen aus. Während die Schule stark an den Staat gebunden ist, lässt sich das Politikfeld der Jugendhilfe durch eine starke zivilgesellschaftliche und korporatistische Tradition charakterisieren. Aktuell sind in beiden Politikfeldern scheinbar konvergente Entwicklungen festzustellen: im Politikfeld Schule die Erhöhung der Autonomie und eine höhere Eigenverantwortung zur Verbesserung der Qualität (Feldhoff 2011), im Politikfeld der Jugendhilfe, insbesondere in der Kindertagesbetreuung, dagegen der verstärkte Steuerungsanspruch des Staates in Bildungsfragen. Drieschner und Gaus (2012) sehen hier eine *„historisch zeitversetzte Entwicklung hin zu einer Forcierung der bildungspolitischen Steuerung [...] wie sie für die erste Phase einer Systementwicklung im Bildungssystem typisch ist“* (ebd., S. 550). Mit der Abschwächung einer *„strukturellen Unübersichtlichkeit“* (ebd., S. 551) und der intendierten besseren Anschlussfähigkeit an die Grundschule werden die frühpädagogischen Institutionen stärker in das Bildungssystem integriert; die mit dieser strukturellen Kopplung einhergehende Ausdifferenzierung des Bildungssystems und *„Ausweitung der Bildungsbiographie auf die ersten Lebensjahre“* (ebd., S. 551) führt zur Verschiebung der *„Balance zwischen dem System Familie und dem Bildungssystem weiter zugunsten des Bildungssystems“* (ebd., S. 551). Die Bemühungen um eine bessere Qualität zeigen sich im Elementarbereich im stärkeren Einsatz von Konzepten der internen Organisationsentwicklung und im Schulbereich in der Nutzung von Konzepten der Fremdevaluation. Darüber hinaus besteht im Grad der Verbindlichkeit eine große Differenz (vgl. Ratermann und Stöbe-Blossey 2012).

Die Niederschrift des Bildungsauftrages für die Kindertagesstätte ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB VIII) festgeschrieben:

4. Institution Kindertagesstätte

Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. (SGB VIII, vom 11.09.2012 | 2022; zul. geändert 20.07.2017, § 22, Abs. 3)

Damit bildet ein im Vergleich zur Schule anderer Regulierungskontext die Basis für die Kindertagesbetreuung, deren Verantwortung auf verschiedenen Ebenen verankert ist: Das KJHG gibt bundesrechtliche Rahmen vor, die Finanzierung des Angebots liegt vor allem in den Händen der Länder und Kommunen, die Umsetzung der Kindertagesbetreuung wiederum erfolgt durch Kommunen und freie Träger. Dabei spielt insbesondere das Subsidiaritätsprinzip eine wichtige Rolle: Dementsprechend *„sollen öffentliche Träger von eigenen Maßnahmen absehen, wenn geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von freien Trägern betrieben oder rechtzeitig geschaffen werden können“* (Stöbe-Blossey 2012, S. 88). Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen deren Tätigkeit anregen und unter bestimmten Voraussetzungen fördern, selbst aber als Träger von Einrichtungen weniger in Erscheinung treten (Altgeld und Stöbe-Blossey 2010, S. 197f.). Die Zurückhaltung des Staates ist dennoch bis heute sichtbar, und zwar trotz Anerkennung der Kindertagesstätte als Bildungsort: In der Regel wird die eigenverantwortliche Tätigkeit der freien Träger eher *„begleitet“* (Diskowski 2008, S. 49) und durch fachliche Impulse unterstützt. Hinsichtlich der Voraussetzungen für die Umsetzung der Kindertagesbetreuung müssen häufig lediglich Minimalvoraussetzungen eingehalten werden (z.B. baurechtliche oder Hygienevorschriften). Die Finanzierung wird haushaltsrechtlich als „Förderung“ dargestellt, als *„freiwillige finanzielle Beteiligung an einem Vorhaben. [...] Der Staat ‚gibt etwas dazu‘, weil ihm das Engagement des freien Trägers ‚förderungswürdig‘ erscheint“* (ebd., S. 49). Kritisch ist zudem auf die nicht unerheblichen Eigenleistungen der freien Träger hinzuweisen (vgl. ebd., S. 49; Spieker 2017).

Aus der Anerkennung der Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung folgt ein deutlich größeres Interesse an Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung. Das *„Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe“* (Tagesbetreuungsausbaugesetz - TAG, vom 27.12.2004) verpflichtet die Träger zur Qualitätsentwicklung und verdeutlicht, dass die Qualität der Kindertagesbetreuung nicht (mehr) nur allein in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen liegt, sondern ebenso eine Aufgabe mit öffentlichem Interesse darstellt. Festgelegt sind hier u.a. die Entwicklung einer pädagogischen Konzeption und der

4. Institution Kindertagesstätte

Einsatz von Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen (ebd., § 22a Abs. 1). Auf Basis der Studie von Esch u.a. (2006) zur Analyse und Systematisierung von Qualitätskonzepten im In- und Ausland betont Stöbe-Blossey (2012) die Notwendigkeit politisch-administrativ verbindlicher Verfahren zur Qualitätsentwicklung und Einhaltung pädagogischer Mindeststandards, die freiwillige Initiative der Träger erscheint aus ihrer Sicht nicht ausreichend. Als Begründung hierfür darf auch die grundgesetzlich verankerte Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen angeführt werden: „[G]erade auch Kinder [haben] einen Anspruch darauf, dass Betreuung, Bildung und Erziehung bundesweit gleichen Mindestqualitätsanforderungen genügen“ (Stöbe-Blossey 2012, S. 100). Dass die Entwicklung von Steuerungsverfahren nur langsam vorankommt, liegt auch an der starken Position der Träger von Kindertagesstätten, die „unter Berufung auf das Subsidiaritätsprinzip auf die Vielfalt der Angebote verweisen“ (ebd., S. 101). Trotz der Betonung von Ausbau und qualitätsvoller Umsetzung der Kindertagesbetreuung sind die Bedingungen im Politikfeld der Jugendhilfe nicht frei von diversen „Steuerungsfallen“ (Stöbe-Blossey 2012, S. 104). So werde allein über den „Markt“ keine adäquate Entwicklung der Angebote erfolgen, Eltern müssen auf vorhandene Angebote zurückgreifen, denn Mangelsituationen verhindern häufig jegliche Alternative. Zudem wird ein „Missverhältnis zwischen Aufgaben- und Ausgabenzuständigkeit und der Finanzmittelverteilung“ festgestellt (ebd., S. 42). Weitere Widersprüche macht Högbe (2015) an der Übernahme breiter Funktionen der Kindertagesbetreuung fest, so z.B. wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer, bevölkerungs- oder frauenpolitischer Funktionen; über die Kindertagesbetreuung werden gesamtgesellschaftliche Anforderungen bedient und nicht nur der Elternwunsch (Högbe 2015, S. 163). Dem widerspricht das grundgesetzlich festgeschriebene Konnexitätsprinzip, nach dem diejenige Ebene, die etwaige Normen setzt, auch die Kosten hierfür tragen muss. Andererseits steht eine finanzielle Beteiligung des Bundes „vor verfassungsrechtlichen Problemen, die immer dann entstehen, wenn der Bund kontinuierlich Finanzmittel für Aufgaben der Länder oder Kommunen bereitstellt“ (Stöbe-Blossey 2012, S. 106).

Mit Blick auf den Fokus der vorliegenden Arbeit ist es angezeigt, im Sinne der Educational Governance die verschiedenen Verantwortungsebenen hinsichtlich ihres Einflusses auf Inhalte und konkrete Umsetzungsbedingungen der frühen Bildung und Medienbildung zu prüfen: Zunächst übertragen die Eltern durch den Betreuungsvertrag für eine vereinbarte

4. Institution Kindertagesstätte

Zeit die Erziehungsaufgabe an den Träger bzw. die Kindertagesstätte, nur über diesen Weg kommt die Kindertagesbetreuung zustande. Dabei geben die Eltern ihre grundsätzliche Verantwortung nicht ab:

Eine eigenständige, von Eltern unabhängige Erziehungs- und Bildungsaufgabe bei Träger, Kommune oder Staat gibt es (im Gegensatz zum Schulwesen gem. Art. 7 GG) nicht und die Erlaubniserteilung ist kein Instrument zur Herstellung wünschenswerter pädagogischer Arrangements, zur Durchsetzung von bestimmten pädagogischen Konzepten usw. (Diskowski 2012, S. 127)

Die Träger der Einrichtungen sind frei in ihrer Zielsetzung und Durchführung der Angebote, die Trägerhoheit bezieht sich auch auf die eigenständige pädagogische Profilbildung, die im Zuge der Qualitäts- und Bildungsdiskussion deutlicher hervortritt. Die Kommunen als Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Tätigkeit der freien Träger lediglich unterstützen, und auch mit der auf der Ebene des Landkreises verorteten Gesamtzuständigkeit für die Jugendhilfe ist keine inhaltlich-konzeptionelle Aufsicht verbunden. Es sind – auch aufgrund der Kopplung zwischen Finanzierung und fachlichen Anforderungen – lediglich mittelbare Einflussmöglichkeiten vorhanden, die flankiert werden (können) durch entsprechende Beratungs-, Informations- und Fortbildungsangebote. Für die Ebene der Länder sind Anregungs- und Förderaufgaben bestimmt, die Verpflichtung zur Bereitstellung notwendiger Ressourcen und zu einem gleichmäßigen Ausbau der Angebote. Auf der Ebene des Bundes finden sich v.a. Initialisierungsfunktionen (vgl. Diskowski 2012). Neben der Verantwortung für überregionale Angebote hat der Bund in der Vergangenheit immer wieder auch notwendigen Entwicklungen initialisiert, z.B. über entsprechende Förderprogramme. Hinzu treten auf den verschiedenen Ebenen weitere Institutionen, Unterstützer oder Unternehmen, die als Teil ihrer Corporate-Social-Responsibility-Strategie (CSR) die Bildung fördern und unterstützen. Dazu zählen z.B. die bundesweite „Medienqualifizierung für Erzieher/-innen“ als ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziertes Programm in den Jahren 2009 bis 2012, die Initiative „Schlaumäuse“ von Microsoft Deutschland GmbH oder das Förderprogramm „KidSmart“ der IBM Deutschland GmbH,

4. Institution Kindertagesstätte

die Initiative „Haus der kleinen Forscher“ u.a. Kleinere Programme auf Landes- oder kommunaler Ebene unter Einbezug des bürgerschaftlichen Engagements spielen ebenso eine Rolle.⁵

Mit Blick auf die Integration der Medienbildung sowie unter Heranziehung des Konzepts des Mehrebenensystems zeigt sich die Bedeutung der Akteure auf der Mesoebene: Vor allem die Kitaleitung trägt eine maßgebliche Verantwortung dafür, dass Medienbildung Eingang in die Praxis der frühen Bildung findet. Zwar ebenso auf der Mesoebene verortet, sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie die Jugendhilfeplanung ohne tatsächlichen Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Kitapraxis, mit Ausnahme der Einrichtungen, die sie in eigener öffentlicher Trägerschaft führen. Bildungspolitische und curriculare Schwerpunktsetzungen auf Landes- oder auch Bundesebene – der Makroebene – bedürfen der Nachvollziehbarkeit, damit diese von den Akteuren auf den anderen Ebenen berücksichtigt werden. Auch die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen der Mesoebene (Träger, Kitaleitung) und der Mikroebene (Erzieher/-innen, pädagogisches Personal in der Einrichtung) erfordern eine entsprechende Aufmerksamkeit, damit der pädagogische Alltag hinsichtlich der Integration der Medienbildung erfolgreich vollzogen wird. Schließlich dürfen die Aktivitäten nicht den Blick auf die starke Position der Eltern verstellen, die insbesondere in ihrer Einstellung gegenüber der notwendigen Medienerziehung in der Kindertagesstätte sehr zurückhaltend eingeschätzt werden. Nach der Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach (2015) sehen Eltern diese Aufgabe weniger in der Kindertagesstätte, sondern stärker im familiären Umfeld verortet. Auch das Deutsche Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015) kommt in der U9-Studie hinsichtlich der Internetnutzung zu vergleichbaren Ergebnissen: Zwei Drittel der Eltern sehen sich selbst in der Pflicht, ihre Kinder zu einer kompetenten Internetnutzung zu führen, für den Staat sprechen sich hier 15 % aus, für die Schule 13 % (DIVSI 2015, S. 111).⁶ Akteure in den frühpädagogischen Einrichtungen (Erzieher/-innen, Leitungskräfte) müssen damit umso

⁵ Hierzu können z.B. Lesepatent-Projekte oder die Aktivitäten im Rahmen des Bundesprogramms „Bündnisse für Bildung“ gezählt werden.

⁶ Unterschiede werden hinsichtlich der Zugehörigkeit der Eltern und Familien zu bestimmten Internet-Milieus festgestellt. So setzen Eltern, die formal niedriger gebildet sind, stärker auf die Erfüllung dieser Aufgabe durch den Staat oder die Schule.

4. Institution Kindertagesstätte

mehr die Relevanz einer frühen Medienbildung erläutern und mit den Eltern gemeinsame Strategien zur Umsetzung und Gestaltung erarbeiten und umsetzen.

4.3 Bildungspläne für die frühe Bildung

Die zu Beginn des neuen Jahrtausends bundesweite Entwicklung und Veröffentlichung von Bildungsplänen und Leitlinien für die Gestaltung der frühen Bildung stehen u.a. im Kontext der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung. Sie bildeten einen „*radikalen Veränderungsschritt*“ (Diskowski 2008, S. 48) im System der Jugendhilfe, denn damit wurde die Zurückhaltung des Staates zumindest hinsichtlich der inhaltlichen Einflussnahme auf die eigenverantwortliche Tätigkeit freier Träger aufgegeben. Die „*Abkehr von der Unverbindlichkeit*“ (Diskowski 2008, S. 50) wurde aufgrund unterschiedlicher Traditionen in Ost- und Westdeutschland verschieden eingeschätzt.⁷ Die bundeslandspezifischen Dokumente weisen einen unterschiedlich ausgeprägten normativen Charakter auf, wie sich bereits an der Titelgebung ablesen lässt.⁸ Die differente Anlage zeigt sich in quantitativer Hinsicht im Umfang sowie in qualitativer u.a. in der Definition der Altersgruppe und im Detaillierungsgrad der Ausführungen. Während der Großteil der Bundesländer eine Fokussierung auf Kinder im Alter bis zu ihrem Schuleintritt vornimmt, richten z.B. die Länder Thüringen und Hessen ihre Bildungspläne auf die Altersgruppe der Kinder bis 10 Jahre (Fthenakis 2008). Eine Verbindlichkeit der Berücksichtigung entsteht dabei über verschiedene Wege: über eine gesetzliche Verpflichtung, über eine finanzielle Bindung oder eine vereinbarte Selbstbindung. In den Ländern Berlin und Brandenburg erfolgt der Weg über die Kopplung von rechtlicher und finanzieller Bindung; so wird im Land Berlin die Finanzierungsvereinbarung an den Beitritt zur Qualitätsvereinbarung „QVTAG“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin 28.09.2015) geknüpft. Für eine stärkere Verpflichtung der Träger fehlen die verfassungsrechtlichen Grundlagen (Diskowski 2008, S. 52).

⁷ Der Kindergarten in der DDR war eine Bildungseinrichtung mit einem Bildungs- und Erziehungsplan und als solche dem Bildungsministerium zugeordnet.

⁸ So werden die curricularen Vorgaben z.B. in Baden-Württemberg als „Orientierungsrahmen“, in Hamburg als „Bildungsempfehlungen“ oder in Brandenburg als „Grundsätze elementarer Bildung“ bezeichnet. Das Land Berlin nennt sie „Bildungsprogramm“.

4. Institution Kindertagesstätte

Das Dilemma – mit Blick auf die verbindliche Verankerung der Medienbildungsinhalte in der frühen Bildung – ist damit zunächst aufgezeigt: Einerseits wird die klare Forderung in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik formuliert, Kinder beim Aufwachsen in der digitalen Gesellschaft und ihrer Mitgestaltung von Anfang an zu unterstützen, andererseits mangelt es offenbar an Möglichkeiten, bestimmte Inhalte und Anforderungen durchzusetzen. Der Weg zu einer erfolgreichen Integration der Medienbildung kann demnach nur über eine kooperative Bildungsverantwortung führen, in der die Akteure der unterschiedlichen Ebenen übergreifend zusammenarbeiten und die gemeinsame Verantwortung für diese Aufgabe anerkennen.

Neben der nur geringen Durchsetzungsmöglichkeit bestimmter Inhalte oder pädagogisch-erzieherischer Ansprüche stellt sich die Frage nach dem Umfang und der Aufbereitung der curricularen Vorgaben in den Bildungsplänen, die mit ihren verbundenen Orientierungs-, Legitimierungs- und normierenden Funktionen verstanden werden müssen. Dazu werden flankierende und unterstützende Maßnahmen benötigt, und darüber hinaus Erzieher/-innen, die die entsprechenden Pläne nicht nur umsetzen, sondern gestalten (vgl. Leu 2004; Diskowski 2008, S. 56). Ob diese jedoch in diesem Prozess selbst zu Forschenden und Fragenden werden, hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit sie die Gestaltung von Bildung und ihre Rolle darin reflexiv erfassen. Das Berliner Bildungsprogramm versucht diesen Weg, indem es in den umfangreichen Ausführungen Fragen stellt, die die Fachkräfte in der Vorbereitung und Ausgestaltung des Kita- und Bildungsalltags berücksichtigen sollen. Nicht nur Diskowski (2008) fragt allerdings, ob dieses *„elaborierte Vorgehen tatsächlich von allen Einrichtungen [...] so erwartet werden soll und kann“* (ebd., S. 56).

In der Untersuchung zu den Rahmenbedingungen der frühen Bildung erforschten Viernickel et al. (2013) die Umsetzung der jeweiligen Bildungsprogramme durch die Fachkräfte-Teams in verschiedenen Bundesländern. Die Diskrepanz zwischen den normativ verstandenen Anforderungen und den strukturellen Rahmenbedingungen führt bei pädagogischen Teams vielfach zu einem Umsetzungsdilemma. Zunächst werden die *„Ansprüche und Erwartungen an die pädagogischen Akteure [...] differenziert beschrieben, ja zum Teil auf mehreren hundert Seiten akribisch aufgelistet [...], diese [bleiben] mit der Verantwortung, dafür geeignete Formen der ‚Umsetzung‘ zu finden, häufig ohne ausreichende und angemessene Unterstützung“* (ebd., S. 6). Auch die für eine gute Qualität früher Bildung

4. Institution Kindertagesstätte

übereinstimmend eingeschätzten notwendigen Aufgabenbereiche wie z.B. „Beobachtung und Dokumentation“ oder „Sprachförderung“ werden *„kaum in einen systematischen Zusammenhang mit den gesetzlich verankerten strukturellen Rahmenbedingungen gebracht“* (ebd., S. 6). Die nicht zufriedenstellende Situation, aus den formulierten Anforderungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen keine angemessene Umsetzung in der Praxis zu erreichen, führt die Fachkräfte-Teams in *„Umsetzungsdilemmata“* (ebd., S. 13), mit denen sie in unterschiedlicher Weise umgehen⁹.

In den Bildungsplänen der Bundesländer sind die „Medien“ als Thema in unterschiedlicher Weise vertreten, zum Teil stellen sie einen eigenen Bildungsbereich dar (vgl. Neuß 2013; Neuß und Wiechmann 2017). In der Gesamtbetrachtung lässt sich eine große Differenz der Konzepte feststellen, wobei hinsichtlich der Medienerziehung häufig eine deutlich bewahrende Position eingenommen wird. Die Aufnahme des Gegenstandes folgt dem „Ländergemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung“ (Jugend- und Familienministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz 2004):

Was den Umgang mit Medien angeht, gehört zur Medienkompetenz als dem obersten Ziel von Medienbildung auch die Fähigkeit, Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen. (ebd., S. 5)

Noch bis in die 1990er Jahre hatte die Jugendministerkonferenz die Medienwelten der Kinder als nicht kitarelevant eingeschätzt, sondern war eher dem Schutzgedanken eines „medienfreien“ Raumes gefolgt (vgl. Reichert-Garschhammer 2007). So hatte die Konferenz der Jugendminister erst 1996 in Abkehr von einem bewahrpädagogischen Ansatz die Vermittlung von Medienkompetenz über einen spielerisch zu erlernenden Umgang mit Medien gefordert. Danach sollte in Kindergärten vor allem Fernseherziehung stattfinden, außerdem könne es auch *„Umgang mit Kindercomputern“* geben (Höltershinken 2001, S. 159).

Meister und Friedrichs-Liesenkötter (2012) zeigen anhand des Vergleichs der Pläne der Bundesländer von Nordrhein-Westfalen, Bayern und Sachsen-Anhalt die unterschiedlichen Ausgestaltungen und heben in diesem Zusammenhang die Berliner Praxis hervor,

⁹ Dazu arbeiten Viernickel et al. (2013) in ihrer bundesweiten Untersuchung zu Strukturbedingungen früher Bildung drei Typen heraus: Fachkräfte-Teams, die bezüglich des Bildungsprogramms „wertekernbasiert“, „umsetzungsorientiert“ und „distanziert“ handeln.

4. Institution Kindertagesstätte

der Bereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ werde hier besonders häufig umgesetzt. Allerdings wird hier verkannt, dass in diesem „die Medien“ keine besondere Rolle tragen, sondern der Fokus vor allem auf der sprachlichen Förderung liegt. Der hinzugezogene Bericht zur Umsetzung der internen Evaluation im Jahr 2010 konzentriert sich auf die Berücksichtigung der Bildungs- und Aufgabenbereiche im Rahmen des Evaluationsverfahrens (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung 2011, S. 47) und gibt damit keinen direkten Hinweis auf die Berücksichtigung der Bildungsbereiche im pädagogischen Alltag. Bedeutsam für die weitere Forschungsarbeit stellt sich die Einschätzung von Neuß (2016) zum Umgang mit den Bildungsplänen vor. Wenn diese als „Vorgaben“ gelesen werden, werde der Bildungsalltag in der Kita aus der „Logik der Bildungsbereiche“ (ebd., S. 39) gedacht, und nicht – im frühkindlichen Bildungsverständnis – vom Kind her. In der Konsequenz werden aus Bildungsbereichen „Kindergartenfächer“ (ebd.), womit Defizitwahrnehmungen bei den Erzieher/-innen entstehen. Andererseits werden über diese Einordnung „blinde Flecken“ vermieden, z.B. bestimmte Themen, die nicht den persönlichen Interessen der Erzieher/-innen entsprechen und deshalb nicht berücksichtigt werden. Für die medienpädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte besteht die Notwendigkeit, viel stärker im Sinne eines frühpädagogischen ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu arbeiten, um über diesen Weg der Spezifik der frühen Kindheit gerecht zu werden (ebd.).

4.4 Berufsbezogene Kompetenzen und die Fachkräfteausbildung

Die sich bereits seit den 1970er Jahren vollziehende Diskussion um die Bedeutung des lebenslangen Lernens in der Entwicklung von der Industrie- und Dienstleistungs- zur Wissensgesellschaft findet ihren Niederschlag in der Ausgestaltung der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Vorläufer für die heutige Fokussierung auf Kompetenzen bildet die Orientierung auf Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen, die über „*enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten [hinausreicht]*“ (Edelmann und Tippelt 2007, S. 131). Die zunehmende Bedeutung von Kompetenzen steht im Zusammenhang mit komplexer werdenden Anforderungen in beruflichen und privaten Lebensbereichen sowie mit der Unbestimmtheit und Unsicherheit

4. Institution Kindertagesstätte

von Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns (vgl. ebd., S. 132). Mit dieser Situation sieht sich auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte konfrontiert.

4.4.1 Professionalisierung

Professionalisierung kann als gesellschaftlicher Prozess der Aufwertung von Berufen verstanden werden (Smidt et al. 2017). Dabei erscheint – nicht ohne Kritik – der Begriff der Professionalisierung zunächst so neutral, so dass er im Feld der Frühpädagogik als „für nahezu jede Frage“ verwendbar gilt – von der Betreuungs- oder Bildungsqualität bis zum Essen (Hoffmann 2013, S. 312). Hoffmann verbindet den Professionalisierungsdiskurs mit der grundsätzlichen Frage nach dem Erfolg von Pädagogik. *„Die Suche nach Qualität und die vermeintliche Gewissheit der Operationalisierung nährt somit die Illusion, Pädagogik vollständig im Griff zu haben“* (ebd., S. 312).

Die Betonung der Professionalisierung des Berufsfeldes verlangt jedoch eine begriffliche Klärung von Profession und Professionalisierung. Profession ist gekennzeichnet durch *„Verpflichtungen zum Dienst an anderen“*, im Sinne einer Berufung, durch das *„Verständnis für eine wissenschaftliche bzw. theoretische Disziplin“*, durch *domänenspezifische Fähigkeiten und Praktiken“*, das Ausüben der Tätigkeit unter Bedingungen einer *„unvermeidlichen Unsicherheit“*, der *„Notwendigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, die sowohl aus Theorie wie aus Praxis bestehen“* sowie eine *„professionelle Gemeinschaft, die die Qualität und das Fachwissen (weiter-)entwickelt“* (Syring et al. 2017, S. 141). Andere Definitionen fassen Professionalisierung stärker als einen individuellen Prozess (Helpster und Tippelt 2011). In der Betrachtung formaler Eigenschaften werden Abschlüsse und Grad der Akademisierung berücksichtigt. Indikatorenbezogene Professionalisierungsmodelle erscheinen als kompetenz-, evidenz- oder effizienzbasierte Ansätze. Während erstere die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals betonen, stellen evidenzbasierte Professionalisierungsmodelle die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns als Zeichen von Professionalität heraus. Effizienzbasierte Ansätze arbeiten über Kriterien der Wirtschaftlichkeit und fokussieren auf das Verhältnis zwischen Bildungsinvestitionen und späteren Bildungserträgen (vgl. Smidt et al. 2017). In einem handlungstheoretischen Verständnis von Professionalität rückt das pädagogische Handeln der Fachkräfte in den Vordergrund, auch im Umgang mit Widersprüchen, neuen Herausforderungen und Spannungsfeldern. Hierzu gehört auch ein kompetenter Umgang mit Unsicherheit und Unbestimmtheit (Terhart

2011; Combe und Helsper 2016). Von besonderer Bedeutung erscheinen die Reflexion pädagogischen Handelns insgesamt sowie die Reflexivität der eigenen Tätigkeit und Rolle im pädagogischen Prozess (Nentwig-Gesemann 2013b).

4.4.2 Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen

Im internationalen Vergleich des frühpädagogischen Handlungsfeldes wird eine große Heterogenität von Ausbildungswegen der Fachkräfte deutlich (z.B. Oberhuemer 2017). So erweist sich in den EU-Ländern der Bachelorabschluss als häufigste Voraussetzung für eine Tätigkeit als Voll-Fachkraft in der Kindertagesstätte. Einige Länder setzen darüber hinaus auf eine weitere Erhöhung des Qualifikationsprofils (z.B. Frankreich, Island oder Kroatien) oder den Masterabschluss als Mindestanforderung. In Deutschland besteht das pädagogische Fachpersonal zum überwiegenden Teil (ca. 67 %) aus Erzieher/-innen, die an Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet werden (Statistisches Bundesamt 2016, S. 27f.). Nur ein geringer Teil (ca. 5 %) der Fachkräfte verfügt über eine Hochschulausbildung, wozu seit einigen Jahren auch der Studiengang Kindheitspädagogik gezählt wird (Statistisches Bundesamt 2016; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; vgl. auch Blossfeld 2012, S. 27ff.).¹⁰

Diese grundlegenden Wege werden flankiert von berufsbegleitenden Angeboten (z.B. auch für Quereinsteiger), die mit dem massiven Ausbau der Platzkapazitäten in der Kindertagesbetreuung an Bedeutung gewonnen haben. In Betrachtung der historischen Entwicklung des Berufsfeldes werden auch aus berufspolitischer Sicht das Anheben des formal niedrigen Ausbildungsniveaus und damit verbunden eine Änderung des schwachen Status dieser Berufsgruppe gefordert: Von der in anderen Sozial- und Bildungsberufen längst vollzogenen Professionalisierung im Sinne einer Akademisierung blieb der frühpädagogische Bereich seit den 1960er Jahren abgeschnitten. 1967 erfolgte zunächst die Einführung des Ausbildungsabschlusses einer „staatlich anerkannten Erzieherin“, die die Bezeichnung der „Kindergärtnerin“¹¹ ablöste. Andere Entwicklungen im Bereich der sozialen Arbeit Ende der 1960er und in den frühen 1970er Jahren führten in der Bundesrepublik

¹⁰ Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von Erzieher/-innen oder pädagogischen Fachkräften geschrieben wird, sind alle in der Institution Kindertagesstätte tätigen pädagogischen Fachkräfte gemeint, also insbesondere ebenso Sozialpädagoge/-innen und Kindheitspädagoge/-innen. Ggf. wird das Leitungspersonal separat benannt. Geht es um berufliche Abschlüsse, erfolgt eine Konkretisierung (vgl. Kapitel 10.1).

¹¹ Die Berufsbezeichnung „Kindergärtnerin“ blieb in der DDR bis 1989 erhalten.

4. Institution Kindertagesstätte

zum „graduierten Sozialpädagogen oder Sozialarbeiter“, zunächst an Höheren Fachschulen, die später zu Fachhochschulen wurden. Auch bei den Volksschul-, Grund- und Hauptschullehrer/-innen erfolgte eine Akademisierung der Ausbildung, die zunächst an „Lehrerseminaren“, später an Pädagogischen Hochschulen und inzwischen an Universitäten stattfindet (vgl. Rauschenbach und Berth 2014). In der DDR wurde der Kindergarten dem „Bildungswesen“ zugeordnet, die Kinderkrippe gehörte zum „Gesundheitswesen“, die Kindertagesstätte in der BRD gehört(e) jedoch zum System der Kinder- und Jugendhilfe. *„Der Beruf der Erzieherin blieb auf dem tradierten Niveau einer nicht-akademischen Tätigkeit stecken und wurde so [...] abgehängt“* (ebd., S. 239). Mit den großen Bildungserwartungen, die an die Erzieher/-innen in den Kindertagesstätten nunmehr herangetragen werden, stellt sich die Frage, ob der *„Beruf der Erzieherin noch primär als ‚Sorgeberuf‘ oder inzwischen doch eher vorrangig als ‚Bildungsberuf‘ verstanden wird“* (ebd., S. 240).

Für die fachschulische Ausbildung und ebenso für das Studium an einer Hochschule liegen entsprechende Orientierungsrahmen vor, die von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet worden sind (Jugend- und Familienministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz 2004; Kultusministerkonferenz 01.12.2011). Neben der länderübergreifenden Anerkennung der Abschlüsse dokumentieren diese Materialien Eckpunkte für die in den Ausbildungsgängen anzustrebenden Kompetenzen und damit verbundene Handlungsfelder.¹² Für die fachschulische Ausbildung, die sich als Breitbandausbildung für die Berufstätigkeit in den verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter bis zu 27 Jahren versteht, wurden verschiedene Ausbildungsbereiche festgelegt.¹³ Kritikpunkte an der Ausbildung bestehen allerdings in der mangelnden Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftsgeneriertem Wissen sowie der Befähigung der Fachkräfte, auch jenseits des „pädagogischen Kerngeschäfts“ kompetent mit schwierigeren Situationen und Aufgabenstellungen umzugehen (Viernickel 2008b). Angesichts der großen Altersspanne der Zielgruppen und der ausgesprochen unterschiedlichen

¹² Mit dem „Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) und dem Orientierungsrahmen „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit. Ausbildungswege im Überblick“ der Robert-Bosch-Stiftung liegen weitere Materialien zur kompetenzorientierten Ausgestaltung der Ausbildung vor.

¹³ Ausbildungsbereiche: (a) Kommunikation und Gesellschaft, (b) Sozialpädagogische Theorie und Praxis, (c) Musisch-kreative Gestaltung, (d) Ökologie und Gesundheit, (e) Organisation, Recht und Verwaltung

4. Institution Kindertagesstätte

Anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe können sich die Fachschülerinnen nur sehr allgemein mit der Spezifik der Frühpädagogik beschäftigen (Rauschenbach und Berth 2014). In der vergleichenden Untersuchung von Berufswahlmotiven zwischen Kindheitspädagog/-innen, Grundschul- und Gymnasiallehrer/-innen stellen Weiß et al. (2016) bei den frühpädagogischen Fachkräften vor allem deren intrinsisch-pädagogischen Motive heraus. Das Interesse an der Vermittlung von Bildungsinhalten als intrinsisch-fachliches Motiv nimmt allerdings den geringsten Stellenwert ein, auch im Vergleich mit den anderen Berufsgruppen.

Die Entwicklung entsprechender Studiengänge an den Hochschulen war in den ersten 2000er Jahren in das durch die Robert-Bosch-Stiftung geförderte Projekt „PIK – Profis in Kitas“ eingebunden. 2014 gibt es bundesweit 89 Studiengänge mit einer kindheitspädagogischen Ausrichtung, von denen die Mehrzahl explizit auf die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten fokussiert ist (Stieve et al. 2014). Die Befragung der Absolvent/-innen zeigt, dass diese nur zu einem Teil in die Kindertagesbetreuung hineingehen (vgl. Absolventenbefragung der Projektgruppe ÜFA 2013; Fuchs-Rechlin et al. 2015). Ohnehin sind hier nur im Vergleich zur fachschulischen Erzieher/-innen-Ausbildung lediglich geringe Kohorten-Zahlen zu konstatieren. Damit bleibt die Diskrepanz zum Bedarf an wissenschaftsfundiert, forschend und reflexiv agierenden Kindheitspädagog/-innen¹⁴ bestehen. (Leu und Kalicki 2014; Blossfeld 2012). Im Nebeneinander der Abschlüsse erscheint ihr Berufsbild zudem noch wenig trennscharf (Syring et al. 2017; Weiß et al. 2016; Stieve und Dreyer 2015).

Das Qualifikationsniveau und die Kompetenzen der Fachkräfte spielen für die Umsetzung einer hohen Qualität frühpädagogischer Arbeit eine wichtige Rolle. Das zeigen auch die Forschungen von Siraj-Blatchford et al. (2002), die im Rahmen der britischen EPPE-Studie zeigen konnten, dass Fachkräfte mit einem höheren Ausbildungsabschluss stärker zu kognitiv anspruchsvollen Aktivitäten anregen. Weniger gut ausgebildetes Personal profitiert zudem von höher qualifiziertem (Oberhuemer und Schreyer 2010, S. 487ff.). Allerdings

¹⁴ Die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin“ wird hier für alle Absolvent/-innen frühpädagogischer Studiengänge an Hochschulen verwendet, gleichwohl haben (noch) nicht alle Bundesländer diese gemeinsame Berufsbezeichnung eingeführt (vgl. Stieve und Dreyer 2015).

4. Institution Kindertagesstätte

stellt sich das Forschungsbild nicht einheitlich dar: Die amerikanische Studie zur Untersuchung des Qualifikationsniveaus der Fachkräfte sowie der kognitiven Leistungen von Kindern bestätigt diese Ergebnisse nicht (Early et al. 2007). Trotzdem wurde in Folge der Studienergebnisse eine neue Qualifikation auf Hochschulniveau eingeführt, um den Anteil hochschulisch ausgebildeter Fachkräfte zu erhöhen (Thole 2010). Die Forderung nach der vollständigen Akademisierung der frühpädagogischen Erstausbildung (z.B. Fthenakis 2010) wird inzwischen weniger formuliert, u.a. mit Verweis auf die Praxisnähe der fachschulischen Ausbildung, den enormen Anteil der Fachschulabsolvent/-innen im jährlichen Vergleich zur Studierendenzahl an Hochschulen (vgl. Pasternack 2017, 2015) sowie die politischen Diskussionen und „Besitzstände“. In der rückblickenden Betrachtung der Entwicklung der (Fach-)Hochschulen (vgl. Thole 2000, S. 170f.) werden mögliche vergleichbare Wege skizziert (Rauschenbach und Berth 2014).

4.4.3 Kompetenzorientierung und Kompetenzanforderungen

Mit der umfassenden Reformierung der Struktur und der Ausbildungsinhalte der Erzieher/-innen-Ausbildung zu Beginn des neuen Jahrtausends sowie der Einführung des Lernfeldkonzeptes sollte stärker kompetenz- und handlungsorientiert gearbeitet werden, als *„Paradigmenwechsel von der Fächer- zur Tätigkeitsorientierung sowie von der Berufs- zur Feldperspektive“* (Hoffmann 2002, S. 91). Von besonderer Bedeutung stellt sich das Verhältnis von Kompetenz und Performanz dar. Ob bestimmte Kompetenzen vorhanden sind, wird erst in später auftretenden konkreten Handlungssituationen deutlich. Kompetenzen werden damit zunächst als Dispositionen verstanden (Klieme et al. 2007, S. 72f.; Klieme und Hartig 2007). Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) sprechen von Selbstorganisationsdispositionen (ebd., S. XI). Für die Darstellung von Kompetenzen können verschiedene Modelle herangezogen werden, z.B. Stufen- oder Strukturmodelle (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011).

In der Lehrerbildungsforschung im Handlungsfeld Schule wird vielfach mit dem Begriff der professionellen Handlungskompetenz gearbeitet, die (a) Professionswissen, (b) pädagogische Orientierungen und Einstellungen, (c) motivationale und emotionale Aspekte sowie (d) selbstregulatorische Fähigkeiten umfasst. Das Modell ist durchaus auf die Frühpädagogik übertragbar (Anders 2012). Darüber hinaus spielen allgemeine Aspekte des beruflichen Rollen- und Selbstverständnisses eine wichtige Rolle (Baumert und Kunter 2006;

4. Institution Kindertagesstätte

Blossfeld 2012, S. 62f.; Anders 2012). Während Baumert und Kunter (2006) das Professionswissen bestehend aus Fachwissen, fachdidaktischem und allgemeinem pädagogischen Wissen als bedeutsamste Komponente für die Lehrerbildungsforschung beschreiben, betont Anders (2012), dass es bisher *„kaum empirisch-fundierte Erkenntnisse über Struktur und Bedeutung des Professionswissens von pädagogischen Fachkräften im frühpädagogischen Bereich [gibt]“* (ebd., S. 18). Andere Modelle unterscheiden zwischen fachlichen, „domänenspezifischen“, und überfachlichen Kompetenzen, die als *„kontextbezogene funktionale Dispositionen für die Bewältigung komplexer Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen verstanden [werden]“* (Maag Merki 2009, S. 497).

In der Diskussion um Kompetenzerwartungen an die frühpädagogischen Fachkräfte zeigen sich unterschiedliche Positionen: Vertreter des Ko-Konstruktivismus argumentieren, dass die Fachkräfte aufgrund des mit den Kindern gemeinsamen Erschließens der Bildungsgegenstände kein ausgewiesenes fachliches Vorwissen benötigen. In der Lehrerbildungsforschung zeigt sich jedoch auch im Primarstufenbereich, dass Lehrkräfte über ein umfangreiches Fachwissen verfügen müssen, welches das Niveau des jeweiligen Curriculums deutlich übersteigt (vgl. Anders 2012, S. 29). König (2009) betont ebenso den hohen Stellenwert des Professionswissens für die Anregungsqualität in pädagogischen Prozessen in der Kindertagesstätte. Eine entsprechende Antwort auf diesen Bedarf kann in der Entwicklung entsprechender Angebote besonders zur Erweiterung des Fach- und fachdidaktischen Wissens sowohl in den Ausbildungsgängen als auch in der Fort- und Weiterbildung bestehen (Anders 2012, S. 37). Unterstützend kann dabei die hohe Weiterbildungsmotivation der Berufsgruppe der Erzieher/-innen wirken (vgl. Viernickel et al. 2013). In der Entwicklung einer kompetenzorientierten Weiterbildung stehen die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen Handlungszusammenhängen reflexiv zu agieren, stärker im Blickfeld des Interesses.¹⁵ Allerdings wird diese Anforderung auch in der Praxis nur begrenzt eingelöst (Thole 2010). Für die Ausbildung schätzen Thole und Cloos (2006) die Wirksamkeit für das Bewältigen der Anforderungen als kritisch ein und weisen darauf hin, dass sich Erzieher/-innen in der Praxis zunehmend an vorberuflich erworbenen Erfahrungen und subjektiven Theorien orientieren. Ursachen können in einer (empfundeneren oder tatsächlichen)

¹⁵ Vgl. hierzu auch die langjährigen Forschungs- und Projektaktivitäten der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ des DJI.

4. Institution Kindertagesstätte

Überlastung und der gleichzeitigen Erfüllung vieler Aufgaben liegen. Im Zusammenhang mit Erschöpfungszuständen können vorberuflich erworbene Erfahrungen und subjektive Theorien im Sinne einer nicht reflektierten Routine entlastend wirken. Damit wird jedoch der Abstand zu wissenschaftsfundiertem Handeln größer (Mischo et al. 2014; Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011).

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Kompetenzanforderungen in der Frühpädagogik stellt sich die Frage, auf welcher pädagogischen Grundlage (Süss et al. 2013, S. 83ff.) medienerzieherische Aktivitäten unternommen werden. Unter Bezug auf das für frühpädagogische Fachkräfte entwickelte Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) stellt sich insbesondere die Frage nach den Dispositionen bei den Fachkräften sowie nach den Rahmenbedingungen, unter denen sich entsprechende Handlungspraxen vollziehen (können).

4.5 Die besondere Verantwortung der Leitung

Für die Qualität der pädagogischen Arbeit nimmt die Kitaleitung eine entscheidende Position ein. Die Vielzahl der Aufgabenerweiterungen, die die Institution Kindertagesstätte in den vergangenen Jahren erfahren hat, lässt folgerichtig die Einrichtungsleitung verstärkt in das Blickfeld rücken (Strehmel 2017). In der Gesamtbetrachtung ist festzustellen, dass – im Unterschied zur Institution Schule – die wissenschaftliche Beschäftigung mit Führungsfragen im frühpädagogischen Feld noch am Anfang steht (vgl. Anders und Ballaschk 2015). Strehmel und Ulber (2014) betonen die Bedeutung „*angemessene[r] Managementstrategien*“ für die „*Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung*“ (ebd., S. 11). Forschungen im angloamerikanischen Raum (z.B. Siraj-Blatchford und Hallet 2014) weisen auf die notwendige Verantwortung der Leitung als Führungskraft. Führung kann synonym mit Leadership bezeichnet werden (Anders und Ballaschk 2015), allerdings weist z.B. Fröse (2009) darauf hin, dass das Verständnis von Führung häufig den klassischen Management-Begriff betont. Demgegenüber zeigt sich im angloamerikanischen Raum eine deutliche begriffliche Trennung zwischen den Begriffen „Management“ und „Leadership“:

4. Institution Kindertagesstätte

Leadership is a function of knowing yourself, having a vision that is well communicated, building trust among colleagues, and taking effective action to realize your own leadership potential. (Bennis 2001, zit. n. Fröse 2009, S. 228)

Darüber wird Leadership als *Prozess* verstanden, „*der die Einflussnahme von Menschen auf Menschen beinhaltet und in einem Gruppenkontext stattfindet, damit ein gemeinsames Ziel erreicht wird*“ (Solm 2007, S. 2). Es handelt sich hierbei weniger um eine Eigenschaft oder Rolle, sondern vielmehr um einen Prozess, der in der Interaktion zwischen dem „Leader“ und den „Followern“ realisiert wird. Der Begriff des Managements bezeichnet demgegenüber bestimmte Techniken oder Methoden, die für eine effektive Gestaltung von Organisationsstrukturen und Prozessen erforderlich sind (vgl. Fialka 2011, S. 9).

Mit dem Leitungsbegriff werden im pädagogischen Handlungsfeld Aspekte sowohl aus dem Leadership als auch aus dem Management verbunden, Leitung soll vor allem in Bezug auf Management-Aufgaben und Führung im Sinne von Leadership als übergreifender Begriff verwendet werden (vgl. Anders und Ballaschk 2015, S. 879). Die pädagogische Leitung fokussiert auf pädagogische Aspekte im Sinne einer Anleitung und Unterstützung des pädagogischen Personals, ihrer Führung in pädagogischen Tätigkeiten und Weiterentwicklung in konzeptionellen Fragen. Ballaschk et al. (2017) konnten in ihrer Untersuchung des Verständnisses von Führung bei Leitungspersonen vielfach Unsicherheiten feststellen. Sie betonen die besondere Rolle des Leaderships für die Profilierung der Kindertagesstätte. Dies kann mit Verweis auf die Schulentwicklungsforschung und die besondere Bedeutung der Schulleitung betont werden (vgl. Kranz 2007).

In der heterogenen Trägerlandschaft bestehen sehr unterschiedliche Aufgabenprofile von Leitungspersonen, die grundsätzlich in den Bereichen Führung, Management und Verwaltung verortet sind. Aus Sicht des Gesetzgebers muss die Kitaleitung die „*Verantwortung für die institutionelle Gewährleistung [der] [...] pädagogischen Angebote*“ (Anders und Ballaschk 2015, S. 881) sicherstellen. Dabei agiert sie als Manager kleiner oder mittlerer Unternehmen, gleichzeitig stellt sie jedoch auch eine pädagogische Institution mit einem entsprechenden Profil dar. Im Unterschied zu anderen Berufsgruppen sind in der Leitung von Kindertagesstätten vor allem Frauen tätig (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 26). Dies entspricht auch der überwiegenden Präsenz weiblicher Fachkräfte im frühpä-

4. Institution Kindertagesstätte

dagogischen Handlungsfeld. Wird der Anteil von Männern und Frauen in diesem Feld betrachtet, zeigt sich allerdings ein höherer Anteil männlicher Leitungspersonen im Vergleich zum gesamten Berufsfeld (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017).

Seit einiger Zeit zeigen sich vermehrt Tendenzen der Entwicklung multiprofessioneller Teams in Kindertagesstätten (Cloos 2017; Blossfeld 2012). Damit verändern sich auch Rollen und Aufgabenbereiche. Darüber hinaus entwickelt sich Führung zu einer Aufgabe im Team, das in der gesamten Organisation auf unterschiedlichen Ebenen Führungsaufgaben realisiert. In dem von Siraj-Blatchford und Hallet (2014) entwickelten Konzept zur Führung in Kindertagesstätten mit den Leadership-Schwerpunkten des „Directional“, „Collaborative“, „Empowering“ und „Pedagogical Leadership“ wird die Umsetzung des Ansatzes einer geteilten Führung sichtbar. Auch in den USA werden Aspekte einer geteilten Führung („Distributed Leadership“) thematisiert. Nicht das funktionale „Verteilen von Aufgaben“, sondern der „Prozess des Dialoges“ stellt sich für diese Ausprägung des Leadership als charakteristisch dar (vgl. Talan 2010). Besonders betont werden außerdem Vision und Motivation von Führungspersonen, die in der Lage sein müssen, *„eine Vision für die Organisation zu entwickeln und die Mitarbeitenden individuell in diesen Prozess einzubezieh[en], um sie selbst zu Führungskräften in ihrem Aufgabenkontext zu machen“* (Anders und Ballaschk 2015, S. 886). Ein solches Führungsverhalten wird mit positiven Effekten für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte verbunden, bleibt jedoch bisher ohne Bedeutung im Rollenverständnis von Leitungskräften, auch aufgrund negativer Konnotationen des Begriffs sowie der starken Management-Betonung (Ballaschk et al. 2017), z.B. auch in Weiterbildungsangeboten und Masterstudiengängen mit Leitungsfokussierung (vgl. hierzu auch die Analysen von Strehmel und Ulber 2014).

Die diffus erscheinende Rolle der Kitaleitung wird durch weitere wichtige Rahmenbedingungen geprägt: Gestiegene Anforderungen und eine größere Verantwortung für Bereiche wie z.B. die sprachliche Förderung, eine stärker geforderte Vernetzung mit weiteren Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialraum (z.B. Kinderschutz, Allgemeiner Sozialer Dienst) sowie eine über Finanzierungsrichtlinien begründete Aufteilung der Arbeitszeit in Leitung und pädagogische Arbeit mit den Kindern tragen nur wenig zu klaren Strukturen und einer Konzentration auf die Leitungstätigkeit auch im Sinne eines Leadership

4. Institution Kindertagesstätte

bei. Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit in Kindertagesstätten verweisen auf die besonderen Belastungen der Leitungskräfte, die z.B. ihre Gratifikationskrise als Missverhältnis zwischen den eigenen beruflichen Anstrengungen und der ihnen gegenüber gezeigten (und gezahlten) Wertschätzung umso deutlicher wahrnehmen, je schlechter sie die Arbeitsbedingungen und ihre Arbeitszufriedenheit einschätzen (Schreyer et al. 2015). Zur auskömmlichen Ausstattung mit Leitungsressourcen hat Strehmel (2015) ein Modell entwickelt, das neben der Berücksichtigung der Anzahl der betreuten Kinder ebenso die Zahl der Mitarbeiter/-innen, besondere Bedarfe bei Kindern, Ausbildungsleistungen (bei künftigen Erzieher/-innen) sowie einen Grundbetrag für die Kindertagesstätte einbezieht. Über eine Anerkennung dieses Berechnungsmodells ließe sich bundeslandübergreifend die Leitungsausstattung verbessern, wobei aktuell große Unterschiede zwischen den Bundesländern vorhanden sind (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 93f.).

In der Beschäftigung mit Führungsfragen im Handlungsfeld der Frühpädagogik wird sichtbar, dass eine Konzentration der Leitungskräfte auf Leadership-Aufgaben und auf die Rolle als *pädagogische* Führungskraft notwendig ist (ebd., S. 890). Hier besteht überwiegend ein Klärungsdefizit zwischen Träger und Leitungen sowie im Rollenverständnis der Leitungspersonen selbst (Ballaschk et al. 2017; Strehmel 2017). In der qualitativen Untersuchung des Führungsverständnisses von Leitungskräften arbeiteten Ballaschk et al. (2017) heraus, dass diese den Leitungsbegriff für eine formale Positionierung in der Organisation nutzen und Führungsaufgaben erkennen, jedoch den Führungsbegriff ablehnen, weil sie damit einen autokratischen Machtbegriff verbinden. Intuitiv berücksichtigen sie Aspekte transformationaler Führung, bei dem die Mitarbeiter/-innen durch die Führungsperson „verwandelt“ werden, „sich also höhere Ziele setz[en] und nicht aus einem reinen Eigeninteresse [...] handeln“ (Rosenstiel 2011, S. 35). Ihr gelingendes Handeln führen die Leitungskräfte zum großen Teil auf die eigene Persönlichkeit sowie auf Glück und Zufall zurück – für Ballaschk et al. (2017) ein deutlicher Hinweis, „dass Führung als Aufgabe von Leitung noch nicht explizit auf ein professionelles Selbstverständnis reflektiert ist“ (ebd., S. 16). Wichtige Stellschrauben werden in den Freistellungsmodalitäten und der damit verbundenen Doppelrolle als Leitung und Erzieherin festgestellt, mögliche Lösungen könnten in der stärkeren Fokussierung auf ein Distributed Leadership (und der damit verbundenen Finanzierung für z.B. administrative Aufgaben in der Kindertagesstätte) liegen. In Bezug

4. Institution Kindertagesstätte

auf das Konzept der Leitungskraft als „Agent of Change“ von Whalley (2011) betonen Anders und Ballaschk (2015) die Rolle in Prozessen der Organisationsentwicklung: *„Ihre Hauptaufgabe besteht darin, den Einrichtungen eine pädagogische Orientierung und Inspiration zu geben, Teams zu bilden sowie die Teamarbeit anzuregen und zu bereichern“* (ebd., S. 885). Gemeinsam mit einer kollaborationsfreundlichen Atmosphäre erweist sich Leadership auch in der Integration digitaler Medien in Bildungseinrichtungen als bedeutender Faktor (Wong et al. 2008).

Unterstützung kann aus einer (trägerinternen) Fachberatung oder auch der Zusammenarbeit mit externen Bildungspartnern erfolgen. Allerdings ist auch das System der Fachberatung von unklaren Aufgabenzuschreibungen und Funktionen gekennzeichnet (Remsperger und Weidmann 2015). Angesichts der Veränderungen im Handlungsfeld der Frühpädagogik vollziehen sich auch hier Veränderungen: in inhaltlicher Sicht mit der Verschiebung von Themen, z.B. der Organisationsberatung oder in organisatorisch-struktureller Sicht mit der Entwicklung freiberuflicher Fachberatungen oder der Position der pädagogischen Leitung in größeren Trägern oder Trägerverbänden (Preissing et al. 2015) (vgl. zur Fachberatung Kapitel 4.6.2).

4.6 Evaluation und Qualitätssicherung

Mit der stärkeren Fokussierung auf die Bildungsaufgaben der Kindertagesstätten ging die Aufnahme von Instrumenten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einher. Dabei wurde an Erfahrungen im Handlungsfeld Schule angeknüpft.

4.6.1 Erfahrungen im Politikfeld Schule

Im Politikfeld Schule liegen inzwischen umfangreiche Erfahrungen mit externen Evaluationen als Schulinspektionen vor. Sie stellen ein geeignetes Mittel dar, um *„Autonomie der Einzelschulen durch ein zentrales und standardisiertes Verfahren auszutarieren“* sowie *„ein Stärken-Schwächen-Profil der Schulen zu erzeugen, das ihnen Anstoß und Richtung für Qualitätsverbesserungen liefern soll“* (Böttcher und Keune 2012, S. 64). Es ist jedoch festzustellen, dass die Festlegung der Dimensionen und ihrer Gewichtung im Rahmen der externen Evaluation empirisch nicht (hinreichend) untersetzt ist. So schätzen Böttcher

4. Institution Kindertagesstätte

und Keune (2012) die Vielzahl der Merkmale und die fehlende Gewichtung der in den Taxonomien aufgenommenen Aspekte als kritisch ein.

Alles scheint bedeutend und alles scheint gleich bedeutend; und was durch die Aktivitäten in den einzelnen Qualitätsbereichen – womöglich noch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kontextbedingungen der Einzelschulen genau erreicht werden soll, bleibt – vorsichtig gesagt – unklar. (Böttcher und Keune 2012, S. 66)

Mit diesen Modellen werden bestimmte Vorstellungen einer guten Schule transportiert und extern formulierte Erwartungen gesetzt. Die Schulinspektion stellt damit insgesamt eher ein Instrument der Normdurchsetzung als der Entwicklung dar. Dabei soll die Evaluation als Instrument über den Gewinn von Erkenntnissen als Mittel der Veränderung zur Qualitätsentwicklung beitragen. Die Befragung von Lehrpersonen verweist jedoch darauf, dass die gewünschten Entwicklungsprozesse für eine bessere Qualität im Anschluss an Schulvisitationen eher schwach ausgeprägt sind. Es fehlen zum einen politische Anstrengungen für eine stärkere Einbindung der Evaluation in die Schule als Organisation als auch für eine Implementierung und Verankerung in den konkreten Arbeitsabläufen an der Schule (vgl. Böttcher und Keune 2012). Nicht zuletzt ist zu hinterfragen, dass die Ergebnisse der Schulinspektion, besonders die kritischen Hinweise, der Schule zugeschrieben werden,

als seien Auftraggeber und Inspektoren nicht selbst Bestandteil des Systems. Dass Inspektion – und die den Auftrag vergebende Politik – sich so der Verantwortung entzieht, dürfte deutlich sein. Die Schule ist der Gegenstand der Inspektion, nicht das Gesamtsystem. Wer kontrolliert, steht außerhalb des Systems. Er ist nicht verantwortlich für schlechte Leistungen, er ist nur der, der sie entlarvt. Das hat zur Konsequenz, dass Schulen – als schwächste Einheit im Gesamtsystem – alleinig durch die Schulinspektion adressiert werden. Hingegen bleiben Evaluationen der Evaluationsverfahren Ausnahmen. Zudem wird die politische Steuerung überhaupt nicht evaluiert und der Politik gelingt es sogar, die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleiche, die als System-Monitoring angelegt sind, zur Kritik der Arbeit an den Schulen zu nutzen. (Böttcher und Keune 2012, S. 77)

Im Umgang mit Visitationen an den Schulen zeigt sich, dass Schlussfolgerungen und notwendige Entwicklungsprozesse Raum und Zeit sowie Unterstützung in den jeweiligen Strukturen benötigen, damit es sich nicht um „dekorative Symbole für eine moderne Politik“ (Stockmann und Meyer 2014, S. 83) handelt. Trotz dieser Kritik stellt sich das Instrument der Schulvisitation als ein erfolgreich eingeführtes Instrument dar, das durchaus mit Wirkungsmechanismen und Steuerungsfunktionen ausgestattet ist und in der Öffentlich-

4. Institution Kindertagesstätte

keit Relevanz erlangt hat. Bei der Betrachtung der Institution Schule im Mehrebenensystem werden sowohl auf der Mikroebene (dem konkreten Schul- und Unterrichtsgeschehen mit seinen verschiedenen Akteuren) als auch auf der Mesoebene (Schulleitung und Schulträger) Veränderungen angeregt. Instrumente der Evaluation und externen Qualitätskontrolle sind im frühpädagogischen Handlungsfeld verhältnismäßig neu und aufgrund der spezifischen Verfasstheit der Jugendhilfe nur zu einem Teil aus dem Schulbereich übertragbar. Wesentlich erscheinen klare Formulierungen von Zielsetzungen und die Definition dessen, was extern evaluiert werden soll.

4.6.2 Qualität in der Kindertagesbetreuung

Mit der Veränderung des rechtlichen Rahmens der Kindertagesbetreuung, insbesondere der Aufnahme des „Förderungsauftrages“ im KJHG (vgl. Kapitel 4.2) und der Entwicklung von Bildungsplänen ist eine stärker werdende Fokussierung auf Aspekte der Qualitätsentwicklung verbunden. Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass pädagogische Qualität nicht gemessen werden könne (vgl. Leu 2005). Dennoch hat eine umfassende Qualitätsdiskussion stattgefunden, die im Fachdiskurs zu einer Untersetzung des allgemeinen Qualitätsbegriffs geführt hat. Im „Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege“ (Kindertagesförderungsgesetz, KitaFÖG) wird die Qualitätssicherung als Trägeraufgabe benannt, indem der § 22a des KJHG aufgenommen wird:

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen. (SGB VIII, vom 11.09.2012 | 2022; zul. geändert 20.07.2017)

Tietze (2012) verweist auf die Bildungsrelevanz der pädagogischen Qualität, die

das aktuelle sowie das (stellvertretende wahrgenommene) zukünftige Interesse des Kindes auf Wohlbefinden, Förderung und Bildung zum Ausgangspunkt und Fluchtpunkt nehmen [sollte]. [...] Pädagogische Qualität [...] ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse und die Zusammenarbeit mit der Familie das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und damit die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen. (Tietze 2012, S. 155f.)

4. Institution Kindertagesstätte

Asmussen (2012) zeigt anhand der von Honig et al. (2004) vorgenommenen Kategorisierung der verschiedenen Qualitätssicherungsverfahren die sehr unterschiedlichen Prämissen von Qualität und die daraus abgeleiteten Methoden. So arbeiten Tietze et al. (2005) in der Kindergarten-Skala (KES-R) zur Messung pädagogischer Qualität über die Feststellung von Effekten auf die Entwicklung der Kinder mit Beobachtungs- und Interviewverfahren, während der Kronberger Kreis (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen 2001) in einem konsensualen Verfahren vor allem auf die Notwendigkeit einer reflexiven Praxis fokussiert (Asmussen 2012, S. 13f.). Der Nationale Qualitätskriterienkatalog (Tietze et al. 2016) versucht, die verschiedenen Modelle zusammenzuführen, und formuliert mit dem Fokus auf die Beschreibung der Prozessqualität Kriterien für eine organisatorisch-ablauforientierte Beurteilung der Qualität. Dabei wird Qualität in zwei Dimensionen dargestellt: in der Beschreibung von 20 zentralen Qualitätsbereichen pädagogischer Arbeit sowie in der Darstellung von sechs Leitlinien zur Gestaltung der pädagogischen Praxis. Dabei spielt die Interaktion zwischen Erzieher/-in und Kind eine wichtige Rolle.

Vier zentrale Qualitätsbereiche stellen sich als relevant heraus: die pädagogischen Orientierungen, die pädagogischen Strukturen, die pädagogischen Prozesse sowie die Zusammenarbeit mit der Familie, die auch in der zurückliegenden Diskussion um ein übergreifendes, einheitliches Kindergarten-Gütesiegel hervorgehoben wurden (Tietze und Förster 2005, S. 46).¹⁶ Orientierungsqualität bezeichnet die normativen Orientierungen und Zielvorstellungen, die mit der pädagogischen Arbeit verbunden werden. Strukturqualität fokussiert auf die Rahmenbedingungen der frühpädagogischen Arbeit, die auch die Ausbildung des pädagogischen Personals einschließt. Prozessqualität zeigt sich in der Gestaltung der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und in der Gestaltung des pädagogischen Alltags. Die Ergebnisqualität bezieht sich auf die kindliche Entwicklung (Tietze 2008, S. 17ff.). Viernickel (2008a) verweist auf die Bedeutung der Organisations- und Managementqualität, die vor allem mit der Person der Leitung verbunden ist (vgl. hierzu Kapitel 4.5). Aus der Messung von Qualität müssen Maßnahmen zur Weiterent-

¹⁶ Das Vorhaben eines einheitlichen Siegels konnte sich jedoch mit Verweis auf die Trägerautonomie und die Vielfalt der Konzepte nicht durchsetzen. Vgl. dazu die weiteren Beiträge in Diller et al. (2005).

4. Institution Kindertagesstätte

wicklung folgen, die Qualitätsentwicklung bedarf einer größeren Aufmerksamkeit (vgl. Asmussen 2012, S. 18f.). Eine Steuerung von Qualität kann auf den verschiedenen Ebenen – der Makro-, Meso- und Mikroebene – erfolgen: auf der Makroebene über konzeptionelle Anforderungen an die pädagogische Arbeit, über Quantität und Vielfalt des Angebots sowie die Mittelverwendung, auf der Meso- und Mikroebene (d.h. der Organisations- und Handlungsebene) über das Qualitätsmanagement sowie über Fachberatung, Fortbildung, Information und Vernetzung (Larrá 2005). Zur Abhängigkeit zwischen den Qualitätsbereichen kommen Studienergebnisse zum Teil zu unterschiedlichen Ergebnissen, z.B. hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Orientierungs- und der Prozessqualität. Beständig erscheinen jedoch Zusammenhänge zwischen der Strukturqualität und der Prozessqualität (Smidt 2012, S. 26). Aufgrund der nur *„begrenzten Möglichkeiten zur Verbesserung der Prozessqualität durch verbesserte Inputbedingungen“* (Tietze 2008, S. 27) und des aus seiner Sicht *„zweifelhafte[n], weil ohne nachgewiesene Effekte für eine verbesserte Prozessqualität praktizierten Ansatzes eines allgemein verbesserten Qualitätsmanagements“* (ebd.) betont Tietze (2008) das Potenzial des direkten Weges in den Kindertagesstätten, nämlich über Fortbildung und Training in den Einrichtungen selbst.

In der Gestaltung des pädagogischen Alltags in den Kindertagesstätten liegen weitere Potenziale zur Qualitätsentwicklung. So wird häufig die fehlende Zeit beklagt, die nicht reiche, um bestimmte Inhalte oder Angebote umzusetzen. In der Analyse des pädagogischen Alltags weisen Smidt und Schmidt (2012) auf die starke Präsenz der Beschäftigung mit musischen Inhalten und Inhalten aus dem Bildungsbereich *„Körper, Bewegung, Gesundheit“* hin. Demgegenüber finden schriftsprachliche, naturwissenschaftliche und mathematische Aspekte in geringerer Häufigkeit statt. Hinzu tritt *„ein relativ hohes Ausmaß an Übergängen, Wartezeiten und Unbeschäftigtsein“* (ebd., S. 253), das in Untersuchungen im angloamerikanischen Raum *„eher negativ mit der pädagogischen Qualität [...] assoziiert“* (ebd., S. 253) wird.

Ein wichtiges Instrument für die Qualitätsentwicklung auf der Meso- und Mikroebene stellt die Fachberatung dar (Preissing et al. 2015). Dabei sind in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedliche Umsetzungen festzustellen: In einigen Ländern sind die Zugangsvoraussetzungen definiert (z.B. Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen), die Kombi-

4. Institution Kindertagesstätte

nation mit der Dienst- und Fachaufsicht wird nur bei wenigen ausgeschlossen (z.B. Thüringen) und die finanzielle (und damit personelle) Ausstattung differiert darüber hinaus stark (Münch 2010). Der mit § 72 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII, vom 11.09.2012 | 2022; zul. geändert 20.07.2017) formulierte Auftrag an die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Sicherstellung von Beratung und Fortbildung für die Praxis ist bisher nur unzureichend verankert. Der Mangel passender Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Fachberater/-innen ist begleitet von Unklarheiten über ihr Aufgabenprofil, und zwar sowohl bei den Fachberater/-innen selbst als auch bei den Trägern der Jugendhilfe (Hense 2010; Preissing et al. 2015). Die Komplexität wird durch den Adressatenkreis weiter erhöht: Fachberatung soll Träger, Führungskräfte und das Personal in den Kindertagesstätten unterstützen (Kägi et al. 2015).

Zur Wirksamkeit von Fachberatung als Bestandteil von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung jeder Tagesstätte arbeiteten Grenner und Gralla-Hoffmann (2010) anhand einer Untersuchung im Freistaat Sachsen die unzureichende Umsetzung heraus. Zwar sind sowohl die Träger der öffentlichen Jugendhilfe als auch die Träger von Kindertagesstätten (bzw. ihre Verbände) verpflichtet, Beratung und Fortbildung zu realisieren und dafür entsprechend qualifizierte Fachkräfte einzusetzen. In der Qualifikation der Fachberater/-innen gibt es jedoch große Differenzen. Während das Personal bei freien Trägern zu ca. 75 % akademisch ausgebildet ist, stellt sich die formale Qualifikation bei den öffentlichen Trägern deutlich niedriger dar (ebd., S. 64). Allerdings zeigt sich gerade bei diesen Personen eine hohe Beteiligung an Qualifizierungsmaßnahmen. Das Ergebnis erscheint bei Anerkennung der längeren Tradition der Fachberatung bei den öffentlichen Trägern zunächst widersprüchlich, muss aber offenbar in Abhängigkeit zu den Stellenprofilen der Verwaltung betrachtet werden. Demgegenüber bieten die freien Träger hochschulisch ausgebildetem Personal geeignetere, attraktivere berufliche Handlungsfelder, die zudem häufig durch ein besonderes pädagogisches Profil geprägt sind.

Im Portfolio der Aufgaben der Fachberatung nimmt allerdings die direkte Arbeit mit dem pädagogischen Personal in den Kindertagesstätten nur wenig Raum ein, sie wird von den befragten Fachberater/-innen häufig nicht als wahrgenommene Aufgabe genannt oder gehört nicht zum tatsächlichen Tätigkeitsfeld. Bei den Fachberater/-innen der öffentlichen Träger stellen sich die Anteile von Beratungstätigkeiten und anderen Aufgaben als

4. Institution Kindertagesstätte

besonders ungünstig dar. In ausgeprägten „*Komm-Strukturen*“ (Grenner und Gralla-Hoffmann 2010, S. 69) sind Fachberater/-innen nur wenig initiativ tätig, außerdem korrespondiert das breite thematische Spektrum der Fachberatung nur zum Teil mit dem konkreten Bedarf in der Praxis. Als ein Ergebnis der Untersuchung leiten Grenner und Gralla-Hoffmann (2010) die Forderung ab, „*Fachberatung als öffentliche Aufgabe von trägerspezifischen Interessen [zu] entkoppel[n] und in die Bedarfsplanung der öffentlichen Jugendhilfe [aufzunehmen]*“ (ebd., S. 77). Vor dem Hintergrund der Bemühungen, die Gestaltung der Bildung im Mehrebenensystem mit einer kooperativen Bildungsverantwortung umzusetzen und darüber Synergien besser nutzen zu können, ist diese Schlussfolgerung jedoch aus Sicht der Autorin kritisch zu betrachten. Die konzeptionell-inhaltliche Stärke der freien Träger der Jugendhilfe sollte vielmehr größere Unterstützung erfahren. Transparenz und Klarheit von Aufgaben der Fachberatung können in einem gemeinsamen Arbeitsprozess von öffentlichen und freien Trägern abgestimmt und über Qualitätsrichtlinien vereinbart werden.

In Bezug auf den Gegenstand der hier vorliegenden Forschungsarbeit sollte erfragt werden, inwieweit zur Entwicklung der Medienbildung in den Kindertagesstätten auch eine Fachberatung genutzt bzw. eingebunden wird. Für die Implementierung der Medienbildung ist aus den Untersuchungsergebnissen in Sachsen abzulesen, dass die Fachberatung selbst Entwicklung und Fortbildung benötigt, sie aber grundsätzlich ein Unterstützungssystem darstellt, das für die Integration der Medienbildung stärker berücksichtigt werden kann.

4.7 Die Integration der Medienbildung

Die Verankerung der Medienbildung stellt sich als Thema der gesamten Organisation Kindertagesstätte dar, an dessen erfolgreicher Gestaltung Akteure auf verschiedenen Ebenen im gesamten Handlungsfeld beteiligt sind (vgl. Abbildung 1; Brüggemann 2016). Eine wesentliche Funktion in diesem Handlungsfeld übernimmt die Person der Kitaleitung.

Zur Bedeutung der Leitung der Kindertagesstätte für die Sicherstellung medienpädagogischen Handelns in der Kindertagesstätte haben Coblenz und Klimsa (2010) eine Untersuchung in Thüringen durchgeführt, in der sie mit dem Instrument der Experteninterviews

4. Institution Kindertagesstätte

Leitungskräfte von sieben Einrichtungen unterschiedlicher Träger befragt und eine Auswertung entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt haben. Neben dem Anspruch, die Medienintegration in den genannten Einrichtungen zu erfassen, wurden ihre äußeren und inneren Bedingungen genauer betrachtet. Zu den exogenen Einflüssen – hier der Thüringer Bildungsplan sowie das pädagogische Konzept – führten die Leitungskräfte zwar an, „*dass ihr pädagogischer Ansatz Medien nicht per se ausschließt*“ (ebd., S. 65), allerdings wurden mit Verweis auf personelle und zeitliche Engpässe die Begründungen für eine Nicht-Berücksichtigung gegeben. Finanzielle Gründe wurden hingegen selten genannt. Hinsichtlich der endogenen Einflüsse wird die Bedeutung der Leitungskraft hervorgehoben. „*Die Schlüsselrolle bei der Umsetzung des Bildungsauftrages*“ wird nur in Teilen gesehen, ein Rollenverständnis als Führungskraft – gerade auch in der pädagogischen Verantwortung für die gesamte Einrichtung – ist nur teilweise vorhanden (ebd., S. 65). Ob Medienerziehung in der Kindertagesstätte Berücksichtigung finde, hänge allerdings aus Sicht der Autoren weniger von der Leitung ab, sondern vielmehr von der konkreten Einschätzung und daraus folgenden Aktivität der einzelnen Erzieherin.

Die Einbindung medienpädagogischer Fortbildungen einzelner Erzieher/-innen in ein Gesamtkonzept der medienpädagogischen Arbeit wirkt sich offenbar positiv aus. So zeigt das Projekt der „Medienkompetenz-Kitas NRW“, dass sich die Begleitung gesamter pädagogischer Teams in Kindertagesstätten die Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz und die Handlungspraxis im Kitaalltag unterstützt (Meister et al. 2011). Auch Strehlow (2015) betont als Ergebnis der Untersuchung der medienpädagogischen Handlungspraxis an der Offenen Ganztagschule (OGS) im Land Nordrhein-Westfalen die Notwendigkeit, Fortbildung und Begleitung stärker an pädagogische Teams zu adressieren, und nicht nur einzelnen Fachkräften die Fortbildung zu ermöglichen; auch aufgrund der regelmäßigen Personalfuktuation und des damit verbundenen Verlusts von inkorporiertem kulturellem Kapitals (vgl. dazu Kapitel 7.2 zur Kapitalsorten- und Habitusstheorie von Pierre Bourdieu). Zertifikate wirken sich positiv auf die Motivation der teilnehmenden Fachkräfte aus, darüber hinaus dienen sie aber auch der Bestätigung für die Beschäftigung mit diesem Gegenstand, z.B. gegenüber Eltern, und wirken der häufig anzutreffenden Verunsicherung der Fachkräfte entgegen. Die darüber erreichte Gratifikation wirkt nach innen und nach

4. Institution Kindertagesstätte

außen (Marci-Boehncke et al. 2013b, S. 234), sie stellt ein wichtiges symbolisches Kapital dar (vgl. Kapitel 7.2.2).

Unter Berücksichtigung der Verantwortung und Steuerungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen ist mit der curricularen Verankerung der Medienbildung in den Bildungsprogrammen eine besondere Verantwortung der Länder verbunden (Neuß 2016). Brüggemann et al. (2013) weisen dem Rahmenplan eine „Schlüsselfunktion“ (ebd., S.41) zu. Für die Akteure im Handlungsfeld der institutionalisierten frühen Medienbildung übernimmt er eine wichtige Orientierungsfunktion: für die eigene Arbeit und für die Kooperation mit anderen Akteuren.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Die stärkere Berücksichtigung der Medienbildung in der Frühpädagogik vollzog sich im ersten Jahrzehnt der 2000er im Kontext der Entwicklung des Bildungsprogramms für die Kindertagesstätten. So beschäftigte sich die vom Landesjugendhilfeausschuss eingesetzte „AG 78 Medien“¹⁷ im Zeitraum 2003/2004 mit dieser Fragestellung und trug zu einer Veränderung des im Jahr 2003 zunächst ohne Berücksichtigung der Medienbildung veröffentlichten Entwurfs des Bildungsprogramms bei.

Impulse für die stärkere Beachtung der frühen Medienbildung im Land Berlin entstanden u.a. durch das in der offenen Kinder- und Jugendarbeit realisierte Landesprogramm „Jugendnetz Berlin“. In diesem Rahmen wurde im Jahr 2000 ein Netzwerk bezirklicher Medienkompetenzzentren gegründet, die zunächst Freizeiteinrichtungen unterstützten und kooperativ medienpädagogische Arbeit realisierten. Später wurden inhaltliche Erweiterungen vollzogen, u.a. zur Unterstützung von Kindertagesstätten und zur Kooperation mit Schulen. Unterschiedliche Formen, wie z.B. Technik-Ausleihe, Ressourcen-Nutzung vor Ort (z.B. Medienwerkstatt) oder Projektteilnahmen, fanden ihre Umsetzung. Im Rahmen des Landesprogramms wurden weitere Maßnahmen entwickelt, so z.B. Wettbewerbe („Klicken ist doch ein Klacks“ oder „Mediamax“) oder besondere medienpädagogische Projekte („Smartboard2Go“¹⁸). Eine besondere Stellung für die Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte nahmen die Qualifizierungsprogramme der Fortbildungseinrichtung BITS 21 ein. Flankiert wurde die Entwicklung der medienpädagogischen Aktivitäten durch bundesweite Aktivitäten wie „Schlaumäuse“ der Microsoft Deutschland GmbH oder Wettbewerbe (z.B. Dieter-Baacke-Preis). Einen starken Impuls für die Gestaltung der frühen Medienbildung in den 2000er Jahren lieferte das IBM-Förder-Programm „KidSmart“, das auf Basis einer Public-private-Partnership zwischen der IBM Deutschland GmbH und der zuständigen Senatsverwaltung in einem mehrstufigen Verlauf zur Ausstattung von ca. 300 Kindertagesstätten mit „Multimedia-Lernstationen“ führte.

¹⁷ Zu den Mitgliedern dieser Arbeitsgemeinschaft nach § 78 KJHG gehörten neben Vertretern der Kinder- und Jugendhilfe auch Lehrende der Medienpädagogik aus den Fachschulen für Sozialpädagogik.

¹⁸ Unter der Bezeichnung „Smartboard2Go“ werden alle diesbezüglichen Aktionen zusammengefasst, die durch den Meredo e.V. – zum Teil mit unterschiedlichen Projekttiteln – in mehreren Zeiträumen durchgeführt wurden.

Im folgenden Abschnitt wird das System der Kindertagesbetreuung in Berlin zunächst skizziert (Kapitel 5.1) und eine Fokussierung auf die frühe Medienbildung vorgenommen (5.2). Die curriculare Verankerung der Medienbildung im Bildungsprogramm und ihre Anschlussfähigkeit werden in den folgenden Abschnitten 5.3 und 5.4 dargestellt. Danach werden Elemente aus dem medienpädagogischen Praxisfeld analysiert und ihre Relevanz für die frühe Medienbildung eingeschätzt (5.5). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung wesentlicher Punkte ab (5.6).

5.1 Das System der Kindertagesbetreuung

Die Kitalandschaft im Land Berlin ist gekennzeichnet durch eine sehr große Vielfalt der Träger und Angebote. Die Kindertagesstätten befinden sich entweder in freier Trägerschaft oder gehören zu einem der fünf Eigenbetriebe des Landes Berlin, die im Jahr 2005 gegründet wurden. Im Unterschied zu anderen Bundesländern ist eine vergleichsweise geringere Präsenz „klassischer“ Organisationen vorhanden: Zwar befinden sich auch in Berlin viele Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft oder werden unter dem Dach großer Verbände, wie z.B. der AWO, geführt, allerdings gibt es neben diesen eine sehr große Anzahl von kleinen und Kleinstträgern sowie weiteren etablierten gemeinnützigen Organisationen, die als Träger von Kindertagesstätten tätig sind; dies stellt sich durchaus als Spezifik der Kitalandschaft der östlichen Bundesländer dar (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 24). Die ausdifferenzierte Berliner Kita-Landschaft ist darüber hinaus auch auf die Entwicklung in West-Berlin zurückzuführen, als in den 1970er Jahren in Elterninitiativen vielfach alternative Betreuungsangebote entwickelt wurden, zunächst zur Selbsthilfe, um die Betreuung der Kinder überhaupt sicherstellen zu können oder dem damaligen Kita-Alltag etwas Anderes entgegenzusetzen (Baader 2009). Diese von Eltern (und häufiger auch Erzieher/-innen) selbst verwalteten Kindertagesstätten sind von geringerer Größe (10 bis 40 Plätze) und werden meist durch einen Verein getragen, in dem sich vor allem die Eltern der betreuten Kinder engagieren (Falkenhagen et al. 2017, S. 7). Geringe Hierarchien und eine partizipative Gestaltung des Alltags gehören zu den charakteristischen Merkmalen von Elterninitiativen. Momente eines Distributed Leadership werden darin erkennbar (vgl. Kapitel 4.5).

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Die Vielzahl unterschiedlicher Kita-Träger liegt auch im Prozess des Übergangs von kommunalen Einrichtungen in eine freie Trägerschaft begründet, der in den Jahren 2004 bis 2006 u.a. zu einer veränderten Ausrichtung vieler gemeinnütziger Organisationen geführt hat. Zahlreiche Träger, die bis zu diesem Zeitpunkt zum Teil ausschließlich in anderen sozialpädagogischen Handlungsfeldern tätig waren, veränderten bzw. erweiterten mit der Übernahme von Kindertagesstätten ihr Tätigkeitsfeld. In diesen Zeitraum fällt auch die Installation der fünf Kita-Eigenbetriebe des Landes Berlin. Zum Jahresbeginn 2011 gibt es in Berlin ca. 1.900 Kindertagesstätten bei 925 Trägern (einschließlich der fünf Eigenbetriebe), in denen 116.730 Kinder im Alter von 0 bis 5,5 Jahren betreut werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin 2011).¹⁹ 15 % der Einrichtungen (290) befinden sich in öffentlicher Trägerschaft, d.h. sie gehören zu einem der fünf Kita-Eigenbetriebe. Zum Befragungszeitpunkt befinden sich 1.610 Einrichtungen in freier Trägerschaft, davon 700 Kindertagesstätten bei Trägern, die lediglich für eine Einrichtung verantwortlich sind. Nicht unwesentlich erscheint hierbei der Anteil der Eltern-Initiativ-Kindertagesstätten, deren Existenz und Betrieb maßgeblich von eigeninitiativ gewordenen Eltern und Erzieher/-innen abhängt. Bei genauerer Betrachtung der Trägerschaft zeichnet sich das folgende Bild ab (Tabelle 1):

Trägerschaft von 1.900 Kindertagesstätten	
Eigenbetriebe	290 Einrichtungen
Freie Träger	1.610 Einrichtungen

Davon	Träger
Träger mit nur 1 Einrichtung	700
Träger mit > 5 Einrichtungen	750
Träger mit > 9 Einrichtungen	648
Träger mit > 13 Einrichtungen	563
Träger mit mindestens 20 Einrichtungen	416

Tabelle 1: Trägerschaft der Kindertagesstätten im Land Berlin

Seitdem hat sich die Kitalandschaft weiter ausdifferenziert. Die Anzahl der Einrichtungen sowie der Betreuungsplätze ist deutlich gestiegen, flankiert durch bundesweite Ausbau-

¹⁹ Die Zahlen weichen geringfügig von den in der bundesweiten Statistik der Kinder- und Jugendhilfe getroffenen Angaben zum Land Berlin mit Stichtag 01.03.2011 ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2011), werden im Forschungsvorhaben jedoch weiterhin verwendet, da sie die für den Forschungsprozess notwendigen einrichtungsbezogenen Angaben enthalten und damit die Datenbasis für den empirischen Teil darstellen.

programme und forciert durch den gesetzlich fixierten Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Hinsichtlich der Organisationsformen von Trägern und Trägerstrukturen können ebenfalls Weiterentwicklungen festgestellt werden, so z.B. Umwandlungen vom Verein zur gGmbH oder Zusammenschlüsse einzelner Träger zu Trägerverbänden. Die hohe Fokussierung auf freiwillige Arbeit und ehrenamtliches Engagement zeigt sich vor allem Trägern und Einrichtungen, die als Eltern-Kinder-Tagesstätten arbeiten (vgl. Schröder 2009).

Struktur und Größe eines Trägers sowie der Kindertagesstätten beeinflussen die Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung und professionellen Gestaltung von Bildung und Erziehung. Mit Blick auf Finanzierungsbedingungen (Kostenblattstrukturen mit Untersetzung der Förderung nach Alter der Kinder und Betreuungszeit) steht in kleineren Einrichtungen ein geringes Budget für Leitung, Fortbildung und Qualitätssicherung zur Verfügung. Kleine Träger verfügen zudem über geringere Möglichkeiten, trägerinterne und/oder kitaübergreifende Fachberatung, Fortbildung und Fachaustausch zu gewährleisten. Dachverbände wie der Paritätische Wohlfahrtsverband oder der Dachverband der Kinder- und Schülerläden (DaKS) versuchen, diesen Umstand über entsprechende Beratungsinstrumente zu verbessern. Bundeslandübergreifende Vergleiche zur organisationalen Verankerung von Leitungstätigkeit weisen auf besonders schwierige Bedingungen bei kleinen Einrichtungen und Einrichtungen von Elterninitiativen hin (Lange 2017).

Aus der veränderten Einschulungspraxis ab 01.01.2004 sowie der vollständigen Verlagerung der Hortbetreuung in die Schulen zum Schuljahr 2005/2006²⁰ resultiert die Veränderung der Altersstruktur der betreuten Kinder und damit verbundener pädagogischer Angebote und Tätigkeitsfelder von Erzieher/-innen in den Einrichtungen. Damit einher gehen veränderte (medien-)pädagogische Schwerpunktsetzungen (vgl. hierzu 5.5.2). Während die Verlagerung der Hortbetreuung an die Schulen beibehalten worden ist, wurde das vorgezogene Einschulungsalter wieder verändert.

²⁰ Die Verschiebung des Stichtags für den Beginn der Schulpflicht am 30.06. auf den 31.12. eines Jahres führte dazu, dass bereits Kinder im Alter von 5,5 Jahren eingeschult wurden. Die Hortbetreuung der Schulkinder war bis 2005 sowohl in der Schule als auch in der Kindertagesstätte möglich. Sie stellte für freie Träger in den Jahren des v.a. im Ostteil Berlins starken Geburtenrückgangs auch ein wichtiges „Standbein“ für das Aufrechterhalten der pädagogischen Einrichtungen dar.

5.2 Medienbildung im Berliner Bildungsprogramm

Das Berliner Bildungsprogramm²¹ wurde 2003 erstmalig vorgelegt und nach einer breiten Diskussion mit Fachkräften aus der Praxis, Trägervertretungen und Kita-Fachberatungen im Jahr 2004 verabschiedet (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin 2004). Es richtet sich an Tageseinrichtungen für Kinder bis zu ihrem Schuleintritt und liefert den Fachkräften sowohl kürzere theoriebezogene Grundlagentexte als auch umfangreiche Praxisanregungen. Im Vergleich zu anderen Bundesländern handelt es sich durchaus um ein umfangreiches Werk. Als Ausdruck der Verbindlichkeit als Arbeitsgrundlage haben die Träger der Kindertagesstätten eine Qualitätsvereinbarung unterzeichnet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin 28.09.2015). Da das Programm in seiner Formulierung dennoch allgemein gehalten ist, als „*Orientierungsrahmen den Prinzipien Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt*“ (ebd., S. 2) folgt, viele Freiräume zur Ausgestaltung bietet und die Profilierung der Kindertagesstätten nicht eingrenzen möchte, ist eine tatsächliche Verbindlichkeit von Inhalten und Angeboten nicht gegeben (vgl. Diskowski 2008).

Hinsichtlich des Aufbaus thematisiert das Bildungsprogramm in unterschiedlichen Kapiteln insgesamt sieben Bildungsbereiche²² und unterteilt die Praxishinweise und -anregungen jeweils in drei Abschnitte: „*das Kind in seiner Welt*“, „*das Kind in der Kindergemeinschaft*“ sowie „*Weltgeschehen erleben, Welt erkunden*“, die eine Verbindung zum Alter der betreuten Kinder nahelegen. Zugrunde liegt den Aussagen das humboldtsche Verständnis von Bildung als „*Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht*“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin 2014, S. 13). Bildungsprozesse werden als sozial und sinnlich, lustvoll und aktiv beschrieben.

Im Verlauf der Fachdiskussion – u.a. über Stellungnahmen, z.B. von Neuß (2003) – erfolgen die Überarbeitung der Entwurfsfassung und eine Berücksichtigung des Gegenstandes

²¹ Die vollständige Bezeichnung lautet „Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“, in der vorliegenden Arbeit wird in der Regel die Kurzbezeichnung verwendet.

²² Bildungsbereiche im Bildungsprogramm: Körper, Bewegung und Gesundheit; Soziale und kulturelle Umwelt; Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien; Bildnerisches Gestalten; Musik; Mathematische Grunderfahrungen; Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

„Medien“, im Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“; darüber hinaus werden für die übrigen Bildungsbereiche Hinweise formuliert, wie auch hier „Medien“ einbezogen werden können. Nach Einschätzung der Autorin ist davon auszugehen, dass dieses Konzept der horizontalen und vertikalen Verankerung des Gegenstandes „Medien“ im Bildungsprogramm von den Fachkräften in der Praxis nicht erkannt wird.

Die im Jahr 2014 veröffentlichte überarbeitete Ausgabe des Bildungsprogramms behält diese Struktur bei. In der grundsätzlichen Darstellung der digitalen Medienwelten und Handlungsempfehlungen für die Fachkräfte am Bildungsort Kindertagesstätte gibt es keine Änderung: Es zeigt sich eine Darstellung der digitalen Medienwelten vor allem als (didaktische) Werkzeuge für Lern- und Bildungsprozesse, als Werkzeuge für die Kommunikation und zur Erleichterung der Dokumentation von Bildungsprozessen und Projekten. Im Vordergrund stehen rezeptive Aneignungsprozesse der Kinder und die Betonung einer notwendigen kritischen Haltung gegenüber medialen Angeboten.

- So werden im Bildungsbereich „Soziales und kulturelles Leben“ unter den Sozialkompetenzen *„Medien als Kommunikationsmittel über Regionen und Grenzen hinweg begreifen“* sowie unter Sachkompetenzen *„Mit Medienangeboten kritisch umgehen“* als Ziele angegeben (ebd., S. 98). Fortführend schlagen die Autor/-innen in den *Anregungen für die Praxis* zur Projektarbeit *„Fotodokumentationen“* oder auch *„Hält Werbung, was sie verspricht?“* vor (ebd., S. 99).
- Im Bildungsbereich „Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik und Theater“ werden in der Projektarbeit zwar Fotosafari, Dokumentation von Lieblingsplätzen mit Kamera und Zeichenblock oder auch Tonaufnahmen angeführt, in der Betrachtung der Zielsetzungen mit zu entwickelnden Kompetenzen ist jedoch lediglich genannt, den *„Computer als künstlerisches Gestaltungsmittel [zu] kennen“* (ebd., S. 130).
- Im Bildungsbereich „Mathematik“ werden als anzueignende Kompetenzen *„grundlegende Kenntnisse über Gebrauch und Benutzung eines Computers/technischer Geräte“* und die *„Erkenntnis, dass Mediengebrauch Wissen erweitert und Informationen beschafft“* (ebd., S. 150) benannt. Fortführend als Anregungen für die Praxis schreiben die Autor/-innen *„Medienerfahrungen: gemeinsames Tun am Computer, Reihenfolge*

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

der Kinder am Computer und die Zeitdauer; Zeiten der Lieblingssendungen im Fernsehen“ (hier zum Erwerb der Sachkompetenzen zu Zahlen- und Messsystemen), „Wozu dient der Computer? Was machen andere Menschen damit? Was mache ich gerne am/mit dem Computer?“ oder, in Bezug auf die Raumgestaltung, wird „Arbeit mit dem Computer zur Recherche und mit ausgewählter Software“ angegeben (ebd., S. 151).

Die Ausführungen im Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ liefern verschiedene Perspektiven auf das Aufwachsen in und mit digitalen Medienwelten: Zunächst „[bieten] Medien auch umfangreiche Möglichkeiten für Spiel, Lernen und Unterhaltung“ (ebd., S. 104). Während die Aufzählung von Bereichen der Medienbildung (vgl. Neuß 2012) zunächst aufzeigt, welche Aspekte in der Kita Berücksichtigung finden sollten, werden in der Folge den möglichen medialen Handlungspraktiken „reale, sinnlich greifbare Erfahrungen“ als „sehr wertvoll“ (ebd., S. 104) gegenübergestellt. Besonders betont werden die Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Medien, deren Ausprägung einer intensiven Begleitung durch die Fachkräfte bedürfe. Unter Bezug auf die Einordnung medienerzieherischer Ansätze in den Kommunikationsprozess durch Süss et al. (2013) zeigt sich damit eine Fokussierung auf präkommunikative Aktivitäten, in denen die Erzieher/-innen bewahrend und aufklärend agieren (oder sogar vermieden werden). Die Betonung möglicher Risiken im Umgang mit den digitalen Medienwelten wird aber auch von der Maßgabe begleitet, dass die Fachkräfte die Kinder dabei unterstützen,

Medien zu nutzen und zu verstehen sowie die damit verbundenen Gefühle, Erlebnisse und Phantasien zu verarbeiten. Kinder erhalten die Gelegenheit, nach bestimmten Regeln eigenverantwortlich mit Medien verschiedener Art umzugehen und sie als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. (Schreiben von Geschichten, Bearbeiten von Fotos, Erstellen von kleinen Präsentationen, Einladungen oder Kochrezepten, Drehen von Videos, Tonaufnahmen u.a.). (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin 2014, S. 104)

Leider fehlen in den grundlegendenden Ausführungen Bezüge zum digitalen Spiel, es gehört offenbar – so wie von Brüggemann et al. zur Situation in Bremer Kindertagesstätten dargestellt (Brüggemann et al. 2013) – nicht zu den im pädagogischen Kontext als notwendig erachteten Handlungspraktiken. Insgesamt betrachtet bleibt die Schwierigkeit bestehen, dass die Fachkräfte das Bildungsprogramm aufgrund seiner Struktur und Gestaltung

vor allem als Ideengeber für mögliche Bildungsthemen heranziehen und damit Medienbildung als optionalen Gegenstand begreifen.²³

5.3 Anschlussfähigkeit der frühen Medienbildung

In der Entwicklung junger Menschen nimmt die Kindertagesstätte einen bedeutsamen Platz ein, sie gilt als erster Ort, an dem in einem institutionalisierten Rahmen wesentliche Grundlagen für den weiteren Bildungserfolg gelegt werden. Diese Einschätzung ist hinsichtlich der Entwicklung einer Digital Literacy besonders zu betonen (vgl. dazu auch Eickelmann et al. 2014). Damit stellt sich die Frage nach der Fortführung der frühen Medienbildung in der Schule und ihrer Anschlussfähigkeit. Damit verbunden sind Herausforderungen im Umgang mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern, der Anspruch einer inklusiv gestalteten Bildung muss die Medienbildung einbeziehen (Bosse 2012).

Mit der Einführung des neuen Rahmenlehrplans für die Klassen 1–10 im Land Berlin zum Schuljahresbeginn 2017/18 ist die fachintegrative Umsetzung der Medienbildung auch curricular festgeschrieben. Dabei gilt das fachübergreifend zu berücksichtigende „Basiscurriculum Medienbildung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin 2016) sowohl für die Grund- als auch für die weiterführenden Schulen. Eine besondere Rolle spielt dabei das Fach Deutsch (Marci-Boehncke 2013). Für die Gestaltung schulischer Medienbildung und die angestrebte Entwicklung von Medienkompetenz werden sechs Dimensionen von Medienkompetenz²⁴ in jeweils zwei Kompetenzstufen dargestellt. Damit wird an vorhandene Modelle der schulischen Medienbildung teilweise angeschlossen (Länderkonferenz MedienBildung 2015; Tulodziecki 2010), nicht jedoch an das Kompetenzmodell in der KMK-Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016). In der Darstellung von Standards auf den verschiedenen Kompetenzstufen besteht für die Lehrenden und für die Schulen die Anforderung der Entwicklung schulinterner kompetenzorientierter Curricula, die einer fachübergreifenden Abstimmung bedürfen. Mit der Position der Kindertagesstätte als vorschulische Einrichtung ist

²³ An dieser Stelle sei die durch die Erzieher/-innen eingeschätzte Bedeutung der Medienbildung im Bildungsprogramm verwiesen, die im empirischen Teil dargestellt wird (vgl. besonders Kapitel 10.4).

²⁴ Informieren, Präsentieren, Kommunizieren, Produzieren, Reflektieren, Analysieren

der Anspruch zu verbinden, aus den Vorgaben im Berliner Bildungsprogramm sowie in der tatsächlichen Praxis der frühen Medienbildung die Entwicklung entsprechender Vorläuferkompetenzen bzw. Vorläuferfertigkeiten zu unterstützen, so wie dies Mähler et al. (2015) in ihrer Längsschnittuntersuchung von Kindern im Kita- und Grundschulalter anhand des Schriftspracherwerbs und der Mathematikleistungen zeigen. Hier erweisen sich bereichsspezifische Kompetenzen als Prädiktoren für den Schulerfolg. Für die Gestaltung der Übergänge zwischen Kindertagesstätte und Grundschule und der Realisierung einer frühen Medienbildung, die ihrem Platz in der Bildungskette gerecht wird, könnte die fachliche Abstimmung der Fachkräfte beider Institutionen hinsichtlich ihres jeweiligen Beitrags förderlich sein, um eine Verankerung der Medienbildung in der Kindertagesstätte zu erreichen. Hier kann die Governance-Perspektive unterstützen und die kooperative Bildungsverantwortung verdeutlichen (vgl. Kapitel 4.1).

5.4 Pädagogische Konzeption und Qualitätsentwicklung

Eine wesentliche Grundlage für das Berliner Bildungsprogramm stellt der Situationsansatz dar (Knauf et al. 2008, S. 106ff.). Dabei dominiert ein Bild, *„das in den jeweils vorhandenen Potenzialen eines Kindes die entscheidenden Ansatzpunkte für pädagogische Anregungen sieht“* (Thole 2010, S. 215f.). Die auf dieser Basis beruhenden Handlungspraxen der Fachkräfte orientieren sich stark an den Selbstaktivierungskompetenzen der Kinder und damit an Kindern, *„die aufgrund ihrer familialen Sozialisation kompetent und eigenaktiv Materialien und Lerngegenstände besetzen und experimentell aneignen können“* (Thole 2010, S. 216). Jedoch verstellt dieser Zugang den Blick auf Kinder, die über geringere Selbstaktivierungsfähigkeiten verfügen (Fried 2012). König (2009) weist in ihren Untersuchungen darauf hin, dass Kindergärten mit der Fokussierung auf das Alltägliche, die Selbstaktivierung der Kinder und damit verbunden reaktive Interaktionsprozesse häufiger anzutreffen sind als aktivierende Erzieherinnen-Kind-Sequenzen. Die Interaktion zwischen den Fachkräften und den Kindern unterliegt einer hohen Bedeutung; der Dialog zwischen ihnen und die Ko-Konstruktionsprozesse sind entscheidend für Bildungs- und Selbstbildungsprozesse (König 2009, S. 38ff.).

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Pädagogisches Arbeiten entsprechend dem Situationsansatz zeichnet sich durch den Bezug zur aktuellen Lebenssituation der Kinder aus, diese werden zum „*Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit genommen*“ und auf „*Schlüsselsituationen*“ bezogen (König 2009, S. 36). „*Schlüsselsituationen führen zu neuen Themen im Kindergartenalltag, an die der Anspruch gestellt wird, Kindern und Erwachsenen neue Erfahrungen zu ermöglichen*“ (ebd., S. 36). Lernen vollzieht sich in Erfahrungszusammenhängen und damit in altersgemischten Gruppen, in einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern und eingebunden in das Gemeinwesen (ebd.). Die Offenheit des Ansatzes führt bei den Erzieher/-innen jedoch oft zu Unsicherheiten, wie mit dem fehlenden konkreten Bildungsverständnis umzugehen ist und welche Situationen als Schlüsselsituationen eingeschätzt werden können. Auch die Evaluationen des Ansatzes (z.B. Wolf 1999) brachten mehrfach kritische Ergebnisse hervor: So sind „*Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, häufig nicht von jenen zu unterscheiden [...], die sich nicht konkret an diesem Ansatz orientieren*“ (König 2009, S. 37).

Zur Unterstützung der Qualität frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote hat die zuständige Senatsverwaltung bereits seit 2008 das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) beauftragt, die Implementierung des Berliner Bildungsprogramms in die Praxis zu begleiten und u.a. Unterstützungsmaterialien bereitzustellen. Demnach müsste sich auch hier die Relevanz der frühen Medienbildung niederschlagen. Die Analyse der durch das Institut BeKi herausgegebenen Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, BeKi 2015) zeigt, dass die Bedeutung der Medienkompetenz für Kinder zu Beginn des Schuleintritts nicht besonders betont wird. Auf der Basis der Analyse von Kitakonzeptionen werden vor allem Aspekte der Sprachförderung und des Umgangs mit dem Sprachlerntagebuch²⁵ hervorgehoben:

Kommunikation durchzieht das gesamte Kita-Leben. Sie findet im Alltag, im Spiel, in Projekten und – in Form von Bildern, Piktogrammen oder Leseecken – auch in der Raumgestaltung statt. Die Bedeutung von Sprachen und Kommunikation ausführlich zu re-

²⁵ Hierbei handelt es sich um ein Instrument zur Dokumentation der sprachlichen Entwicklung. Vgl. https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/...bildung/sprachlerntagebuch_2016.pdf. „Medien“ spielen im Zusammenhang mit der Literacy-Entwicklung der Kinder hier keine Rolle, dies gilt auch für den Fachkräfte-Leitfaden, https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/...bildung/leitfaden_sprachlerntagebuch.pdf, letzter Zugriff: 01.12.2017.

flektieren und darzustellen, wie die Sprachentwicklung in der pädagogischen Praxis unterstützt wird, ist deshalb für jede Konzeption wichtig. (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung 2015, S. 41)

Die in der vorangegangenen Fassung der Empfehlungen formulierten Hinweise zur Notwendigkeit der frühen Medienbildung finden sich in der neueren Ausgabe jedoch nicht wieder (vgl. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung 2015 und 2009, S. 30f.).

5.5 Projekte in einer kooperativen Bildungsverantwortung im Land Berlin

Zur Unterstützung der medienpädagogischen Arbeit in den Einrichtungen der frühen Bildung wurden in den vergangenen Jahren bundesweite und regionale Projekte entwickelt. Große Programme stellen hierbei „Schlaumäuse“ und „KidSmart“ dar; als Aktivitäten auf eher regionaler Ebene sind „Smartboard2Go“, „Ein Plüschtier auf Reisen“ sowie die Wettbewerbe mit medienpädagogischem Fokus „Mediamax“ sowie „Klicken ist doch ein Klacks“ zu nennen. Die Angebote mit Relevanz für die frühpädagogische Arbeit im Land Berlin werden hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, Organisation und ihres Potenzials zur Stärkung der institutionellen frühen Medienbildung eingeschätzt, wobei die Kapitalsortentheorie von Pierre Bourdieu herangezogen wird (vgl. Kapitel 7.2). Es stellt sich zudem die Frage, inwieweit diese Angebote in das Gesamtkonzept einer Kindertagesstätte integriert sind, denn Brüggemann (2016) stellt fest, dass dies vielfach nicht gelingt und über die Realisierung der Angebotsstrukturen medienpädagogische Expertise häufig lediglich „eingekauft“ werde (Brüggemann 2016, S. 44f.).

5.5.1 Qualifizierungsprogramme für frühpädagogische Fachkräfte

Durch die zuständige Senatsverwaltung wurden bereits seit Beginn der 2000er Jahre zwei anerkannte freie Träger der Jugendhilfe²⁶ mit der Realisierung von Qualifizierungsprojekten zur Medienkompetenzentwicklung bei sozialpädagogischen Fachkräften beauftragt. Zu den Zielgruppen gehörten ab 2003 zunehmend Erzieher/-innen aus Kindertagesstätten, dies war mit dem Start des Programms „KidSmart“ im Land Berlin (vgl. Kapitel 5.5.2) ausdrücklich gewünscht. Medienkompetenzentwicklung sollte mit Hinweisen zur Gestaltung medienpädagogischer Praxis verbunden werden (z.B. Marci-Boehncke und Rath

²⁶ Förderverein für Jugend und Sozialarbeit e.V. sowie die WeTeK Berlin gGmbH, vgl. www.bits21.de.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

2010). Dabei richteten sich diese Qualifizierungsangebote nicht ausschließlich an diese „KidSmart“-Kindertagesstätten, sondern boten ebenso den Fachkräften in anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie Schulen die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung.

Neben kürzeren modularen Fortbildungen wurde in den Jahren 2004/05 eine berufs begleitende Qualifizierung zur Medienpädagogik für Erzieher/-innen konzipiert, die seit 2006 angeboten wird: das „Fachprofil Medienbildung“. Über den Zeitraum von zunächst 18 (bis ca. 2010) und inzwischen 9-12 Monaten nehmen die Erzieher/-innen an 10 (vorher 15) jeweils zweitägigen Präsenzveranstaltungen teil, beschäftigen sich mit Fragen von Medienbildung, Medienerziehung und Medienkompetenz, mit Aspekten des Kinder- und Jugendmedienschutzes (Goetz 2009, S. 85). Zu den Zielen gehören die Erweiterung des Fach- und Methodenwissens sowie die Erprobung von Praxisbausteinen zur Gestaltung der frühkindlichen Medienbildung. Eingeschlossen sind Praxis- und Selbststudienaufgaben, die Planung und Realisierung eines medienpädagogischen Praxisprojektes sowie die Teilnahme an einem abschließenden Fachkolloquium. In enger Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) wurden Curriculum und Formen der Umsetzung entwickelt, mit dem Ziel, die Fachkräfte auch als Multiplikator/-innen in ihren Einrichtungen und Trägerstrukturen zu qualifizieren. Das „Fachprofil Medienbildung“ wird auch gegenwärtig durchgeführt²⁷, seit 2008 mit einer Anrechnung von 5 cp (Creditpoints) auf ein späteres Studium der Kindheitspädagogik an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (Kruse 2012).

Ende 2008 erhielten diese Bemühungen zur Implementierung der Medienbildung in Kindertagesstätten bundesweite Unterstützung: Die von Schulen ans Netz e. V. ausgeschriebene „Medienqualifizierung für Erzieher/-innen“ (Schulen ans Netz e. V. 2012) wurde im Land Berlin durch BITS 21 realisiert. Entsprechend der Ausschreibung wurde ein Curriculum konzipiert und umgesetzt, das zur Stärkung der Handlungskompetenz der Fachkräfte im Umgang mit den digitalen Medien und Werkzeugen sowie zur Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz im Sinne einer Umsetzungskompetenz zur Gestaltung in der

²⁷ Vgl. dazu Informationen im Internet unter www.bits21.de. Letzter Zugriff am 15.11.2017.

frühpädagogischen Praxis beitragen sollte.²⁸ Dieses Fortbildungsangebot im Umfang von 40 Stunden pro Teilnehmer/-in wurde in den Einrichtungen der FBBE gut angenommen (vgl. Schulen ans Netz 2012).

5.5.2 Das Projekt „KidSmart“

Ziele und Umsetzung

Das IBM-Förderprogramm „KidSmart“ wurde in den 1990er Jahren in den USA entwickelt und erstmals umgesetzt. Über die Ausstattung mit Multimedia-Lernstationen und die Bereitstellung von Lernsoftware sollten Kinder bereits vor dem Schuleintritt zusätzliche und kompensierende Lernmöglichkeiten erhalten. Der Fokus lag dabei insbesondere auf dem Einsatz spezifischer Softwareangebote, z.B. zur Entwicklung eines mathematischen Grundverständnisses, des logischen Denkens, mit Spielen zum Üben von Konzentration und Koordination (Siraj-Blatchford und Siraj-Blatchford 2004). In der Bundesrepublik wurde das Programm vorher in verschiedenen Bundesländern realisiert, u.a. in Sachsen, Bayern und Brandenburg. Dabei wurden jeweils unterschiedliche Modelle der Umsetzung verfolgt, jedoch immer mit der Maßgabe der geteilten Verantwortung: die Bereitstellung von technischer Ausstattung (IBM) in Kombination mit einem Fortbildungsangebot (vgl. Bethe 2004 zur Umsetzung im Land Brandenburg). Unterschiede zur Ausgestaltung im Land Berlin liegen vor allem in der Größe des Vorhabens, das hier deutlich umfangreicher konzipiert und umgesetzt werden sollte. Zwischen dem Land Berlin und der IBM Deutschland GmbH wurde im Jahr 2003 eine Public-private-Partnership vereinbart, in deren Rahmen zunächst zwölf Kindertagesstätten mit 20 Lernstationen zu ihrer Verfügung ausgestattet wurden, im weiteren Verlauf (bis 2006) erhöhte sich diese Zahl auf insgesamt 200 für 180 Kindertagesstätten. Das Land Berlin – hier die zuständige Senatsverwaltung – verpflichtete sich, das Rollout des Programms und vor allem die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte sicherzustellen. Eine weitere Ausstattung wurde im Zeitraum 2008–2010 realisiert, indem weitere 100 Lernstationen an Kindertagesstätten ausgeliefert wurden.²⁹

²⁸ Vgl. hierzu auch http://www.bits21.de/33_Medienqualifizierung.htm, letzter Zugriff: 15.11.2017.

²⁹ Vgl. hierzu <https://www-05.ibm.com/de/ibm/engagement/projekte/bildung/kidsmart.html>, letzter Zugriff: 04.12.2017.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Diese Fortbildung wurde in Projekte zur Anpassungsqualifizierung von Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit eingebunden (BITS 21). Im Unterschied zu Umsetzungen in anderen Bundesländern (z.B. Brandenburg) wurde in der Realisierung bis einschließlich 2007 angestrebt, wenigstens 80 % der in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte im Umfang von 40 Stunden zu qualifizieren. Die Seminarangebote zielten sowohl auf den Erwerb von Grundkompetenzen im Umgang mit Computer und Internet als auch auf die Erarbeitung medienpädagogischer Praxisbausteine für den Kitaalltag. Die künftige Nutzung der auf den Lernstationen enthaltenen Software wurde nicht explizit thematisiert. Die Fortbildungsbereitschaft der Erzieher/-innen erwies sich als sehr hoch (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin 2006, S. 20ff.).

Den Ausgangspunkt für die Teilnahme am Programm bildete vielfach zunächst der Wunsch, den in den Kindertagesstätten betreuten Schulkindern (Hort) Medienangebote unterbreiten zu können. Dieses Vorhaben war jedoch in der Umsetzung nur eingeschränkt tragfähig, denn ungeachtet der Softwareausstattung war die ergonomische Gestaltung der Lernstation auf jüngere Kinder ausgerichtet (z.B. Größe der Sitzbank, Tischhöhe). Darüber hinaus wurde aufgrund schulgesetzlicher Veränderungen zum Schuljahr 2005/06 die Hortbetreuung vollständig an die Schule übertragen, so dass in den an „KidSmart“ beteiligten Kindertagesstätten eine „konzeptionelle Lücke“ entstanden war, die nunmehr geschlossen werden musste. Die Notwendigkeit, sich mit der Relevanz einer frühen Medienbildung zu beschäftigen, wurde jedoch nicht von allen teilnehmenden Kindertagesstätten wahrgenommen (vgl. dazu auch Zouizi 2009).

Beteiligung und Reichweite

Am Projekt „KidSmart“ waren im Land Berlin insgesamt 300 Einrichtungen beteiligt. Dies entsprach ca. 15 % aller Kindertagesstätten. Aufgrund der mehrjährigen Fortbildung und Begleitung durch BITS 21, die durch die Kindertagesstätten ohne eine eigene Kostenbeteiligung wahrgenommen werden konnten, entwickelte das Programm eine hohe Relevanz und Sichtbarkeit, auch über das Land Berlin hinaus. Zwar richtet sich das Programm über die Bereitstellung der Multimedia-Lernstationen an die Kinder, viel stärker jedoch wurde in der Projektumsetzung im Land Berlin auf die pädagogischen Fachkräfte und die Erwei-

terung ihrer Medien- und medienpädagogischen Kompetenz fokussiert. Regelmäßige Beratungen zwischen den verschiedenen Akteuren wurden genutzt, um Projektentwicklungen abzustimmen und Bedarfe aus den Einrichtungen zu prüfen. So wurden in der ersten Projektphase (bis 2006) weitere Unternehmen insbesondere zur Ausstattungsunterstützung (Peripheriegeräte, Internetzugang) gewonnen. Das Engagement der Senatsverwaltung leistete einen besonderen Beitrag zur Akzeptanz der Medienbildung in den Einrichtungen der Frühpädagogik.

Bedeutung für die Medienintegration

Vergleichbar dem Programm „Schlaumäuse“ handelte es sich auch bei „KidSmart“ zunächst um ein Ausstattungsprogramm, das den Kindertagesstätten ermöglichte, ökonomisches Kapital zu erweitern, um darüber ihre pädagogische Arbeit zu realisieren. Aus den Ausschreibungsunterlagen zur Projektteilnahme konnten Einrichtungen jedoch bereits entnehmen, dass damit der Zugang zu umfangreichen Fortbildungsmöglichkeiten verbunden sein würde.

In der Projektlaufzeit wurden die Fortbildungsangebote intensiv genutzt, und über Erfahrungsaustausch, Praxistransfer und Fachtagungen entwickelten sich Netzwerke zwischen den Akteuren aus unterschiedlichen Kindertagesstätten. Das entstandene soziale Kapital wurde genutzt, um bei technischen Problemen Abhilfe zu schaffen, individuelle Beratungs- oder Fortbildungstermine abzustimmen oder zusätzliche Veranstaltungen zu ermöglichen (z.B. Elternveranstaltungen zu Fragen der Medienerziehung). Aus der Erweiterung der medienpädagogischen Kompetenz der Fachkräfte als inkorporiertem kulturellem Kapital konnte die Realisierung einer entsprechenden medienpädagogischen Praxis folgen, in der mittelbar auch bei Kindern und Eltern Veränderungen im kulturellen Kapital ermöglicht werden konnten (z.B. über Elterninformation und medienbezogene Beratung).

Relevanz für Medienbildung und Medienerziehung

Mit der Bereitstellung der Multimedia-Lernstationen in den teilnehmenden Einrichtungen erhielten die neuen Medien eine deutliche Präsenz im Alltag der Kindertagesstätten, die von den Fachkräften eine Auseinandersetzung mit Fragen der frühkindlichen Mediennutzung und altersangemessenen Bildungsangeboten forderte. Das Fortbildungsinteresse der Fachkräfte bestand zunächst in der Entwicklung ihrer eigenen Medienkompetenz, Fragen der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter bis zu ihrem Schuleintritt erwiesen sich als deutlich weniger bedeutsam.³⁰

Mit der Einrichtung der Lernstationen wurden Raumkonzepte weiterentwickelt, vorhandene Kinderbibliotheken oder Lesebereiche wurden zu Medienecken o.Ä. umgestaltet. Fragen zur zusätzlichen Softwarenutzung, nach einer zeitlichen Begrenzung oder auch dem selbstständigen Aushandeln der Reihenfolge unter den Kindern forderten die Erzieher/-innen heraus. Darüber hinaus waren sie ebenso gefordert, gegenüber den Eltern die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Medienintegration im pädagogischen Alltag zu begründen (Zouizi 2009, S. 5ff.).

5.5.3 Das Projekt „Schlaumäuse“

Ziele und Umsetzung

Die Initiative „Schlaumäuse“ wurde im Jahr 2003 mit der Zielsetzung gestartet, bereits in den Kindertagesstätten digitale Medien zur Sprachförderung einzusetzen. In Zusammenarbeit der Microsoft Deutschland GmbH mit dem Schulbuchverlag Cornelsen und der Lernwerkstatt der Technischen Universität Berlin wurde eine Software zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen entwickelt und mit einem Tablet-PC an die teilnehmenden Einrichtungen ausgegeben. Insbesondere Kindertagesstätten mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache sollten sich an diesem Programm beteiligen, die Teilnahme war mit einer Schulung für die Erzieher/-innen sowie mit weiteren begleitenden Materialien verbunden (Kochan und Schröter 2005, 2004). In der Folgezeit wurden Varianten zum ursprünglichen Konzept gebildet: So war die Teilnahme am Projekt und die

³⁰ Für diese Einschätzung kann u.a. der Vergleich von Fortbildungsprogrammen unterschiedlicher Jahrgänge der „KidSmart“-Umsetzung in Berlin herangezogen werden, der durch die Autorin vorgenommen worden ist.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Nutzung der Software nicht mehr an die Bereitstellung eines Laptops gebunden, Kindertagesstätten konnten sich über die Website zum Projekt anmelden und ohne weitere Verpflichtungen die Software erhalten. Dabei lag die Beschränkung einer kostenfreien Bereitstellung nur für Kindertagesstätten (und z.B. nicht für Horteinrichtungen) in den lizenzrechtlichen Rahmenbedingungen begründet, denn es handelte sich um eine adaptierte Software zum Deutschlernen für die Grundschule.

Die Umsetzung der einzelnen Übungen in der „Schlaumäuse“-Software erwies sich für die Kinder in dieser Altersgruppe teilweise zu schwierig und knüpfte an schriftsprachliche Kompetenzen an, die in dieser Altersstufe noch nicht vorhanden waren. Die dahinterliegenden didaktischen Konzepte waren zudem für die Erzieher/-innen nicht durchgängig nachvollziehbar. Dennoch wurden einzelne Teilaufgaben der Software sehr intensiv genutzt. Im Jahr 2012 erfolgte eine vollständige Neuentwicklung, mit der Rahmenhandlung, Lernaufgaben und Nutzeroberfläche neu konzipiert und umgesetzt wurden. Neben der primären Zielsetzung, die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu stärken, bestand eine weitere Absicht in der Schaffung von Möglichkeiten zum Umgang mit den digitalen Medien. So formuliert Mannhaupt (2012): *„Die Kinder entdecken die Welt der Sprache intuitiv und selbstbestimmt – und üben nebenbei den Umgang mit dem PC.“*³¹ In diesem Zusammenhang ist die Initiative auch in die Aktivitäten zur Förderung der Medienbildung in der Kindertagesstätte einzuordnen.

Beteiligung und Reichweite

Das Projekt wurde nicht nur im Land Berlin, sondern in weiteren Bundesländern umgesetzt. In den Jahren 2003 und 2004 wurden bundesweit 200 Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten mit der Software und einem Tablet-PC ausgestattet. Im Land Berlin waren in diesem ersten Programmabschnitt 28 Bildungseinrichtungen beteiligt. Im Verlauf von zehn Jahren stieg die Anzahl der softwarenutzenden Einrichtungen enorm an, nach der erfolgten Neukonzeption gibt es 11.000 registrierte Einrichtungen.³² Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit dem Einzug von Computer und Laptop in die Einrichtungen

³¹ „Bildung 3.0: Wie IT das Lernen revolutioniert“, Pressemitteilung 162/2012 der Universität Erfurt vom 08.11.2012, <https://www.uni-erfurt.de/fr/uni/einrichtungen/presse/pressemitteilungen/2012/162-2012/>, letzter Zugriff: 30.11.2017.

³² Diese Information wurde der Website zum Projekt „Schlaumäuse“ entnommen: https://www.schlaumause.de/Fuer_Kitas/Ueberblick/1174_Schnell_erklaert.htm, letzter Zugriff: 30.11.2017.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

der frühen Bildung, mit der Frage nach einer für Kinder geeigneten Software und der Fokussierung auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen als wichtige Voraussetzung für einen späteren erfolgreichen Schulbesuch.

Bedeutung für die Medienintegration

Am Programm konnten zunächst Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten oder strukturschwachen Regionen teilnehmen. Darüber sollte den Bewohner/-innen der entsprechenden Regionen der Zugang zu kulturellem Kapital erleichtert werden (Stiftung SPI 2004). Für die Kindertagesstätten war mit einer Projektbeteiligung der Zugang zu weiterem ökonomischen Kapital verbunden (Erweiterung der Ausstattung), darüber hinaus zu kulturellem (Fortbildung) sowie sozialem Kapital (Netzwerke, Ansprechpartner, potenzielle Unterstützer). Die Teilnahme am Projekt erwies sich für die Einrichtungen durchaus als attraktiv, insbesondere die in der ersten Projektphase zur Verfügung gestellte mobile Medianausstattung bedeutete Exklusivität und damit ein Zuwachs des symbolischen Kapitals. Nach dieser ersten Projektphase wurde die Software weiterhin zur Verfügung gestellt, interessierte Kindertagesstätten konnten sich online anmelden und neben der Software Informationsangebote und Online-Schulungsmaterialien nutzen. Die aus dieser Nutzung resultierenden Kapitalien waren zwar begrenzt, die Kommunikation, aufgrund des Softwareeinsatzes ebenso eine „Schlaumäuse-Kita“ zu sein, offenbarte für viele Einrichtungen einen hohen symbolischen Wert.³³

Relevanz für Medienbildung und Medienerziehung

Über die Nutzung der „Schlaumäuse“-Software können die Kinder selbstständig mit den digitalen Medien umgehen und sich innerhalb dieses Programms bewegen. Darüber hinaus ist mit der Bereitstellung der technischen Ausstattung ein Potenzial für weitere Nutzungsmöglichkeiten und Aktivitäten in und mit den digitalen Medienwelten verbunden. An die Einführung und Nutzung der „Schlaumäuse“-Software waren in der ersten Projektphase Schulungsmöglichkeiten für die Erzieher/-innen gekoppelt. Danach wurden

³³ Dies geschah mindestens in zwei Richtungen: a) Die Einrichtung stellte die Nutzung der „Schlaumäuse“-Software in den Kontext der Diskussion um Bildungs- und Teilhabechancen, b) die Einrichtung verwies auf den Einsatz der Software zur Legitimation der Mediennutzung.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

über die Projektwebsite Informationsmaterialien zur Arbeit mit der Software angeboten, in denen der Fokus auf der Nutzung des Programms selbst lag.

Mit der Neukonzeption des Programms wurde die Sprachförderung intensiver im Kontext digitaler und analoger Handlungspraktiken im Kitaalltag betrachtet (z.B. Vorlesen von Geschichten). In konzeptioneller Sicht erfolgte keine stärkere Fokussierung auf Aspekte der Medienbildung. Dennoch kann die Medienausstattung in der Gestaltung unterschiedlicher medienintegrativer Vorhaben zum Einsatz kommen. Die Bereitstellung mobiler Endgeräte (Tablets) bietet hierzu ein besonderes Potenzial.

5.5.4 Das Projekt „Smartboard2Go“

Ziele und Umsetzung

Die Wurzeln des seit 2004 durchgeführten Projektes des Vereins „meredo e.V.“ liegen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des Landesprogramms „Jugendnetz Berlin“. Kinder in Kindertagesstätten sollten die Möglichkeit erhalten, über das Malen und Gestalten auf „virtuellem Papier“ eine *„erste Bekanntschaft mit einem neuen Medium und einfachen Malprogrammen“* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin 24.11.2004) zu machen. Für die Realisierung dieses Vorhabens wurden mobile interaktive Whiteboards sowie Beamer und Stative angeschafft und ein Bewerbungs- und Durchführungsverfahren entwickelt. Danach sollten vor der Projektumsetzung zwei Erzieher/-innen pro teilnehmender Kindertagesstätte an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen, um die Präsentationstechnik kennen zu lernen und die im Projekt intendierten Medienaktivitäten umsetzen zu können. In der Folgezeit steht die Ausstattung für einen Zeitraum von bis zu vier Wochen zur Verfügung. Im Rahmen dieser Aktivitäten wird den Einrichtungen empfohlen, Projektergebnisse auch vor Eltern zu präsentieren und Fragen der Medienerziehung zu thematisieren.

Der Aufwand für die Vorbereitung und Umsetzung dieser Aktivitäten ist als sehr hoch einzuschätzen. Aufgrund der Größe des Whiteboards und der erforderlichen Rauminstallation müssen in den Kindertagesstätten geeignete räumliche Bedingungen vorhanden sein. Kleinere Räume erweisen sich z.B. als weniger gut geeignet. Hinzu treten die notwendige Organisation von An- und Abtransport und die Installation und Einrichtung vor Ort. Neben

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

der inhaltlichen Einbindung in die Bildungsthemen der Kinder ist zudem die organisatorische Abstimmung der Projektteilnahme mit den übrigen Aktivitäten in der Kindertagesstätte erforderlich. Damit werden hohe Anforderungen an die Fachkräfte gestellt: Insbesondere hinsichtlich der Organisation und Bereitstellung der technischen Ausstattung werden ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Fachkräfte benötigt, die zum Teil durch die Unterstützungsleistungen durch das pädagogische Team, den Träger oder die Eltern kompensiert werden können.

Beteiligung und Reichweite

In den Jahren 2005 bis 2014 wurden jährlich ca. 15-20 Medienprojekte in Kindertagesstätten durchgeführt, darunter waren zunächst viele „KidSmart“-Einrichtungen vertreten. Im Konzept verankerte Schulungen wurden über Qualifizierungsprogramme von BITS 21 sichergestellt. Erzieher/-innen in den beteiligten Einrichtungen setzten das Angebot zur kreativen Erprobung ein (Malen mit den Fingern, Ausprobieren unterschiedlicher Stift-/Pinself-Typen) oder nutzten es zur Präsentation von Fotodokumentationen. Zu den dokumentierten Medienaktivitäten gehören außerdem Collagen, Trickfilme und Bildbearbeitungsworkshops. Projektpräsentationen vor Eltern der betreuten Kinder erzielten eine solide Beteiligung.³⁴

Bedeutung für die Medienintegration

Über die Projektteilnahme erreichten die Kindertagesstätten eine zeitlich begrenzte Erweiterung ihres ökonomischen Kapitals zum Einsatz für Bildungsangebote. Darüber hinaus konnte über die Teilnahme an den Fortbildungen auch eine potenzielle Erweiterung des sozialen Kapitals erreicht werden. Über diesen Weg ließen sich neue und überregionale Ressourcen erschließen. Die vergleichsweise hohen Hürden zur Projektteilnahme bezogen sich in einem wesentlichen Teil auf notwendige Ressourcen, die technische Installation in der eigenen Kindertagesstätte einzurichten, im Projektverlauf zu betreuen und nach Abschluss den Rückgabe-Transport zu organisieren.

Relevanz für Medienbildung und Medienerziehung

³⁴ Projektinformationen und ausgewählte Ergebnisse sind auf der Website <http://www.meredo.de/angebote/smart-board-reise-2-go/> dokumentiert. Letzter Zugriff: 30.11.2017.

Über die Projektteilnahme ermöglichten die teilnehmenden Kindertagesstätten den Kindern einen prinzipiellen Zugang zur Nutzung dieser Technologie und Medienausstattung. Über die von den Projektorganisatoren intendierten Medienaktivitäten wurden ein kreatives Erproben und Gestalten unterschiedlicher Werkzeuge möglich. Die Qualifizierung der Erzieher/-innen und der Austausch untereinander (auch als Bestätigung für die Berücksichtigung der Medienbildung in der Kindertagesstätte) sowie das Anknüpfen geeigneter Elternveranstaltungen zu Fragen der Medienerziehung konnten als wertvolle Bausteine im Projekt eingeschätzt werden.

Die zeitliche Begrenzung sowie der organisatorische Aufwand wirken allerdings eher hinderlich für eine regelmäßige Projektarbeit unter Einbeziehung eines interaktiven Whiteboards. Es ist zu befürchten, dass a) sich lediglich die medienaffinen Erzieher/-innen um ein Einbinden dieser Präsentationstechnik bemühen und b) aufgrund des insgesamt sehr hohen Aufwandes die technischen Aspekte im Projekt dominieren. Die Umsetzung der Installation im Raum weist zudem Unzulänglichkeiten auf, die angesichts der Technologieentwicklung nicht mehr zeitgemäß erscheinen.

5.5.5 Das Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“

Ziele und Umsetzung

Das Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“³⁵ wird von BITS 21 seit 2009 realisiert und stellt sich als vernetzte Aktivität dar. Die Zielsetzung besteht in der Realisierung einer in den Kitaalltag integrierten Medienbildung im Rahmen thematisch verbundener „Lerntouren“. In diesen Lerntouren sollen analoge und digitale Medien eine Rolle spielen und darüber die frühkindliche Medienbildung gestaltet werden. Vor- und nachbereitend finden mit den Erzieher/-innen der teilnehmenden Gruppen Veranstaltungen statt, die als begleitende Fortbildungen eingeschätzt werden. Dabei liegt der Fokus auf der Ausgestaltung der Lerntouren, der Gestaltung integrierter Angebote zur Medienbildung sowie auf dem Erfahrungsaustausch der Fachkräfte. Hierbei wird an die Kompetenz der Fachkräfte zur Gestaltung pädagogischer Aktivitäten und das Wissen um die Bildungsthemen der Kinder

³⁵ Das Projekt geht auf die einmalige Aktion „Traveling Toys“ der IBM Deutschland GmbH zurück.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

angeknüpft, die hierzu vorhandenen Erfahrungen und das Wissen um die eigene Selbstwirksamkeit sollen unterstützen, Bildungsaktivitäten mit dem Fokus auf digitale Medien aktiv zu gestalten.

Das Projekt wird einmal jährlich umgesetzt; einschließlich Vor- und Nachbereitung durch die Fortbildungseinrichtung umfasst der zeitliche Rahmen ca. sechs Monate. Die Aktivitäten in den beteiligten Einrichtungen finden in einem Zeitraum von ca. drei Monaten statt. „Anker“ für die Entwicklung und Umsetzung der Lerntouren bilden jeweils besondere Themen, die eine Verbindung zu Aktivitäten der Medienaneignung ermöglichen.³⁶ Eventuell notwendige Ausstattungen werden durch BITS 21 zur Verfügung gestellt, dabei handelt es sich in den meisten Fällen um Zusatzgeräte wie Fotoapparate, Mikrofone oder digitale Aufnahmegeräte.³⁷

Beteiligung und Reichweite

Die jährliche Durchführung bietet bis zu 20 Kindergruppen aus Berliner Einrichtungen die Möglichkeit zur Teilnahme. Die Begrenzung resultiert aus dem Anspruch der Organisator/-innen, Austausch und Begleitung sicherzustellen und eine gemeinsame Abschlussveranstaltung mit den Kindern umzusetzen. Es nehmen dabei größere und kleinere Einrichtungen teil, mit unterschiedlicher Medienausstattung und Berücksichtigung der Medienbildung im Kitaalltag.

Bedeutung für die Medienintegration

In der Fokussierung auf Themen und Inhalte sowie Medienaktivitäten der Kinder erreichen die teilnehmenden Kindertagesstätten bzw. ihre Erzieher/-innen über die Projektteilnahme eine Erweiterung ihres kulturellen Kapitals und – sofern notwendig – den Zugang zu den notwendigen technischen Ressourcen als ökonomisches Kapital. Darüber hinaus erhalten sie Zugang zu Netzwerken des Fachaustauschs und gestalten diese mit, ihr soziales Kapital wächst über diese Aktivitäten und kann nach Projektabschluss weiter genutzt werden. Circa 30 % der Einrichtungen nehmen wiederholt am Projekt teil, ihre Fachkräfte wirken mit dem Verweis auf die eigene Projekterfahrung und die konkrete Umsetzung aus vorangegangenen Jahren unterstützend. Sie unterbreiten Vorschläge für neue

³⁶ Zu den Themen der ersten Jahre gehörten z.B. „Astronomie“, „Wald“ und „Wasser“.

³⁷ http://www.bits21.de/19_Ein_Plueschtier_auf_Reisen.htm, letzter Zugriff: 30.11.2017.

Lerntouren und gelten in den jährlich geänderten Projekt-Netzwerken als wichtige Stakeholder.

Die stärkere Konzentration des Projektes auf konkrete Bildungsthemen, auf Vernetzung der Fachkräfte und die mittelbare Unterstützung der medienpädagogischen Handlungspraxis können vor dem Hintergrund einer verbesserten Medienausstattung nachvollzogen werden. In der Projektteilnahme liegt das Interesse weniger im Zugang zu ökonomischem Kapital.

Relevanz für Medienbildung und Medienerziehung

Die verschiedenen Lerntouren eines Jahresprojektes sind medial verfasst und mit unterschiedlichen intensiven Bezügen zur Medienbildung ausgestattet. Hierzu zählen Aktivitäten zur Informationsbeschaffung und Recherche (Internetrecherche, Materialrecherche, Erstellung von Collagen) und Nutzung unterschiedlicher Geräte für die Dokumentation und Präsentation (Fotoapparat, Aufnahmegerät, Fotopräsentation). Der Fokus auf Aktivitäten zur Medienproduktion mit den Kindern wurde im zeitlichen Verlauf verstärkt, allerdings benötigen die teilnehmenden Fachkräfte hier häufig mehr Unterstützung. Mediendidaktische Zugänge zu Bildungsthemen werden kombiniert mit medienerzieherischen Aspekten.

5.5.6 Wettbewerbe zur medienpädagogischen Praxis

Ziele und Umsetzung

Über die Teilnahme an Wettbewerben wird intendiert, eine gewünschte pädagogische Praxis hervorzuheben, Beispiele ihrer Umsetzung zu kommunizieren und weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zu ähnlichen Aktivitäten zu motivieren. Damit wirken Wettbewerbe nicht nur wertschätzend gegenüber ihren Preisträger/-innen und allen Teilnehmer/-innen, sondern übernehmen auch wichtige Funktionen der Initialisierung und Unterstützung von konkreter pädagogischer Arbeit. Sie können Innovationen kommunizieren und Neuentwicklungen hervorrufen. Auf Bundesebene wird im medienpädagogischen Handlungsfeld bereits seit vielen Jahren der Dieter-Baacke-Preis verliehen.³⁸ Im

³⁸ Vgl. hierzu auch www.dieter-baacke-preis.de, letzter Zugriff: 30.11.2017.

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Rahmen des Landesprogramms „Jugendnetz Berlin“ wurden für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und Projektarbeit in Schulen der Wettbewerb „Mediamax“ sowie für die frühe Medienbildung in Kindertagesstätten und Grundschulen der Wettbewerb „Klicken ist doch ein Klacks“ entwickelt. Beide Aktionen wurden jährlich durchgeführt³⁹ und sollten gute medienpädagogische Praxis hervorheben. Aufgrund der Einbindung in Landeskonzepte war eine höhere regionale Sichtbarmachung angestrebt.

Beteiligung und Reichweite

Am „Mediamax“ nahmen jeweils jährlich ca. 30 bis 50 Projekte bzw. Einrichtungen teil. Eine direkte Ansprache von Kindertagesstätten erfolgte hier nicht, es gab einzelne Projektteilnahmen. Der später entwickelte Wettbewerb „Klicken ist doch ein Klacks“ fokussierte auf diese Zielgruppe. Für die Teilnahme am Wettbewerb wurden auch die Absolvent/-innen aus berufsbegleitenden Qualifizierungen angesprochen, in denen ein medienpädagogisches Praxisprojekt Bestandteil war. Preisträger der Wettbewerbe wurden zwar in Fachveranstaltungen geehrt, jedoch kaum anknüpfende Kommunikationswege für die Verbreitung dieser Best-Practice-Aktivitäten genutzt.⁴⁰

Bedeutung für Medienintegration

Über die Teilnahme an den Wettbewerben erlangen die Einrichtungen bzw. die Fachkräfte Zugang zu entsprechenden Netzwerken, erhöhen ihre Reputation und erweitern ihr soziales und kulturelles Kapital. Die Aussicht auf eine Erweiterung des ökonomischen Kapitals als potenzieller Preisträger trägt ebenso zur Teilnahme bei, insbesondere wenn es sich um Preise handelt, die für die teilnehmenden Einrichtungen bedeutsam erscheinen.

Relevanz für Medienbildung und Medienerziehung

Aus der Teilnahme an medienpädagogisch ausgerichteten Wettbewerben resultiert zunächst kein direkter Wissens- oder Kompetenzzuwachs bei den Erzieher/-innen oder Kin-

³⁹ Eine Ausschreibung der regionalen Wettbewerbe erfolgte bis 2012, aufgrund begrenzter (personeller und finanzieller) Ressourcen war eine Weiterführung danach nicht mehr möglich.

⁴⁰ In Praxisbroschüren des Fortbildungsinstituts BITS 21 wurden Wettbewerbsbeiträge vorgestellt. Allerdings wurde dieser Weg der Kommunikation von Best Practice nicht regelmäßig umgesetzt. Etablierte Informationsportale zur frühen Medienbildung waren (und sind) noch nicht vorhanden.

dern. Allerdings liegen den eingereichten Beiträgen medienpädagogische Aktivitäten zugrunde, ebenso werden durch die Kommunikation von Preisträger-Projekten ggf. neue Ideen und Projekte intendiert. Es darf davon ausgegangen werden, dass teilnehmende Einrichtungen (insbesondere die jeweils konkret verantwortlichen Erzieher/-innen) den Wettbewerbsverlauf aufmerksam verfolgen, neue Impulse aufnehmen und über diesen Weg Anregungen und Bestätigung erhalten, in ihren Einrichtungen medienpädagogische Aktivitäten weiterhin umzusetzen. Über diesen Weg wird die Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Fachkräfte gestärkt, gleichzeitig können Wettbewerbsbeiträge positiv auf die Erwartungen anderer Fachkräfte wirken.

5.6 Zusammenfassung

Für die Verankerung der frühen Medienbildung im Land Berlin sind sowohl auf der Makroebene als auch auf der Mesoebene verschiedene Maßnahmen sichtbar. Mit dem Berliner Bildungsprogramm ist ein curricularer Rahmen formuliert, der allerdings insgesamt wenig verbindlich erscheint und der Bedeutung der Mediatisierung des Alltags nicht gerecht wird. Neben der curricularen Verankerung unterstützt das Land Berlin die berufliche Weiterentwicklung der frühpädagogischen Fachkräfte, indem es Qualifizierungsprojekte fördert und damit umfassende Möglichkeiten zur Fortbildung prinzipiell unterstützt. Hier sind allerdings auch die Träger und Leitungskräfte in der Unterstützung der beruflichen Entwicklung ihres Personals gefordert, die die Fortbildungsteilnahmen in der Organisation des Kitaalltags berücksichtigen müssen.

Zum Untersuchungszeitpunkt kann die frühe Medienbildung im Land Berlin auf vielfältige Unterstützungsangebote zurückgreifen, die auf Elemente einer kooperativen Bildungsverantwortung hinweisen. Aufgrund der Größe nimmt das „KidSmart“-Projekt eine besondere Stellung ein. Die Kopplung von Ausstattung (Multimedia-Lernstationen) und Fortbildung erscheint prinzipiell als geeigneter Weg zur Medienintegration in der Kindertagesstätte. In der Verbindung der notwendigen Verständigung im pädagogischen Team und Kommunikation mit den Eltern gehen von Projekt wichtige Impulse für die Gestaltung der frühen Medienbildung aus. Hinsichtlich der regionalen Projekte „Smartboard2Go“ und „Ein Plüschtier auf Reisen“ erscheinen thematisch orientierte Projekte der integrativen

5. Frühe Medienbildung im Land Berlin

Medienbildung von größerer Bedeutung. Die Prozessorientierung unterstützt zudem Austausch und Vernetzung unter den beteiligten Einrichtungen und erscheint im Sinne einer Qualifizierung begleitend zur beruflichen Tätigkeit bedeutsam. Hier können Auswirkungen auf der Mikroebene, d.h. auf die konkrete Gestaltung der pädagogischen Prozesse, erwartet werden, die durch entsprechende Aktivitäten auf der Mesoebene (d.h. durch die Leitungskraft) gestützt werden müssen.

Teil B: Empirischer Teil

6. Forschungsziele und Forschungsfragen

Im Land Berlin werden bereits seit Beginn der 2000er Jahre umfangreiche Maßnahmen zur Stärkung der medienpädagogischen Kompetenz sozialpädagogischer Fachkräfte realisiert. Vor dem Hintergrund der Durchführung landesweiter medienpädagogischer Projekte stellt sich die Frage nach der konkreten Situation in den Einrichtungen der FBBE. Auf welchem Stand befindet sich die frühe Medienbildung im Land Berlin und welche Gelingensbedingungen werden für eine erfolgreiche Umsetzung identifiziert? Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen dabei weniger die Kinder, sondern stärker die handelnden Akteure in der Kindertagesstätte: Leiter/-innen und Erzieher/-innen. Hinzu treten die Eltern, die mit ihren Vorstellungen zur Medienerziehung eine wesentliche Rolle spielen und in der institutionellen frühen Medienbildung Berücksichtigung finden müssen.

Darüber hinaus beeinflussen strukturelle, organisatorische und konzeptionelle Rahmenbedingungen die Gestaltung der Medienbildung. Hierzu zählen Trägerstrukturen und vorhandene Ressourcen, Netzwerke und inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Kindertagesstätten. Die Integration der Medienbildung als Realisierung in einem Mehrebenenmodell geht von verschiedenen Verantwortlichkeiten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene aus, dabei sollen insbesondere die Steuerungsmöglichkeiten auf der Mesoebene betrachtet werden. Unter der Governance-Perspektive ist von besonderem Interesse, welche trägerinternen und externen Maßnahmen für die Sicherstellung der medienpädagogischen Arbeit erfolgreich genutzt werden.

Das zentrale Ziel besteht in der Identifikation von Gelingensbedingungen für die Integration der Medienbildung in den Einrichtungen der frühen Bildung. Im vorliegenden Projekt werden daher die folgenden Forschungsfragen formuliert, die im weiteren Verlauf untersucht und beantwortet werden sollen.

(A) Gestaltung der Medienbildung in Netzwerken

Welche Bedeutung für die Realisierung der Medienbildung in der Kindertagesstätte tragen die Aktivitäten der Leitungskräfte und Erzieher/-innen in medienpädagogi-

6. Forschungsziele und Forschungsfragen

schen Netzwerken und Projekten? Können über diesen Weg geeignete Kapitalien erschlossen und genutzt werden? Welche Rolle spielen große Initiativen, wie z.B. „KidSmart“, welchen Beitrag leisten der einrichtungsübergreifende Fachaustausch und die Fortbildung? Erweist sich die Teilnahme an besonderen medienpädagogischen Projekten als förderlich für die Medienbildung vor Ort?

(B) Kooperative Bildungsverantwortung und Leitungshandeln

Welche strukturellen Trägerbedingungen und Aktivitäten auf der Mesoebene werden identifiziert und wie wirken diese auf die konkrete medienpädagogische Praxis in den Einrichtungen? Inwieweit unterstützt der Einsatz des Steuerungsinstruments der Evaluation Einfluss die medienpädagogische Handlungspraxis? Welche Aktivitäten unternimmt die Leitung zur Unterstützung der medienpädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte? In welcher Weise wird ihre besondere Verantwortung und Kompetenz für die Verankerung der Medienbildung sichtbar?

(C) Pädagogische Fachkräfte und medienpädagogisches Handeln

Welche medienbezogenen Orientierungen und Einstellungen weisen Erzieher/-innen und Leitungskräfte auf? Wie kann die medienpädagogische Kompetenz insbesondere der Erzieher/-innen eingeschätzt werden, worauf beruht diese? Wie unterstützen und begleiten pädagogische Fachkräfte die Medienaneignungsprozesse von Kindern? Welche Rolle spielen die Berücksichtigung der Medienerziehung in der Aus- und Fortbildung, Selbstwirksamkeitserwartungen und motivationale Aspekte?

(D) Medienerzieherische Zusammenarbeit mit Familien

Welche Bedeutung nimmt die Medienerziehung für die Familien der betreuten Kinder ein? Welchen Stellenwert räumen die Eltern der Medienerziehung in der Kindertagesstätte ein? Wie sehen ihre Erwartungen gegenüber der Kindertagesstätte aus? Wie stellt sich aus Sicht der Erzieher/-innen und Leiter/-innen die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien dar?

Im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes sollen diese Fragen auf der Basis empirischer Daten diskutiert und beantwortet werden.

6. Forschungsziele und Forschungsfragen

In der Umsetzung dieses Vorhabens erfolgen zunächst die Darstellung der Forschungsdesigns mit der Vorstellung des methodischen Vorgehens einschließlich der Einordnung in die zugrundeliegende Theorie (Kapitel 7) sowie die Präsentation des Untersuchungsgegenstandes (Kapitel 8). Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der unterschiedlichen Akteure vorgestellt und diskutiert (Kapitel 9, 10 und 11). Das Kapitel 12 stellt die Ergebnisse der Gruppendiskussionen in vier Kindertagesstätten vor, systematisiert und erörtert diese. Die Diskussion der Teilergebnisse wird dabei in den jeweiligen Kapiteln vorgenommen, bevor die zusammenfassende Diskussion, die Formulierung von Schlussfolgerungen sowie eine abschließende Betrachtung im Kapitel 13 erfolgen.

7. Forschungsdesign

Das Forschungsvorhaben ist in die qualitative Forschung einzuordnen, deren wesentliche Kennzeichen in der *„Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“* (Flick 2014, S. 26) bestehen. Die qualitative Forschung zeichnet sich durch eine prinzipielle Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand als auch im Forschungsverlauf aus und versteht sich als hypothesengenerierend. In dem Ziel, *„ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern“* (Kardorff 1995, S. 4), wird die Kommunikation mit den befragten Personen zu einem *„konstitutiven Element“* des Erkenntnisprozesses (ebd., S. 4). Trotz großer Heterogenität erweisen sich die ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene, die reflektierte theoretische Offenheit für die Bildung neuer Theorien und die Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses als übergreifende Grundprinzipien (Döring und Bortz 2016, S. 65ff.).

Die Umsetzung des Forschungsprojektes fußt auf der heuristischen Sozialforschung (Krotz 2005; Kleinig 1994) unter Einbeziehung wesentlicher Positionen der Grounded Theory (Glaser und Strauss 2008; Strübing 2014). Das Projekt kombiniert verschiedene Methoden und wird in einem triangulierten Verfahren realisiert (Krotz 2005, S. 29).⁴¹

Während in einem ersten Forschungsabschnitt zunächst quantitative Methoden eingesetzt werden und die Auswertung der schriftlichen Befragung zunächst entsprechend der Verfahren der (quantitativ orientierten) deskriptiven Statistik realisiert wird, erfolgt die Untersuchung der qualitativ erhobenen Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) sowie der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack 2014). Dabei entspricht die Forschungslogik einem gemeinsamen Ablaufmodell für qualitative und quantitative Forschung (Mayring 2001).

Darüber hinaus finden sich in der Konzeption und Realisierung des Forschungsvorhabens Bezüge zur Partizipativen Forschung, deren Tradition im Action-Research-Ansatz (Lewin 1946) begründet liegt (vgl. Lück 2001). Der Begriff der Partizipation fokussiert dabei auf

⁴¹ Unter Bezugnahme auf Krotz (2005) werden die Formen der Datenerhebung als „Methoden“ und die Gesamtanlage des Forschungsvorhabens als „Verfahren“ bezeichnet.

7. Forschungsdesign

die Einbeziehung verschiedener Akteure in die jeweilige Forschung sowie auf gesellschaftliche Teilhabe (Unger 2014, S. 1ff.). Unterschiedliche zu beteiligende Gruppen bringen dabei unterschiedliche Perspektiven ein, *„Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen [entwickeln sich] aus der Konvergenz zweier Perspektiven, d.h. vonseiten der Wissenschaft und der Praxis“* (Bergold und Thomas 2012, S. 1). So wurde das Forschungsvorhaben in einem ersten Schritt mit der zuständigen Senatsverwaltung sowie weiteren Akteuren des Handlungsfeldes (z.B. Trägervertreter, Fortbildungspartner) diskutiert und die Expertise der Forschenden aus der Leitung des Fortbildungsinstituts BITS 21 mit der medienpädagogischen Fortbildung und Beratung von Einrichtungen der frühen Bildung eingebracht. Die „Innensicht“ der Forschenden bedarf dabei einer besonderen Reflexion. In der Entwicklung des Instruments der schriftlichen Befragung wurden Hinweise der verschiedenen Stakeholder zu besonderen Aspekten bzw. Fragestellungen aufgenommen. In der Umsetzung der einzelnen Forschungsabschnitte wurde den Leitungen der beteiligten Einrichtungen jeweils die Auswahl der zu befragenden bzw. zu beteiligenden Personen übertragen. Ihre Sicht auf die Bedeutung der Angaben zur medienpädagogischen Handlungspraxis wurde anerkannt und im Forschungsprozess berücksichtigt. Hierzu ist ebenso zu zählen, dass die Gruppendiskussionen im Praxisfeld stattfinden. Jenseits einer Laborsituation ist die Forschende in tatsächliche Interaktionen zwischen Leitung und Erzieher/-innen sowie in einen Tagesablauf eingebunden, der nicht ohne Weiteres verändert werden kann. In diese Rahmenbedingungen muss sich die Forschung einordnen, mit dem – wichtigen – Ergebnis, dann auch tatsächliche und „weniger konstruierte“ Interaktionen zu erleben. *„Ein realistischer Blick auf Bildungsarbeit [kann] eben nicht in einzelnen Labor-Einrichtungen generiert werden, deren Zusammensetzung eben gerade nicht die normalen Umstände widerspiegelt“* (Marci-Boehncke und Rath 2014, S. 238). Trotzdem haftet den Gesprächssituationen etwas Besonderes an, denn die in den Tagesablauf eingebundenen Gruppendiskussionen stellen sich für die Beteiligten ungewöhnlich dar: Längere Fachgespräche in einer für den Kitaalltag verhältnismäßig langen Zeitdauer ohne Störung kommen realistischerweise nicht vor. Darüber hinaus ist zu beachten, dass in den Gruppendiskussionen Machtbeziehungen die Gesprächssituationen beeinflussen können und trotz des Bemühens um eine entspannte Atmosphäre und Normalität – auch über die Einbindung in den Alltag – bei den Beteiligten Unsicherheiten entstehen. Für die Herstellung der Gesprächssituatio-

nen ist eine vertrauensvolle Basis zwischen der Forschenden und den Gesprächsteilnehmenden von besonderer Bedeutung, die aus einer soliden Kenntnis des Forschungsfeldes einschließlich der Akteure in der Praxis resultiert. Die auf dieser Basis vorhandene Anerkennung der Expertise der Forschenden auf Seiten der Beforschten kann einerseits dazu führen, dem Forschungsprozess aus der Praxis heraus mit weniger Skepsis zu begegnen, andererseits aber auch dazu, die Forschende – insbesondere in der Realisierung der Gruppendiskussionen – weniger als moderierende, sondern stärker als „wissende“ Person wahrzunehmen.

Im weiteren Verlauf des Kapitels erfolgt die theoriebezogene Einordnung (Kapitel 7.1 und 7.2), bevor Ausführungen zur triangulierten Konzeption des Forschungsvorhabens gemacht werden (7.3). Des Weiteren werden wichtige methodische Fragen der Auswahl der Daten (7.4) sowie der Umsetzung der schriftlichen Befragung (7.5) präsentiert und diskutiert, bevor im Kapitel 7.6 die Gruppendiskussion in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. Hier werden sowohl wichtige Grundpositionen dargestellt als auch für das Forschungsvorhaben essentielle methodische Aspekte herausgearbeitet. Der folgende Abschnitt (Kapitel 7.7) widmet sich Fragen der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Unterstützung durch geeignete Software. Abschließend werden wichtige Aussagen zur Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung getroffen, die im weiteren Forschungsprozess Berücksichtigung finden werden.

7.1 Einordnung in die Grounded Theory und die heuristische Sozialforschung

Bei der Grounded Theory handelt es sich um eine *„gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt“* (Strauss und Corbin 1996, S. 7f.). Dabei erfolgen das Erheben der Daten, ihre Analyse sowie die Entwicklung der Theorie in einem wechselseitigen Ablauf. Wesentliches Merkmal ist ihre grundsätzliche Haltung zum Forschungsgegenstand: *„Am Anfang steht nicht die Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbe-*

7. Forschungsdesign

reich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen“ (ebd., S. 7). Über den zirkulären Prozess der Forschungsarbeit werden Forschungsfragen weiter konkretisiert und fokussiert (vgl. ebd., S. 22ff.). Aus der Verfasstheit des Gegenstandes entsteht die Notwendigkeit, für die Forschung in das jeweilige Feld zu gehen und die jeweiligen Theorien aus den dort erhobenen Daten zu entwickeln und zu überprüfen (vgl. Glaser und Strauss 2008). Strauss und Corbin (1996) verweisen unter Bezug auf Glaser (1978) auf die besondere Bedeutung der „*theoretischen Sensitivität*“ der Forschenden als „*Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten*“. Erst die theoretische Sensibilität erlaube es, „*eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln*“ (ebd., S. 25), sie entsteht zunächst auf Basis von Literatur, beruflicher sowie persönlicher Erfahrung und wird im Forschungsprozess in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand, in der Analyse und Interpretation der Daten vertieft. Mit unterschiedlicher Gewichtung schätzen Strauss und Glaser jedoch die Berücksichtigung vorhandenen Wissens und vorhandener Theorien zu Forschungsbeginn ein (vgl. Strübing 2014, S. 51). Kelle (2007b) weist auf das „*induktionistische Selbstmissverständnis*“ (ebd., S. 32f.) insbesondere in den Anfängen der Grounded Theory hin (vgl. auch Kelle und Kluge 2010, S. 18ff.). Krotz (2005) beschreibt das Verfahren als „*eines des ständigen Vergleichs von Wissen mit empirischen Daten und von Wissen mit bereits vorhandenem Wissen*“ (ebd., S. 165). In der Berücksichtigung vorhandener Forschungsergebnisse und des Wissens bereits zu Forschungsbeginn muss besonders auf eine Offenheit der Forschenden gegenüber dem Gegenstand und den erhobenen Daten geachtet und eine unreflektierte Voreingenommenheit vermieden werden (vgl. ebd., S. 168f.). Das Vorwissen spielt hierfür eine wichtige Rolle (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 30ff.), es stellt sich in einem dialektischen Widerspruch dar und ist sowohl „*hinderlich als auch unabdingbar*“ (Krotz 2005, S. 213). Im Rahmen dieses offenen Forschungsprozesses kann sich der Forschungsgegenstand auch verändern, z.B. durch eine Erweiterung aufgrund eines bisher zu engen Vorverständnisses der Forschenden.

Kennzeichnend für die heuristische Sozialforschung stellen sich vier Prinzipien dar, die in der (1) Offenheit der Forschungsperson und (2) des Forschungsgegenstandes, (3) der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven sowie (4) in der Analyse von Gemein-

7. Forschungsdesign

samkeiten bestehen. Dabei geben die Prinzipien (3) und (4) wichtige Hinweise zur Gestaltung des Samplings, das auf die Berücksichtigung unterschiedlicher, ja sogar extremer Fälle abzielt, die vollständig in der Entwicklung der jeweiligen Theorie Berücksichtigung finden müssen (Kleining 1995, S. 231ff.). Komplementär hierzu stellt sich das Finden der Gemeinsamkeiten als Regel (4) dar, in deren Berücksichtigung die allgemeinen, verbindenden Eigenschaften des Forschungsgegenstandes herausgestellt werden (Kleining und Witt 2000, S. 3; Kleining 1994). In der wiederkehrenden Zusammenfassung, Strukturierung und Theorieentwicklung werden Ergebnisse am Material überprüft und neue Fragen an die Daten formuliert, die sodann in einem weiteren zirkularen Verlauf bearbeitet werden. Diese Arbeit kann abgeschlossen werden, wenn sich im Prozess keine weiteren Fragen (an weitere Daten) formulieren lassen und alle erhobenen Daten über das kontrastive Vorgehen zum Finden von Gemeinsamkeiten eingebunden sind. Bei der Auswahl der Daten ist damit *„eine möglichst große ‚Verschiedenheit‘ [...] gefordert, da die Daten das ganze Problemfeld abdecken sollen“* (Witt 2001, S. 8; vgl. auch Kleining 1994). Eine Realisierung dieses Anspruchs lässt sich idealerweise herstellen, indem die Daten im Verlauf des Forschungsprozesses erhoben werden; Begrenzungen des Forschungsfeldes können diesem Vorgehen jedoch entgegenstehen, z.B. wenn der Feldzugang nur eingeschränkt zur Verfügung steht.

In diesem mehrfachen zirkulären Verfahren entsteht eine zunehmend *„gesättigte Theorie“* (Krotz 2005, S. 178), die alles Herausgearbeitete bereits eingeordnet hat. Der sorgfältige Datenbezug, der sich im Erreichen dieses Sättigungsgrades der Theorie widerspiegelt, ist entscheidend und stellt gleichzeitig ein wichtiges Gütekriterium dar. Tragendes Element dieser zirkulären Strategie bildet das dialogische Vorgehen des Forschenden gegenüber dem Gegenstand. Dabei bezieht sich der Dialog *„sowohl auf die Art, wie Daten erhoben werden, wie auch auf die Art, wie sie ausgewertet werden“* (Krotz 2005, S. 208). Im Unterschied zur Grounded Theory legt die heuristische Sozialforschung das Kodieren als alleinigen Weg der Datenauswertung nicht fest, sie widmet sich zudem stärker den auffälligen, abweichenden oder auch latenten Inhalten in Äußerungen der Beforschten (vgl. Krotz 2005, S. 210).

7. Forschungsdesign

In der Grounded Theory stellt das Kodieren einen wesentlichen Schwerpunkt für die Generierung von Theorien dar. Das Kodieren von Daten vollzieht sich dabei in drei Abschnitten: im offenen Kodieren, im axialen sowie im selektiven Kodieren. Dabei werden über ein i.d.R. zunächst induktives Verfahren Aussagen bzw. Aspekte gekennzeichnet und im weiteren Verfahren daraus Kategorien abgeleitet, diese wiederum am Material überprüft und weiterentwickelt. Über das Ordnen und Strukturieren der Codes zu Kategorien und ihre vertiefte Analyse wird die Generierung von Konzepten ermöglicht. Begleitend werden Code-Notizen („Memos“) genutzt, um Auffälligkeiten und Fragen an das Material festzuhalten, Beziehungen zwischen Codes und Kategorien darzustellen sowie die Theorieentwicklung eng am Datenmaterial vorzunehmen. Im Umgang mit dem Material werden Theorien verfeinert und aus den weiterführenden Forschungsfragen Anforderungen an weitere Erhebungen gestellt (Krotz 2005, S. 160f.).

Bei der Datenauswahl im vorliegenden Forschungsvorhaben erscheinen Bezüge zu einem „Theoretical Sampling“ (Glaser und Strauss 2008) in Verbindung mit dem Prinzip des größtmöglichen Kontrastes (Witt 2001, S. 4) geeignet und die spiralförmige Umsetzung des Forschungsprozesses aufgrund der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes angemessen: In der Auswertung der erhobenen Daten werden Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und zur Kontrastierung weitere Daten ausgewählt und erhoben. Witt (2001) betont, dass in die zirkuläre Forschungsarbeit auch quantitative Verfahren eingebunden werden können, die in der Regel in linearen Forschungsstrategien platziert werden. Da die heuristische Sozialforschung als allgemeines Konstruktionsverfahren konzipiert ist, kann sie *„auf alle Arten von Daten angewandt werden“* (Krotz 2005, S. 204). Sie bietet sich damit als grundsätzliche Basis für eine theoretische Einordnung des Forschungsvorhabens an. Die Arbeit nach den Prinzipien der Grounded Theory sowie der heuristischen Sozialforschung kann softwareunterstützt vorgenommen werden (Kuckartz 2007). MAXQDA stellt hierfür eine geeignete Software dar, die die Dokumentation des Forschungsprozesses und der Theorieentwicklung unterstützt und eine transparente und nachvollziehbare Darstellung sicherstellt (vgl. hierzu Kapitel 7.7).

7.2 Die Kapitalsorten- und Habitus Theorie von Pierre Bourdieu

Zur Untersuchung der medienpädagogischen Handlungspraxis in Kindertagesstätten mit der Identifikation wichtiger „Stellschrauben“ zur Verankerung einer frühen Medienbildung in diesem Bildungsort soll Bourdieus Feld- und Habitus Theorie genutzt werden. Bereits in vorangegangenen Abschnitten wurde auf die Theorie Bezug genommen (z.B. Kapitel 5.5) Im Folgenden werden nun wesentliche Aspekte seiner Theorie präsentiert und die Konkretisierung auf das pädagogische Handlungsfeld vorgenommen.

Pierre Bourdieu (1930–2002), einer der bedeutendsten französischen Sozialwissenschaftler, gilt als Vertreter der kritischen Gesellschaftstheorie und leistet mit seiner Theorie des sozialen Habitus durch das Aufzeigen sozial bedingter Unterschiede in Einstellungen, Orientierungen und im Lebensstil eine wichtige Weiterentwicklung der Klassen- und Schichttheorie. Im Herausarbeiten der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 2016) arbeitete er die Grenzen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen heraus und wies tragende Machtmechanismen nach. Dabei knüpfte er an Klassiker der Soziologie und Philosophie an, insbesondere an Emile Durkheim, Karl Marx und Max Weber (Schwingel 1995), und beschäftigte sich intensiv mit der aktuellen Diskussion im Frankreich der 1960er Jahre (z.B. Claude Lévi-Strauss, Jean-Paul Sartre) (vgl. Treibel 2006, S. 222f.). Seine Theorie der Praxis stellt Bourdieu zwischen den Strukturalismus, den er als Objektivismus bezeichnet, und den Subjektivismus; für ihn gilt das Wissen der Akteure als Basis für die wissenschaftliche Erkenntnis (ebd., S. 224).

7.2.1 Habitus und Handeln der Akteure im sozialen Feld

Das Handeln der sozialen Akteure bildet den Ausgangspunkt der Betrachtungen: Ihr Lebensstil ist von der Position im sozialen Raum bestimmt, und die schichtspezifische Sozialisation führt dazu, dass Handeln, Vorlieben usw. nur begrenzt beeinflussbar sind. Menschen übernehmen den Stil ihrer sozialen Umgebung. Dieser stellt sich im Habitus dar, der als „Vermittlungsglied“ (Bourdieu 1989, S. 25) zwischen der Stellung im sozialen Raum und dem dafür typischen Lebensstil gilt.

Es gibt tatsächlich [...] einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft. (ebd., S. 25)

7. Forschungsdesign

Der Habitus stellt sich demnach als „*System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen*“ (Bourdieu 2008, S. 98) dar, die im biografischen Verlauf erworben werden und als „*Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen*“ (ebd., S. 98) fungieren. Bourdieu vergleicht den Habitus mit der generativen Grammatik von Chomsky (1974) als Handlungsgrammatik, jedoch mit der Betonung, dass dieser nicht angeboren ist (vgl. Kraus und Gebauer 2002; Rehbein 2011, S. 30). „*Nicht das gemäß einem freien, selbstgewählten Entwurf handelnde Subjekt [...], sondern der gesellschaftlich geprägte Akteur steht im Mittelpunkt*“ (Schwingel 1995, S. 55), dessen frühere Erfahrungen in den Habitus eingehen und sich „*in jedem Organismus in Gestaltung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen*“ (Bourdieu 2008, S. 101). Der Habitus als „*einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte*“ widerspiegelt die „*gesamte Vergangenheit, die ihn erzeugt hat. Deswegen macht gerade er die Praktiken relativ unabhängig von den äußeren Determiniertheiten der unmittelbaren Gegenwart*“ (ebd., S. 105). Damit steht das Habituskonzept im Kontrast zu anderen Positionen, die die freie Entscheidung der Akteure betonen (Schwingel 1995, S. 55; Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 89f.). Dennoch bedeutet Bourdieus Ansatz nicht die Determiniertheit jeglichen Handelns. Vielmehr zeigen sich „*die Grenzen möglicher und unmöglicher Praktiken*“ (Schwingel 1995, S. 64), der „*Spielraum dessen, was an Praxis möglich (und unmöglich) ist*“ (ebd., S. 65). Innerhalb dieser Grenzen ist der Mensch „*durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer voraussehbar*“ (Bourdieu 1989, S. 27).

Aus der langjährigen Einübung der Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster entsteht eine Stabilität des Habitus, die auch als Trägheit bezeichnet werden kann (Rehbein 2011, S. 30). Als „*dauernde Beschaffenheit einer Person*“ werden die Dispositionen „*zu einer zweiten Natur, weil der Einzelne sich dieser Inkorporation nicht mehr bewusst ist*“ (Jurt 2008, S. 63).

Wer den Habitus einer Person kennt [...], der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. (Bourdieu 2005, S. 33)

Der Habitus zeigt sich in verschiedenen „*Markern*“ (Kommer und Biermann 2012, S. 87), dazu gehören auch Medienausstattungen, wie z.B. Bücher, oder kulturelle Nutzungen wie

7. Forschungsdesign

Kino oder Theater. Mit der Kategorie des Geschmacks und der legitimen Kultur zeigt Bourdieu den Zusammenhang zwischen der Teilhabe an der Kultur der Mächtigen und dem dafür notwendigen gesellschaftlichen Aufstieg. Der individuelle Geschmack wird *„von der Position im sozialen Raum bestimmt. Was ich ‚mag‘ (und das gilt eben auch für die Medien und ihre Inhalte), ist abhängig von meiner Kapitalausstattung und Lebenslage – also keineswegs individuell frei gewählt oder gar zufällig“* (ebd., S. 87). Damit bildet der Habitus einerseits ein System von Grenzen aus und andererseits stellt er sich als handlungsermöglichendes System dar (vgl. Biermann 2009, S. 5).

Der Habitus ist dabei durch mehrere Faktoren bestimmt: durch das Geschlecht, die soziale Stellung, die soziale Herkunft und die ethnische Zugehörigkeit (Bourdieu 1993, S. 81). Bourdieu bezeichnet den Habitus auch als kollektives Klassen-Unbewusstsein, als *„Sinn für die eigene Stellung im sozialen Raum“*, der *„wesentlich aus der Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums [resultiert]“* (Bourdieu 1995, S. 17). Aus der Charakteristik des Habitus einzelner Personen können *„Praxisformen einer Gruppe [...] ohne explizite Abstimmung im Einklang stehen, wobei die Handelnden selbst dies gar nicht wissen oder zumindest nicht mit Absicht so ausführen“* (Jurt 2008, S. 65). Als Bilder hierfür nutzt Bourdieu das eines Orchesters ohne Dirigenten oder das zweier Uhren, die gleich schlagen, ohne dass sie von einer Person gleich eingestellt worden sind (vgl. ebd., S. 65).

Den internen Strukturen des Habitus der einzelnen Akteure stehen auf der anderen Seite die Strukturen sozialer Felder gegenüber. *„Zwischen Habitus und Feld besteht ein unauflösliches Komplementärverhältnis, sie stellen die zwei Seiten der Medaille des Sozialen dar“* (Schwingel 1995, S. 69). Auf der einen Seite verinnerlichen die Dispositionen des Habitus die äußeren Strukturen, auf der anderen Seite vollzieht sich gesellschaftliche Praxis in der *„Veräußerung habitueller Anlagen“* (ebd., S. 70); Bourdieu spricht von der *„Dialektik der objektiven und einverlebten Strukturen“* (Bourdieu 1976, S. 164) und betont damit die Dialektik zwischen Habitus und Feld. In dieser scheint sich der Habitus auf das ihn erzeugende Feld auszurichten, er schützt sich *„vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, dass sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten“* (Bourdieu

2008, S. 114). Aus der „*Deckungsgleichheit der objektiven Strukturen mit den einverleibten*“ (ebd., S. 50) resultiert allerdings auch, dass Akteure, die mit ihren Wahrnehmungs- und Denkschemata auf Praxisstrukturen im sozialen Feld treffen, die diesen entsprechen, keine Notwendigkeit sehen, „*ihre bewährten alltäglichen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen in Frage zu stellen*“ (Schwingel 1995, S. 73). In Krisensituationen können Habitus und Feld in ihrer Beziehung zueinander gestört sein, was zum „*Scheitern des Habitus als Produktionsprinzip von Praxis*“ (ebd., S. 74) führen kann, allerdings auch zu Transformationsprozessen im Feld.

Mit der Struktur eines Feldes werden „*den Akteuren Zwänge auferlegt*“ (Schwingel 1995, S. 78), es erscheint als eine „*Menge wahrscheinlicher Zwänge, zugleich Voraussetzung und Komplement einer endlichen Menge möglicher Nutzungen*“ (Bourdieu 2001, S. 372). Bourdieu bezeichnet soziale Felder als „*Kraftfelder*“ und „*Kampffelder*“ (Bourdieu 1995, S. 74); sie stellen ebenso „*Spiel-Räume*“ (ebd., S. 27) dar, in denen „*nach jeweils besonderen Regeln ‚gespielt‘ wird. Die in diesem ‚Spiel‘ Engagierten haben besondere, durch die Logik des Spiels [...] definierte Interessen*“ (Bourdieu 2011, S. 187). Über den Habitus vermittelt erfolgt das Handeln der Akteure in den Feldern, in denen unterschiedliche „*Grundgesetze*“ (Bourdieu 1998, S. 148) gelten. Die Felder sind nicht streng voneinander abgegrenzt und durchdringen einander. Ihre Grenzen sind abhängig „*von den Kräfteverhältnissen auf dem Feld und zwischen den Feldern*“ (Fröhlich 2009, S. 101). Es zeigen sich Schnittmengen, z.B. in der Zugehörigkeit von Akteuren zu unterschiedlichen Feldern.

7.2.2 Die Kapitalausstattung als Basis für das Handeln von Personen

Der Habitus ist gekennzeichnet durch eine spezifische Ausstattung von Kapitalien, die Bourdieu in „*ökonomisches*“, „*kulturelles*“ und „*soziales Kapital*“ unterteilt (Bourdieu 1983). Hinzu tritt das „*symbolische Kapital*“. Das Handeln der Akteure im sozialen Raum bzw. in den verschiedenen Feldern vollzieht sich unter Einsatz dieser zur Verfügung stehenden Kapitalien, wobei Transformationsprozesse von Kapitalien erforderlich sind. Damit sind – wie bereits für den Habitus und das Feld charakterisiert – auch die Begriffe Kapital und Feld wechselseitig miteinander verbunden. Die unterschiedlichen Ausstattungen der Kapitalformen stellen sich spezifisch in den verschiedenen Feldern dar, in denen sie

7. Forschungsdesign

letztlich auch praktisch zur Geltung kommen: *„Gleich Trümpfen in einem Kartenspiel, determiniert eine bestimmte Kapitalsorte Profitchancen im entsprechenden Feld“* (Bourdieu 1995, S. 10).

Bourdieu zieht für seine Theorie den Begriff des Kapitals heran, der zunächst als ökonomischer Begriff auf Geld- oder Sachwerte und den Umschlag von Gütern bezogen worden ist.⁴² Dabei wird das Prinzip des Austauschs (von Waren) beibehalten, allerdings liegt das Kapital in unterschiedlichen Erscheinungsformen vor, wodurch unterschiedliche Austauschprozesse stattfinden. Mehr als das ökonomische Kapital interessieren Bourdieu jedoch das soziale und das kulturelle Kapital, das sich vor allem als Bildungskapital darstellt (Treibel 2006, S. 229). Kulturelles Kapital unterteilt Bourdieu in inkorporiertes, objektiviertes sowie institutionalisiertes (Bourdieu 1983). Es umfasst Wissensbestände, Bildung, Kulturgüter, Bücher u.Ä. und wird häufig zur Erklärung unterschiedlicher Schulleistungen in verschiedenen sozialen Schichten herangezogen. Dabei meint inkorporiertes Kapital das verinnerlichte Kapital, das durch eigene Auseinandersetzung mit einem Gegenstand selbst angeeignet wird und demnach nicht übertragbar ist. *„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“* (ebd., S. 187). Dabei benötigt der Erwerb inkorporierten Kapitals vor allem Zeit, die *„das beste Maß für kulturelles Kapital“* (ebd., S. 196f.) darstellt.

Kulturelles Kapital als objektiviertes Kapital bezieht sich auf zu erwerbende Artefakte, z.B. Gemälde oder Bücher, und zeigt einen Bezug zum ökonomischen Kapital; *„ohne einen Reichtum ist die ‚Vorführung‘ von kulturellem Kapital, seine Objektivierung, nicht möglich“* (Treibel 2006, S. 230). Das institutionalisierte Kapital beinhaltet die Bildungstitel, die Formen schulischer und akademischer Abschlüsse. *„Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“* (Bourdieu 1983, S. 190). Über diesen Weg verfügt die Person nicht mehr nur über inkorporiertes, sondern über „legitimes“ und legitimierte kulturelles Kapital. Auch hier spielt die Frage der Konvertierbarkeit eine bedeutsame Rolle:

⁴² Vgl. auch den Kapitalbegriff von Marx (als Eigentum von Produktionsmitteln).

7. Forschungsdesign

Weil der Titel das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital ist, ist die Bestimmung des kulturellen Werts eines Titelinhabers im Vergleich zu anderen unauflöslich mit dem Geldwert verbunden, mit dem er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann; denn die Bildungsinvestition hat nur Sinn, wenn die Umkehrbarkeit der ursprünglichen Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital zumindest teilweise objektiv garantiert ist. (Bourdieu 1983, S. 190)

Dabei zeigt sich hier eine wechselseitige Verknüpfung zwischen den Kapitalien. Kennzeichnend für die Ausstattung einer Person mit kulturellem Kapital ist der *„starke Zusammenhang mit dem im engeren sozialen Umfeld bereits vorhandenen kulturellen Kapital“* (Rockmann et al. 2014, S. 27). Darüber hinaus besteht *„ein enger Zusammenhang zwischen dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital: Nur wer aufgrund von wirtschaftlicher Absicherung Zeit und Muße hat, kann hinreichend kulturelles Kapital ansammeln“* (ebd., S. 26).

Das soziale Kapital beinhaltet die Ressourcen aus Beziehungen, auf die Personen in unterschiedlichen Netzwerken zurückgreifen können, die sich jedoch als immateriell erweisen. Für eine Nutzung sind stets zu erneuernde Tauschbeziehungen notwendig (Jurt 2008, S. 77). Die dafür erforderliche Beziehungsarbeit benötigt kulturelles und ökonomisches Kapital. Dabei hängt der *„Umfang des Sozialkapitals, das einer besitzt [...], sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“* (Bourdieu 1983, S. 191). Diese Kapitalbeziehungen können sich in Förderungs- und Solidaritätsverpflichtungen oder auch *„im abgestimmten Ausschluss Gruppenfremder“* (Jurt 2008, S. 78) ausdrücken. Roßteutscher et al. (2008) betonen die spezifische Qualität des sozialen Kapitals, das der jeweiligen Person über die Netzwerkpfege zur Verfügung steht und das zur Förderung der persönlichen Ziele eingesetzt werden kann (ebd., S. 22f.). Im Unterschied zum ökonomischen und kulturellen Kapital ist das soziale Kapital durch eine überindividuelle Natur und einen relationalen Charakter gekennzeichnet, es *„unterliegt in stärkerem Maße dem Einfluss anderer Akteure, was den Zugriff darauf einschränkt“* (Albrecht 2002, S. 204f.). Es handelt sich um *„Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe gehören“* (Bourdieu 1983, S. 190f.) und wirkt als *„Kapital an Ehre und Prestige“* (Bourdieu 1976, S. 348); es entspricht einer ideellen *„Kreditwürdigkeit“* (Treibel 2006, S. 231), erfordert jedoch von den potenziellen Nutzern Aktivitäten zur Akkumulierung. Ein umfassendes Netz sozialer Beziehun-

7. Forschungsdesign

gen eines Akteurs unterstützt die „*Profitchancen bei der Reproduktion seines ökonomischen und kulturellen Kapitals*“ (Schwingel 1995, S. 87) und führt zu Multiplikationseffekten (vgl. Bourdieu 1983, S. 191).

Für das symbolische Kapital stellt das Kriterium der Anerkennung den entscheidenden Maßstab dar, wozu alle Formen der Wertschätzung in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zählen. „*Das symbolische Kapital bildet einen Kredit, es ist die Macht, die denjenigen übertragen wird, die ausreichend Anerkennung bekommen haben, um nun selbst Anerkennung durchsetzen zu können*“ (Bourdieu 2011, S. 152). Symbolisches Kapital wird auch genutzt, um ökonomische Macht zu „*verschleiern*“ (Bourdieu 1983, S. 198), es stellt sich als ein Mittel der Distinktion dar (Bourdieu 1995, S. 22f.). In der Regel ist das Auftreten des symbolischen Kapitals an andere Kapitalien gekoppelt, deren Wirksamkeit wiederum durch das symbolische Kapital verstärkt werden kann (Schwingel 1995, S. 88). Jede Kapitalart „*kann zum symbolischen Kapital werden oder eine symbolische Wirkung erzielen, wenn sie explizite oder implizite Anerkennung verschafft*“ (Jurt 2008, S. 89). Der soziale Raum gleicht einem „*Markt*“, in dem die Umwandlungsprozesse von Kapitalien in andere, höherwertige von existentieller Bedeutung sind (vgl. Rehbein 2011, S. 113f.), das Ziel besteht in der Maximierung der persönlichen Kapitalausstattung. Damit ist ein Distinktionsgeschehen zwischen den sozialen Gruppen verbunden, in dem sich die Gruppen um die Verbesserung ihrer Stellung im sozialen Raum bemühen. Gleichwohl das ökonomische Kapital die Grundlage für soziales und kulturelles Kapital bildet, lassen sich diese „*nicht verlustfrei auf materielle, ökonomische Werte zurückführen*“ (Rockmann et al. 2014, S. 27). Andererseits entfaltet das Kapital auch dann erst seine Wirkung, wenn es zum Einsatz kommt (Hollstein 2007).

Das individuell potenziell verfügbare Kapital einzelner Personen kann aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Institution auch in diesem institutionellen Zusammenhang wirken bzw. aufgeschlossen werden, z.B. im Einbringen von Spezialwissen als inkorporiertes kulturelles Kapital oder im Zugang zu den Ressourcen aus sozialen Beziehungen in Netzwerken. Zugehörigkeiten zu Netzwerken bedürfen der regelmäßigen Pflege und so muss die Kindertagesstätte als Institution einen geeigneten Mehrwert für die beteiligten Fachkräfte schaffen (z.B. symbolisches Kapital als Anerkennung für ihre pädagogische Arbeit).

7.2.3 Profession und Habitus im pädagogischen Feld

Auch das soziale Feld der Frühpädagogik und seine Akteure sind durch eine spezifische Kapitalausstattung und einen spezifischen Habitus gekennzeichnet. Dabei bringen die Akteure zum einen ihren eigenen, personenspezifischen Habitus zum Ausdruck, der durch die familiäre Erziehung und soziale Schichtung gekennzeichnet ist. Zum anderen zeichnen sich die hier tätigen Fachkräfte durch einen berufsspezifischen Habitus aus, der durch die am Arbeitsort Kindertagesstätte vorhandenen Bedingungen maßgeblich bestimmt ist.

Kommer und Biermann (2012) entwickeln in der Auseinandersetzung mit der unzureichenden Integration digitaler Medien in schulische Bildungsprozesse und den Dispositionen (angehender) Lehrer/-innen den Begriff des medialen Habitus als

System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Kopplung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Persona und aufs engste mit diesem verbunden. (Kommer und Biermann 2012, S. 90)

In Bezug auf Bourdieus „feine Unterschiede“ (1982) stellen sie für den medialen Habitus den spezifischen Medienumgang und den Kontext der Mediennutzung, die Urteile und Abgrenzungen, die für den jeweiligen Medienumgang zugrundeliegenden Dispositionen, die zum spezifischen Medienumgang führen und durch diesen wiederum entwickelt bzw. gefestigt werden, sowie die Kapitalausstattung heraus (Kommer und Biermann 2012, S. 90). Individuelle Ausprägungen von Medienkompetenz sind eng mit den Ressourcen in der Familie verknüpft, die medialen Handlungspraxen werden innerfamiliär weitergegeben. Unterschiede zwischen der privaten Medienausstattung und -nutzung der Lehrpersonen und der nur geringen Berücksichtigung im Unterricht weisen auf spezifische Ausprägungen im Habitus, wie ebenso bei den Schüler/-innen, deren außerschulisch erworbene Kompetenzen in der Schule nicht anerkannt werden (Kommer 2013, S. 2f.).

Eine weitere Spezifizierung liefert Friedrichs-Liesenkötter (2016) mit dem Konzept des *medienerzieherischen Habitus*, den sie bei angehenden Erzieher/-innen herausarbeitet und als „Schnittmenge zwischen dem medialen und dem berufsethischen Habitus“ (ebd.,

S. 328) versteht. Als berufsethischen Habitus fasst sie das „*System dauerhafter auf den Erzieher/innen-Beruf in der Kindertagesstätte bezogener berufsbezogener Dispositionen [...], der erzieherische Praktiken sowie Vorstellungen und Beurteilungen zur erzieherischen Arbeit in der Kindertagesstätte erzeugt und ordnet*“ (Friedrichs-Liesenkötter 2016, S. 127). Hierzu gehören u.a. die subjektiven Einschätzungen der Bedeutsamkeit spezifischer Bildungsziele, außerdem ist der Habitus „*von Vorstellungen und Beurteilungen über Kinder und Kindheit geprägt*“ (ebd., S. 128). Dabei wirkt nicht nur der mediale Habitus auf den medienerzieherischen Habitus als „begrenzendes Element“ (Friedrichs-Liesenkötter et al. 2014, S. 2), sondern dieses ist ebenso für den berufsethischen Habitus festzustellen.

7.3 Mehrperspektivisches Design und triangulierte Umsetzung

Die Untersuchung des Forschungsgegenstandes soll über eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden erfolgen. Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden ist in den zurückliegenden Jahrzehnten intensiv diskutiert worden. Insbesondere der aus Sicht der Naturwissenschaften lange Zeit lediglich zugestandene Einsatz zur Hypothesengenerierung, die dann im Folgenden durch quantitative Verfahren geprüft werden, ist im Wissenschaftsdiskurs weiterhin präsent (vgl. Kelle 2007a, S. 51ff.; Kelle 2008). Zwei Ansätze zur Triangulation können unterschieden werden: der konvergente Einsatz zur Validierung von Forschungsergebnissen sowie der komplementäre Einsatz zur Erzeugung eines komplexeren Gesamtbildes des jeweiligen Gegenstandes (vgl. Krüger und Pfaff 2008, S. 160). Dabei erfassen Forschungsmethoden Phänomene nur ausschnittshaft, die Methoden „rekonstruieren [...] *den Untersuchungsgegenstand nicht nur, sondern sie konstruieren ihn auch in einer je spezifischen Art und Weise*“ (Weyers 2011, S. 89, Hervorh. im Orig.). Das Konzept der Triangulation als Kombination unterschiedlicher Methoden und Perspektiven ermöglicht damit einen umfassenderen Blick auf den Forschungsgegenstand.

Die besondere Bedeutung eines kombinierten Einsatzes qualitativer und quantitativer Methoden zur Erzielung eines mehrperspektivischen Bildes des Untersuchungsgegenstandes wurde zunächst von Denzin (1970) herausgearbeitet und unter dem Begriff der Trian-

7. Forschungsdesign

gulation verwendet. Damit wurden unterschiedliche „Lesarten“ referenziert: *„Triangulation als kumulative Validierung von Forschungsergebnissen und als Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen“* (Kelle 2007a, S. 57). In der Betrachtung als Validierungskonzept quantitativer Forschung fokussierte Denzin (1970) auf die Triangulation von Daten, Forschungspersonen, Theorien und Methoden (vgl. Flick 2015, S. 311ff.; Kuckartz 2014, S. 44f.). An der Möglichkeit, dass mit der Ergänzung von Perspektiven eines Gegenstandes auch andere Gegenstände miterfasst werden und sich daraus unterschiedliche Ergebnisse ergeben können, entzündete sich ebenso die Methodendiskussion zwischen qualitativer und quantitativer Forschung wie am Umstand, dass *„jede Methode [...] ihren spezifischen Erkenntnisgegenstand [konstituiert]“* (Kelle 2007a, S. 55). Damit sind im Einsatz multimethodischer Forschungsdesigns nicht nur übereinstimmende oder komplementäre, sondern auch divergente Ergebnisse quantitativer und qualitativer Forschungen möglich (ebd., S. 63f.). Kelle (2007a) betont, dass ein einheitliches Konzept der Methodenintegration kaum formuliert werden könne, vielmehr müsse stärker auf den theoretischen Kontext des jeweiligen Forschungsprojektes geachtet werden und damit auf die Notwendigkeit, *„dass die Wahl der methodischen Instrumente in Beziehung gesetzt wird zu theoretischen Annahmen über die Natur des untersuchten Gegenstandsbereichs“* (Kelle 2007a, S. 64). Darüber hinaus lässt sich das Vorhaben durchaus auch in die Richtung der „Mixed Methods“ (Kuckartz 2014) einordnen, die als *„dritte methodologische Bewegung“* (Tashakkori und Teddlie 2007, S. 9) eingeschätzt wird. Kuckartz (2014) unterstreicht, dass der Mixed-Methods-Ansatz nicht mit dem Verfahren der Triangulation gleichzusetzen ist.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird die Methoden-Triangulation eingesetzt, um in der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden und zugrundeliegender Daten eine tiefere Analyse des Forschungsgegenstandes zu ermöglichen. Es erfolgt außerdem die Triangulation von (a) aus der schriftlichen Befragung resultierenden sowie (b) aus den in den Gruppendiskussionen erhobenen über technische Hilfsmittel festgehaltenen mündlichen und später transkribierten Daten. Dabei wird eine Multiperspektivität erreicht, die Beforschten gehören unterschiedlichen Gruppen im sozialen Feld der institutionellen frühen Medienbildung an. Die Triangulation von Perspektiven wird angestrebt,

7. Forschungsdesign

um in der „*Einbeziehung möglichst vielfältiger individueller Perspektiven [...] eine möglichst umfassende oder detaillierte Beschreibung eines Realitätsausschnitts zu erhalten*“ (Schröder-Lenzen 2010, S. 154) sowie darüber hinaus den Akteuren einen Zugang zu verschiedenen Sinnkonstruktionen zu ermöglichen (z.B. in der gemeinsamen Gruppendiskussion der Leiterin und der Erzieher/-innen (ebd., S. 155).

Über ein trianguliertes Verfahren kann das Potenzial unterschiedlicher Methoden, Zugänge und Sichtweisen zum Forschungsgegenstand für einen größeren Erkenntnisgewinn optimal genutzt werden. Für eine erfolgreiche Umsetzung bezieht sich Flick (1995) auf Fielding und Fielding (1986), die betonen, „*zumindest eine Methode zu wählen, die speziell geeignet ist, die strukturellen Aspekte eines Problems zu erfassen und zumindest eine, die die wesentlichen Merkmale seiner Bedeutung für die Beteiligten zu erfassen vermag*“ (Fielding und Fielding 1986, S. 34, zit. n. Flick 1995, S. 433). Ein einfaches Nebeneinander unterschiedlicher Methoden und Daten verfehlt jedoch das adäquate Verständnis der Triangulation (Kramer 2002; Böhme und Kramer 2001) ebenso wie die Einschätzung lediglich als Vorstufe oder Illustration in einem Forschungsprojekt (Flick 2015, S. 314). Die sequenzielle Abfolge quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden innerhalb eines Vorhabens schätzen Krüger und Pfaff (2008) „*unter methodologischen Gesichtspunkten als [...] [den] unproblematischste[n] Triangulationsansatz [ein], da es hierbei nicht zu unzulässigen Vermischungen der Forschungslogiken kommt, sondern qualitative und quantitative Teilstudien zumeist gesondert voneinander behandelt werden*“ (ebd., S. 161). Besondere Bedeutung innerhalb des Forschungsvorhabens erlangt der Umgang mit etwaig divergenten oder widersprüchlichen Ergebnissen zwischen den Teilstudien (vgl. Flick 2015, S. 318; Erzberger 1998, S. 139f.).

7.4 Verfahren zur Auswahl der Daten

Ein mehrperspektivisches und multimethodisches Vorgehen soll zu einer umfassenden Theoriebildung beitragen. Auf der Basis des bisherigen Wissens über den Forschungsgegenstand soll die Kombination von schriftlicher Befragung und Gruppendiskussion erfol-

7. Forschungsdesign

gen, dafür ist die Auswahl geeigneter Personen(gruppen) erforderlich. Während die konkrete Umsetzung im Kapitel 8 dargestellt wird, sollen im folgenden Abschnitt die für das Forschungsvorhaben spezifischen Grundlagen präsentiert werden.

Hinsichtlich der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden betont Kuckartz (2014) die besondere Bedeutung des Samplings: Es stellt sich einerseits die Frage nach der Anzahl der Forschungsteilnehmenden, andererseits jedoch ebenso die nach dem Auswahlverfahren. Dabei sind in der quantitativen und qualitativen Forschung unterschiedliche Strategien erprobt. Ausgangspunkt bildet die Grundgesamtheit, d.h. *„diejenige Menge von Individuen, Fällen, Ereignissen [...], auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen sollen und die im Hinblick auf die Fragestellung und Operationalisierung vorher eindeutig abgegrenzt werden muss“* (Kromrey et al. 2016, S. 256). Für die Untersuchung eines Gegenstandes über den Weg der Befragung ist häufig keine Vollerhebung möglich, z.B. aufgrund einer nicht feststellbaren Grundgesamtheit oder auch der Größe des Gegenstandes. Hierfür bietet die quantitative Forschung als Verfahren die Arbeit mit Stichproben an, in der qualitativen Forschung wird vom Sampling als zu treffende (oder getroffene) Auswahl gesprochen (vgl. ebd., S. 253 ff.).

7.4.1 Stichprobenbildung zur Arbeit mit quantitativen Methoden

In der quantitativen Forschung nimmt die Bildung einer repräsentativen Auswahl eine herausragende Stellung ein. Repräsentativität bezieht sich dabei auf *„bestimmte Merkmale, die man für die spezifische Grundgesamtheit in dieser Hinsicht als prägend hält, und in diesen Merkmalsverteilungen soll die Stichprobe mit der Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden sollen, übereinstimmen“* (Krotz 2005, S. 33).

Zur Generierung dieser Stichprobe sind unterschiedliche Vorgehensweisen möglich (Diekmann 2006, S. 378ff.). In der Umsetzung des hier dargestellten Forschungsvorhabens erscheint die *„geschichtete Auswahl“* („stratified sampling“) (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 19) als geeignet, um bei der Auswahl der zu befragenden Kindertagesstätten die stadtbezirkliche Verteilung sowie Größe und Trägerschaft zu berücksichtigen. Dafür wird die Grundgesamtheit unter Heranziehung der relevanten Merkmale in entsprechende Abschnitte aufgeteilt, worauf die Ziehung der Stichprobe erfolgt. So wird sichergestellt, dass

sich die „*interessierenden Merkmale [...] in der Stichprobe möglichst wenig von der Grundgesamtheit unterscheiden*“ (Mayer 2013, S. 60). Für den Nachweis der Repräsentativität muss dieses Verfahren nachvollziehbar sein (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 263f.).

7.4.2 Sampling für die Umsetzung qualitativer Methoden

In der qualitativen Forschung tritt an die Stelle der Repräsentativität der Stichprobe durch Zufallsauswahl das Kriterium des Beitrags für die zu entwickelnde Theorie, es geht um eine inhaltliche Begründung (vgl. Krotz 2005, S. 33). Zufallsstichproben stellen sich daher als eher ungeeignet dar, „*stattdessen müssen hier Verfahren einer bewussten [...] kriterien-gesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden*“ (Kelle und Kluge 2010, S. 43, Hervorh. im Orig.). Theoriegenerierende Untersuchungen bedürfen daher der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der zu untersuchenden Fälle.

Nach der in der heuristischen Sozialforschung verwendeten Fallkontrastierung, d.h. der maximalen Variation der zu untersuchenden Fälle, sind Fälle auszuwählen und zu untersuchen, die sich von den bisherigen Ergebnissen im Forschungsverlauf größtmöglich unterscheiden. Die Anzahl der zu befragenden Personen oder Gruppen kann über diesen Weg dennoch klein gehalten werden (vgl. Krotz 2005, S. 234f.). Idealerweise werden „*Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials [...] im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt*“ (Flick 2014, S. 158f., Hervorh. im Orig.). Der Prozess wird „*durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie kontrolliert*“ (Glaser und Strauss 2008, S. 53, Hervorh. im Orig.). Ebenso ist das Arbeiten mit qualitativen Stichprobenplänen möglich (Kelle und Kluge 2010, S. 50ff.), z.B. aufgrund beschränkter Zugangsmöglichkeiten zum Feld. In der heuristischen Sozialforschung bedeutet dies die vorherige Identifikation von „Extremgruppen“ als „*Gruppen, die sich in ihrer Perspektive auf den Gegenstand strukturell möglichst klar und deutlich voneinander unterscheiden*“ (Krotz 2005, S. 234). Aus diesen Gruppen lassen sich Fälle auswählen, die im weiteren Verlauf in die Untersuchung einbezogen werden. Die schrittweise Auswahl der zu untersuchenden Fälle stellt sich als ein allgemeines Prinzip qualitativer Forschung dar. Flick (2014) hebt hier Parallelen zur Konzeption der Daten-Triangulation bei Denzin (1970) hervor, bei der die Untersuchung des jeweiligen Forschungsgegenstandes mit verschiedenen Zeitpunk-

ten, Orten und Personen realisiert wird (Flick 2014, S. 163). Für die Auswahl der Kindertagesstätten zur Realisierung der Gruppendiskussionen soll ein solches Vorgehen verwendet werden, für die schrittweise Auswahl (vgl. Flick 2014, S. 165f.) müssen allerdings die zeitlichen und personellen Ressourcen beachtet werden.

Trotz vorheriger Kenntnis der ausgewählten Kindertagesstätten entspricht das vorgenommene Auswahlverfahren nicht einem einfachen „*Convenience Sampling*“ (Patton 1990; Misoch 2015). Neben der Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien zur Auswahl der in der Gruppendiskussion zu befragenden Einrichtungen ist nicht nur die Auswahl derjenigen Fälle zu betrachten, die am einfachsten zugänglich und verfügbar sind, sondern unter Beachtung des Feldzugangs zu konstatieren, welche Fälle angesichts der Rahmenbedingungen überhaupt untersucht werden können. So besteht für die schriftliche Befragung der Gruppen „Erzieherinnen und Erzieher“ sowie „Eltern“ der einzige kitabezogene Zugang über die Leitungspersonen der jeweiligen Einrichtung. Auch für die Zusammensetzung der Gruppen für die Gruppendiskussionen spielt die Leitung als „Gatekeeper“ eine wichtige Rolle (Wolff 2015).

7.5 Der Einsatz von Fragebögen in der schriftlichen Befragung

Der Fragebogen stellt ein wichtiges und erprobtes Instrument der empirischen Sozialforschung dar (Atteslander 2010, S. 147ff.). Trotz seines häufigen Einsatzes gilt er keineswegs als einfaches Werkzeug der Datenerhebung. Für die Konzeption sind ebenso Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Forschung heranzuziehen (vgl. Porst 2014, S. 15).

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird die schriftliche Befragung zur grundlegenden Datenerhebung genutzt. Auf Basis der Analyse von Ausgangsbedingungen, des möglichen Feldzugangs sowie der Medienaffinität der Haupt-Zielgruppe soll die Befragung als Paper-Pencil-Methode realisiert werden. Zum Erhebungszeitpunkt stellen Online-Befragungen kein etabliertes Verfahren in der Frühpädagogik dar, darüber hinaus ist der Computer bislang kein alltägliches Arbeitsmittel der pädagogischen Fachkräfte. Zur Sicherstellung einer entsprechenden Teilnahmequote erscheint daher die Realisierung in einer Print-Ausfertigung besser geeignet, gleichwohl auch für Fragebogen-Befragungen Schwierigkeiten in der Sicherstellung notwendiger Rückläufe benannt werden (Schnell et al. 2014; Porst

2014). Die zu befragenden Personen erhalten den Fragebogen zur Bearbeitung in eigener Zeiteinteilung. Eine Realisierung unter Anwesenheit der forschenden Person – mit dem Ziel einer geringeren Ausfallquote und einer kontrollierten Erhebungssituation – erscheint unter Berücksichtigung des Stichprobenumfangs sowie der Situation im Handlungsfeld der Zielgruppe nicht angemessen (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 46f.).

Die Erarbeitung der Fragebögen erfolgt in teilweiser Parallelität mit weiteren Forschungsvorhaben in der Forschungsstelle „Jugend – Medien – Bildung“ an der Technischen Universität Dortmund, so dass Teilabschnitte in den Fragenkatalogen abgestimmt wurden. Über diesen Weg sollten Vergleiche zwischen ausgewählten Untersuchungsergebnissen in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Berlin ermöglicht werden. Für die Zusammenstellung der Fragenkomplexe werden bisherige Untersuchungen in anderen Bundesländern herangezogen, so Höltershinken (2001), Six und Gimmler (2007), Schneider et al. (2010) und Marci-Boehncke et al. (2013b).

7.5.1 Dramaturgie im Fragebogen

Zur Konstruktion von Fragebögen wird besonders auf die Abfolge einzelner Fragen und Themenkomplexe sowie die „Führung“ der teilnehmenden Personen durch den Fragebogen hingewiesen (Schnell et al. 2014; Porst 2014; Lamnek 2001). Dabei erhalten die befragten Personen Orientierung, indem auf den Abschluss eines Fragenkomplexes hingewiesen und ein nächster Abschnitt eingeführt wird. In schriftlichen Befragungen übernehmen Teilüberschriften strukturierende Funktionen. In einer gelungenen Dramaturgie sollen zunächst einfache und allgemeine Fragen für den Einstieg gestellt werden, bevor die schwierigeren, möglicherweise auch tabuisierten Aspekte thematisiert werden (vgl. Lamnek 2001, S. 288; Porst 2014, S. 137ff.). Da sich die Medienerziehung als ein schwieriges Thema darstellt, das häufig von Eltern abgewehrt und bei Erzieher/-innen und Leitungskräften der frühen Bildung von Unsicherheiten begleitet wird, muss bei den Fragen geprüft werden, ob die begleitenden Formulierungen auf einen „*harmlosen Zusammenhang*“ (Lamnek 2001, S. 290) verweisen oder den Inhalt der Frage als „*Selbstverständlichkeit*“ (ebd., S. 290) darstellen können. Darüber hinaus kann die Bildung von Kategorien in Antwortformaten unterstützend wirken, um Antwortverweigerungen zu minimieren (vgl. Porst 2014, S. 129ff.). In der allgemeinen Anordnung der Fragen im Fragebogen, häufig vom Allgemeinen zum Besonderen, nehmen die ersten Fragen einen besonderen Platz

7. Forschungsdesign

ein, einleitend sollen sie den Kontakt herstellen und Interesse wecken. Gehören mehrere Fragen zu einem Thema, sollten diese auch innerhalb eines Komplexes gestellt werden, verbunden mit entsprechenden Hinweisen oder auch „*Überleitungsfragen*“ (Kromrey et al. 2016, S. 357). Es ist zudem nicht ausgeschlossen, dass einzelne Fragen auf andere ausstrahlen oder aber eine Orientierung an bereits abgegebenen Antworten erfolgt. Diese möglichen „Halo- oder Kontexteffekte“ müssen in der Fragebogenkonstruktion sowie der Datenauswertung berücksichtigt werden, sie können erwünscht und unerwünscht sein (vgl. Mayer 2013, S. 95; Kromrey 2006, S. 385; Kromrey et al. 2016, S. 359ff.).

Zu den methodischen Herausforderungen in der Konzeption von Befragungen gehören Reaktivität, Antwortverzerrungen und die Bedeutungsäquivalenz (Lamnek 2001). Dabei wird unter Reaktivität das Verhalten der befragten Personen auf die Kontextualisierung der einzelnen Fragen verstanden: die Art der Frageformulierung, das Auftreten des Interviewers oder andere Aspekte, die nicht mit dem Inhalt einer Fragestellung zusammenhängen. Zu Antwortverzerrungen zählen neben der Meinungslosigkeit vor allem die Abgabe sozial erwünschter Antworten (Social Desirability) sowie die Tendenz zur Auswahl mittlerer Antworten. Zur Prävention der Orientierung des Antwortverhaltens an (vermeintlichen) gesellschaftlichen Normen und Erwartungen sollten die zu befragenden Personen explizit auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und Anonymität der Angaben hingewiesen werden, verbunden mit der Bitte um eine ehrliche Antwort als wichtigen Beitrag im Forschungsvorhaben (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 440). Neben in der Gesellschaft als diskussionswürdig betrachteten Aspekten können insbesondere Fragen nach persönlichkeitsnahen Merkmalen oder Sachverhalten von einer Social Desirability betroffen sein (vgl. Kallus 2010, S. 53). Auch fehlende Antworten („Item-Nonresponse“) können Hinweise auf die Beantwortung im Sinne einer sozialen Erwünschtheit darstellen (Häder und Kühne 2009, S. 184). Insbesondere bei Unsicherheiten oder schwierigen Fragestellungen ist die „Tendenz zur Mitte“ zu berücksichtigen, ihr kann über die gerade Anzahl bzw. Anordnung der Skalierung begegnet werden.

Die Herstellung der Bedeutungsäquivalenz des Verständnisses der Befragten untereinander sowie zwischen der forschenden Person und den zu befragenden Personen insgesamt kann über die genaue Kenntnis des Forschungsfeldes sowie die Testung der Fragebögen

vor ihrem tatsächlichen Einsatz erreicht werden. Darüber hinaus leisten klare Fragestellungen und Erläuterungen einen wichtigen Beitrag zur Vermeidung dieser Fehlerquellen (vgl. Lamnek 2001, S. 295f.). Auf weitere wichtige Kontexteffekte wurde in der Umfrageforschung durch Silber (2015) hingewiesen, der den Fokus von der starken Konzentration auf Fragereihenfolgeneffekte auf den sozialen Kontext richtet. So werden u.a. kulturspezifische Unterschiede in der Beantwortung von Fragen herausgearbeitet (ebd., S. 167ff.). Darüber hinaus wirkt sich der Befragungsmodus auf das Antwortverhalten aus. Während in Online-Befragungen häufiger die erste Antwortkategorie ausgewählt wird, konnte bei Telefonbefragungen eine stärkere Präsenz der letzten Antwortkategorie festgestellt werden (ebd., S. 173).

7.5.2 Fragen-Arten und Antwort-Formate

In der Fragebogen-Entwicklung stellt die Konstruktion der Fragen eine besondere Aufgabe dar. Darüber hinaus sind aber ebenso die entsprechenden Antwortformate sorgfältig zu planen (Kallus 2010, S. 19f.).

Zur Unterscheidung lassen sich Fragen nach inhaltlichen und formalen Kriterien klassifizieren. In der hier vorliegenden Untersuchung sollen unterschiedliche Aspekte thematisiert werden: Medienbezogene Überzeugungen und Orientierungen, Meinungen, Wissen und Verhalten. Außerdem sollen Angaben zur medienpädagogischen Handlungspraxis sowie soziodemografische Angaben erfasst werden. Zur Datenerhebung können offene, halboffene und geschlossene Fragen formuliert werden, deren Verwendung jedoch unterschiedlichen Überlegungen folgt. Insgesamt unterstützen Auswahlantworten, z.B. in Rating-Skalen oder Aufzählungen, die Befragten in ihrer zeitlich begrenzten Teilnahme. Bei offenen Antworten werden die Teilnehmenden zur eigenen Formulierung aufgefordert. Diese sind zu bevorzugen, wenn es explizit darum geht, dass die Befragten innerhalb des „*eigenen Referenzsystems*“ antworten und „*nicht durch die Vorgabe von Antwortkategorien in eine bestimmte Richtung gelenkt*“ (Lamnek 2001, S. 293) werden. Dennoch liegen in offenen Antwortmöglichkeiten auch potenzielle Schwierigkeiten bei den zu befragenden Personen, die unter Umständen nicht oder nur begrenzt in der Lage sind, ihre Überlegungen schriftsprachlich zu äußern. Außerdem ist eine höhere Motivation der Teilnehmenden erforderlich, da je nach Umfang der Befragung ein deutlich höherer Zeitaufwand kalkuliert werden muss.

Hinsichtlich einer späteren standardisierten Auswertung der Datenerhebung erweisen sich geschlossene Fragen als vorteilhaft. Allerdings besteht die Schwierigkeit, dass sich die Befragten *„gelegentlich nicht in den vorgegebenen Antwortkategorien wiederfinden“* (Porst 2014, S. 55), so dass fehlende Angaben oder bewusste Falschangaben möglich sind.

7.5.3 Einsatz von Skalierungen

Skalierungsverfahren werden überwiegend zur Messung von Einstellungen verwendet (Schnell et al. 2014). In der Reaktion auf die in den einzelnen Items formulierten Statements oder Aussagen wird die zu messende Einstellung sichtbar. In der Konstruktion von Fragen und Antwortformaten ist zu entscheiden, welche Arten von Skalen gegenstandsadäquat sind. Neben Nominal- und Ordinal-Skalen können Intervall-Skalen sowie Ratio-Skalen Berücksichtigung finden (vgl. Porst 2014, S. 71ff.). Im Unterschied zu Nominal-Skalen stehen die Items in Ordinal-Skalen in relationaler Beziehung zueinander. Bei der Verwendung verbalisierter Skalen besteht jedoch die Schwierigkeit der Herstellung von Äquidistanz zwischen den einzelnen Items (Porst 2014, S. 74). Die Intervall-Skala berücksichtigt dieses Kriterium und ermöglicht dadurch mathematische Auswertungsverfahren. Dabei weisen endpunktbenannte Skalen nur für die jeweiligen Anfangs- und Endpunkte eine Bezeichnung aus. Auch bei der Ratio-Skala handelt es sich um eine Darstellung mit gleichabständigen Items, die einen „echten“ Skalennullpunkt beinhaltet. Darüber hinaus können diese Skalen unipolar oder bipolar dargestellt werden. Sofern eine Bezeichnung der einzelnen Antwortstufen nicht erforderlich ist, kann auf die Darstellungen von Rohrmann (1978) Bezug genommen werden, um über diesen Weg ebenso die Bedeutung der Antwortstufen intersubjektiv zu vereinheitlichen (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 58f.).

Im Einsatz von Skalierungen ist festzustellen, dass die *„Mehrstufigkeit der Skalen [...] zum einen dem Bedürfnis befragter Personen nach differenzierter Darstellung ihrer Position, zum anderen dann aber auch dem Bedürfnis der Auswerter nach möglichst breiter Variation möglicher Auswertungsverfahren [entspricht]“* (Porst 2014, S. 77). Raab-Steiner und Benesch (2012) weisen darauf hin, dass bei einer nur geringen Anzahl von Abstufungen Tendenzen zu extremen Einschätzungen weniger sichtbar werden (ebd., S. 57). Zu viele Abstufungen überfordern jedoch möglicherweise die zu befragenden Personen, da diese

7. Forschungsdesign

eine hohe Differenzierungsfähigkeit aufbringen müssen.⁴³ Von besonderer Bedeutung erweist sich daher auch die Beibehaltung von Antwort-Skalen über mehrere Abschnitte hinweg, häufige Wechsel begünstigen Antwortverzerrungen (vgl. Kallus 2010, S. 38).

In der Entscheidung zwischen gerader und ungerader Skala ist zu beachten, dass ein mittlerer Skalenpunkt häufig als „*Fluchtkategorie*“ (Porst 2014, S. 83) genutzt wird, bei dem sich die befragten Personen nicht weiter entscheiden müssen (oder auch nicht können). Bei einer geraden Skalenzahl wird diese Möglichkeit ausgeschlossen, allerdings kann dies auch zu einer höheren Anzahl leerer Antworten führen oder Falschangaben nach sich ziehen. Die Alternative, ein Feld „Kann ich nicht einschätzen“ o.ä., könnte dieser Schwierigkeit begegnen, stellt jedoch ebenso einen weiteren „Fluchtpunkt“ dar. Neben der „*Tendenz zur Mitte*“ (Kallus 2010, S. 52) wird außerdem die „*Linkstendenz*“ als „*Tendenz zur ersten passenden Kategorie*“ (ebd., S. 52) als eine mögliche Schwierigkeit angegeben, in der die „*erste Kategorie, die die ‚Entscheidungsschwelle‘ für eine Antwort überschreitet, gewählt wird*“ (ebd., S. 52).

Die in der Sozialforschung am häufigsten verwendete Skalierungsmethode stellt die Likert-Skala dar. Hierbei handelt es sich um eine Abfolge von Aussagen, zu denen die befragten Personen um ihre Einschätzung, d.h. Zustimmung, gebeten werden. Dafür müssen die abgefragten Aspekte grundsätzlich abgestuft zu beurteilen sein (Kallus 2010, S. 73) und es gilt, dass Einstellungsmessungen nur indirekt auf bestimmte Merkmalsausprägungen im Verhalten verweisen (vgl. Kallus 2010, S. 44f.). Wie auch bei anderen Skalierungsmethoden sollen die Items eindimensional sein, demnach nur eine zu messende Einstellung erfassen. Zu den weiteren Anforderungen an die Formulierung der Items zählen die kurze Formulierung, das Vermeiden von Statements mit 100%iger Zustimmung oder Ablehnung sowie die Vermeidung von Fachbegriffen, die die Befragten nicht kennen (Schnell et al. 2014, S. 169f.). In der Umsetzung der schriftlichen Befragung soll im Einsatz der Likert-Skala an vorhandene Erfahrungen der Zielgruppe angeknüpft werden und die Skalierung an die Noten-Skala angelehnt werden. In der Verwendung der Mittelwerte ist zu beachten, dass entsprechend der Notenskala mit einem geringeren Wert eine höhere Ausprägung bzw. Zustimmung verbunden ist.

⁴³ Kallus (2010) benennt für den Umfang von Skalierungen die 7+/-2-Regel.

7.5.4 Teilnahmeunterstützende Maßnahmen

Für das Ziel einer möglichst großen Teilnahme der jeweiligen Zielgruppen sind im Vorfeld der Befragung sowie während ihrer Umsetzung fördernde Maßnahmen erforderlich, die dem Handlungsfeld entsprechen.

Bereits vor dem Einsatz des Fragebogens kann über die Realisierung einer soliden Testphase zu einer Bereitstellung optimaler Materialien beigetragen werden. Dabei können Unklarheiten oder Fehler festgestellt und im Ergebnis die Befragungsinstrumente entsprechend überarbeitet werden. Hier muss der gesamte Fragebogen sowohl einer begrifflichen als auch einer sprachlichen Prüfung unterzogen werden. Von größerer Bedeutsamkeit erweisen sich zudem die Bearbeitungsdauer sowie die Verständlichkeit der Darstellung. Nicht zuletzt ist auch das Layout kritisch zu prüfen: Neben dem allgemeinen Erscheinungsbild sollte intensiv darauf geachtet werden, dass die Beziehung zwischen der Frage als Itemkern und der Antwort durchgängig vorhanden und eine gute Lesbarkeit gegeben sind, z.B. bei Paper-Pencil-Befragungen optische Verzerrungen bei Drucklegung vor allem in der Darstellung von Antwort-Skalen ausgeschlossen werden (vgl. Kallus 2010, S. 78f.). Für den Pretest sind Testpersonen zu finden, die der Zielgruppe der Befragung nahestehen oder ihr angehören.

Einen wichtigen Beitrag für eine hohe Teilnahmequote leistet bei Befragungen in Organisationen die Bestätigung der Relevanz durch die verantwortlichen Personen. Für das vorliegende Forschungsvorhaben resultiert daraus die Entwicklung und Realisierung einer entsprechenden Informations- und Kommunikationsstrategie. Entsprechend der Trägergröße sind nicht nur die Geschäftsführungen zu informieren, um Unterstützung und Einverständnis zu bitten sowie von der Wichtigkeit des Vorhabens zu überzeugen, sondern darüber hinaus auch Abteilungsleitungen und Fachberatungen. Grundlegend hierfür stellt sich die solide Kenntnis der Träger- und Leitungsstrukturen dar.

Neben einer optimalen Gestaltung des Fragebogens sowie der einladenden Ansprache der zu befragenden Personen entfalten auch Ankündigungsschreiben ein unterstützendes Potenzial, um die jeweilige Zielgruppe auf die bevorstehende Untersuchung einzustimmen und für die Teilnahme zu werben. Für die Gestaltung des Fragebogens betont Porst (2014)

die Bedeutung der Titel- und Eingangsseite sowie der begleitenden Informationen. Wesentlich erscheinen die Informationen zur freiwilligen Teilnahme und zur Einhaltung des Datenschutzes (Rath 2017). Besonderes Augenmerk benötigen notwendige Hinweise zum Ausfüllen eines Fragebogens, die die befragten Personen in den Stand versetzen sollen, alle Fragen korrekt beantworten zu können. Insbesondere ist im Vorfeld zu prüfen, ob Hinweise zu unterschiedlichen Frage- und Antwortformaten oder zum Umgang mit Antwort-Skalen erforderlich sein können (Porst 2014, S. 47ff.). Nicht nur bei längeren Fragebögen erscheint es angezeigt, für eventuelle Rückfragen Kontaktdaten der Projektleitung anzugeben. Abschließende Worte des Dankes und ein offenes Feld für weitere Äußerungen und Hinweise der befragten Personen zeigen die Wertschätzung gegenüber den zu befragenden Personen. In der Planung der zeitlichen Umsetzung der Befragung ist zu berücksichtigen, dass für die Sicherstellung einer hinreichenden Teilnahmequote ein mehrfaches Anschreiben erforderlich sein kann. Eine begleitende Kommunikation mit den Trägern und den Einrichtungsleitungen kann dabei ebenso eine unterstützende Wirkung entfalten. Ein vorbereiteter Rückumschlag sowie die Übernahme des Portos stellen wichtige Parameter dar, die zu einer guten Rücklaufquote beitragen.

7.6 Die Gruppendiskussion zur Herausarbeitung kollektiver Orientierungen

Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um eine Methode der qualitativen Forschung, in der sich unter Einsatz einer Diskussionsleitung die beforschten Personen zu einem extern festgelegten Thema verständigen. Wesentliche Ansätze bestehen (a) im Gruppeninterview, in dem das Einholen unterschiedlicher inhaltlicher Sichtweisen der Teilnehmenden von Bedeutung ist und das vor allem aufgrund der zeiteffizienten Umsetzung in der Marktforschung eingesetzt wird, und (b) in der Gruppendiskussion, in der es um die Entfaltung von Gruppen- und Einzelmeinungen und kollektiven Orientierungsräumen geht (vgl. Bohnsack und Schäffer 2001; Dreher und Dreher 1995; Flick 2014). Auch Bohnsack (2014) verweist auf die notwendige begriffliche Differenzierung zwischen dem Gruppeninterview und der Gruppendiskussion, von der man *„[...] dort sprechen [kann], wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrundeliegenden theoretischen Modell [...] verankert sind“* (Bohnsack 2014, S. 107).

7. Forschungsdesign

Schäffer (2001) betont die Bedeutung des Gruppendiskussionsverfahrens für die Erfassung kollektiver Sachverhalte. Für ihn stellt sich dieses als gegenstandsadäquat dar, wenn es um die Untersuchung kollektiver Phänomene geht. Über diesen Weg lässt sich ein individualisierender Zugriff vermeiden, der bei der Erforschung kollektiver Sachverhalte häufig über die Aggregation von Ergebnissen aus Einzelinterviews und -befragungen erfolgt (ebd., S. 2f.). Die Zielsetzungen des Einsatzes von Gruppendiskussionen stellen sich als vielfältig dar, sie können u.a. zur Untersuchung gruppeninterner Prozesse, zur Informationsermittlung oder für die Exploration eines Forschungsgegenstandes eingesetzt werden (Lamnek 2005, S. 69ff.; Lamnek 2010, S. 385ff.).

Der Kritik an der Gruppendiskussion, sie sei in der jeweiligen Umsetzung nicht wiederholbar und werde damit nicht dem Kriterium der Reliabilität gerecht, hält u.a. Schäffer (2001) entgegen, dass kollektive Orientierungen in thematisch unterschiedlichen Diskussionen sichtbar werden. Auf einer dokumentarischen Ebene werden kollektive Orientierungsmuster deutlich, die auf kollektiv geteilten Erlebniszusammenhängen basieren und als konjunktive Erfahrungsräume herausgearbeitet werden können (ebd., S. 7). Im Umkehrschluss könne *„nicht mehr von einer Gruppe gesprochen werden, wenn es sich in einer Diskussion zeigt, dass deren Mitglieder über keinerlei Gemeinsamkeiten bei den Erfahrungshintergründen verfügen“* (ebd., S. 7).

Im Forschungsvorhaben und damit in den weiteren Darstellungen soll auf die Gruppendiskussion zur Erfassung kollektiver Meinungen fokussiert werden (vgl. Flick 2014, S. 248ff.). Dabei war konzeptionell zunächst der Einsatz von Experten- (oder narrativen) Interviews mit Führungskräften und ggf. auch mit Erzieher/-innen vorgesehen, um über diesen Weg das in der schriftlichen Befragung gewonnene Bild der Medienpädagogik in den Kindertagesstätten zu vertiefen. Im forschenden – im Sinne eines qualitativen Paradigmas – offenen Prozess zeigte sich jedoch, dass die Methodenauswahl „Interview“ zugunsten der „Gruppendiskussion“ verändert werden sollte, um aus der kollektiven Interaktion und Kommunikation die medienpädagogischen Orientierungen im Kita-Team sowie die Schwerpunktsetzungen der Kitaleitung herausarbeiten zu können. Unter Berücksichtigung der Forschungsfragen erschien die Fokussierung auf die Stellung und Ausgestaltung der medienpädagogischen Arbeit im Mehrebenensystem in der Gruppendiskussion bes-

ser geeignet, um offene Fragen aus der Auswertung des ersten Untersuchungsteils beantworten zu können. Im Folgenden erfolgt zunächst eine theoretische Einordnung der Methode, bevor anschließend die für einen erfolgreichen Einsatz bestimmenden Faktoren vorgestellt werden. Insbesondere wird der Fokus auf die Selbstläufigkeit der Diskussion gelegt. Wesentliche Momente der Auswertung und Analyse der Diskussionen werden benannt, und zwar auch unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsvorhabens.

7.6.1 Entwicklung und theoretische Begründung

Die Methode der Gruppendiskussion wurde als „*Kritik an der standardisierten Einzelbefragung*“ (Lamnek 2010, S. 408) entwickelt. Ihre Ursprünge liegen im amerikanischen Raum, in dem sie zunächst mit Fokus auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe eingesetzt wurde, um Wechselwirkungen einzelner Variablen für diese Beziehung zu ermitteln (Lamnek 2010, S. 409; Mangold 1960). Sie fand außerdem rasch ihr Einsatzfeld in der Marktforschung, vor allem aufgrund der möglichen effizienten Befragung mehrerer Personen innerhalb eines Gesprächs (vgl. Bohnsack 2010).

In Deutschland ist die Entwicklung und Etablierung der Methode der Gruppendiskussion zunächst mit dem Frankfurter Institut für Meinungsforschung verbunden. Dort wurde sie in den 50er Jahren u.a. durch Pollock in der Untersuchung des politischen Bewusstseins der Bevölkerung eingesetzt (Pollock 1955; Perrin und Olick 2011). Für Pollock stellt die Gruppe die mögliche Institution dar, in der nichtöffentliche Meinungen und Einstellungen erst geäußert werden:

Durch die Dynamik der Auseinandersetzung mit dem Thema (...) soll die Einstellung der Versuchsteilnehmer und die sie wesentlich mitkonstruierende Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gruppe sichtbar gemacht werden. Es sollte vermieden werden, Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum je vorkommen. (Pollock 1955 S. 34)

Tieferliegende Meinungen stellen ein „*vages und diffuses Potenzial*“ (ebd., S. 32) dar und werden „*dem Einzelnen [...] häufig erst während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich. Sie mögen zwar latent vorhanden sein, gewinnen aber erst Kontur, wenn das Individuum – etwa in einem Gespräch – sich gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten*“ (ebd., S. 32). Mangold (1960) unterstreicht, dass diese „*nur unmittelbar im Kontext konkreter Gruppenbeziehungen zu studieren [sind]*“ (Lamnek 2008, S. 424). Mangolds Interesse gilt daher besonders der informellen Gruppenmeinung,

7. Forschungsdesign

für deren Erforschung die Methode der Gruppendiskussion in besonderer Weise geeignet ist.

Der theoretisch-methodische Bezugsrahmen für das Hervortreten des Kollektiven liegt in der Konzeption des konjunktiven Erfahrungsraums begründet (vgl. Mannheim 1980, S. 211). In ihm werden *„auf dem Wege habituellen Handelns grundlegende Orientierungen, Haltungen und Dispositionen erworben“* (Welling 2008b, S. 5). Welling (2008b) spricht von entsprechenden Milieus, die sich *„im Verlauf der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis [bilden], ihre Angehörigen verstehen sich im Medium des Selbstverständlichen“* (ebd., S. 6). Die in den Gesprächen verwendeten Begrifflichkeiten verweisen auf diese Gemeinsamkeit, dabei kann der Zusammenhang nicht nur biografisch, sondern auch beruflich begründet sein (ebd.; Schäffer 2001).

Der Kritik einer fehlenden Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und der Nicht-Berücksichtigung der klassischen Gütekriterien aus der quantitativen Forschung setzt Bohnsack (2014) entgegen, dass *„Strukturen – also u.a. auch Orientierungsmuster bzw. genauer: Darstellungen oder Artikulationen von Orientierungen (in Form von Beschreibungen, Erzählungen etc.) – [...] durch Diskursprozesse nicht nur verändert, sondern überhaupt erst einmal konstituiert [werden]“* (Bohnsack 2014, S. 112, Hervorh. i. Orig.).

7.6.2 Zum Verfahren der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion soll im Forschungsvorhaben vor allem eingesetzt werden, um kollektive Orientierungen hinsichtlich der Berücksichtigung der Medienerziehung im pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten herauszuarbeiten. Im folgenden Abschnitt werden wichtige Faktoren der erfolgreichen Umsetzung herausgearbeitet.

7.6.2.1 Größe und Zusammensetzung der Gruppe

Die notwendige Zusammensetzung der Gruppen wird wesentlich durch die Zielsetzung des Forschungsvorhabens bestimmt. Es geht daher nicht primär um ein „Absichern“ bisheriger Erkenntnisse um eine Illustration der realisierten Befragungen, sondern um Aspekte, die erst in der Diskussion und Interaktion realer Personengruppen in Kindertagesstätten hervortreten können. Damit wird die Umsetzung in natürlichen Gruppen favorisiert, die *„aus disparaten, mit unterschiedlichen Positionen in einem Sozialgefüge ausgestatteten Teilnehmern“* (Lamnek 2010, S. 395) bestehen. In der Abwägung von Vor- und

7. Forschungsdesign

Nachteilen, z.B. hinsichtlich des Autoritätsgefälles zwischen den Mitgliedern (der Leitung und den Erzieher/-innen) oder der künstlichen Situation in der Herstellung homogener Gruppen, wird weitgehend dem „Prinzip der Naturalizität“ (ebd., S. 395) gefolgt. Realgruppen zeichnen sich häufig durch eine lebendigere Diskussion aus, eine gemeinsame Gesprächsbasis ergibt sich aufgrund der Zugehörigkeit der Mitglieder zu genau dieser Gruppe (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 95).

Bezüglich der Gruppengröße werden in der Literatur unterschiedliche Angaben formuliert, sie liegen zwischen 3 und 20 Personen. In größeren Gruppen können kollektive Erfahrungsräume stärker aufgezogen werden als in kleineren; bei größeren Gruppen tritt möglicherweise aber auch das Phänomen der „Schweiger“ häufiger auf. Hinzu tritt die potenzielle Schwierigkeit, dass *„man für eine Diskussion keine ‚Gruppe‘ mit gemeinsam geteilten Erfahrungen und Orientierungen rekrutiert hat, sondern mehrere Gruppen, die nun beginnen, ihre spezifischen Diskurspraktiken in den Untergruppen zu entfalten“* (Schäffer 2005, S. 312). Solche Teildiskussionen können gleichzeitig als Ausdruck der Überschneidung unterschiedlicher Orientierungsrahmen eingeschätzt werden. Nicht zuletzt verlangt die Diskussion einer größeren Gruppe umfangreichere Ressourcen in der Auswertung und Analyse des Forschungsmaterials.

In der Abwägung einer geeigneten Gruppengröße müssen auch die Möglichkeiten des Zugangs zum Forschungsfeld und damit zu den Kita-Teams betrachtet werden. Schwierigkeiten des Zugangs erwachsen ebenso aus den personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen in den zu beforschenden Einrichtungen: Eine in den Tagesablauf eingebettete Realisierung kann einfacher organisiert werden, muss sich aber in den pädagogischen Alltag ein- bzw. sich ihm unterordnen. Eine Realisierung nach Dienstschluss erzeugt bei Gruppenmitgliedern Wartezeiten und führt damit möglicherweise zu einer geringeren Teilnahmebereitschaft. Grundsätzlich erscheinen Gruppendiskussionen mit Teil-Teams geeignet, um den Stand der Integration der Medienbildung in den jeweiligen Einrichtungen zu diskutieren. Die gewünschte Größe soll jedoch vier Personen nicht überschreiten.

Die konkrete Auswahl wird auf Basis der bisherigen Erkenntnisse und weiterführenden Forschungsfragen im Sinne der heuristischen Sozialforschung im Forschungsprozess fest-

gelegt. Die Anzahl der Gruppendiskussionen kann aus dem kontrastiven Vorgehen entwickelt werden. Dabei besteht das Ziel darin, in der Auswahl der (nächsten) Fälle eine große Bandbreite abzudecken.

7.6.2.2 Umsetzung und Diskussionsleitung

Wesentliche Bedeutung für die spätere Analyse trägt zunächst die begleitende Dokumentation der Gruppendiskussionen. Alternativ zur Herstellung eines Audiomitschnitts kann eine Videoaufzeichnung in Erwägung gezogen werden. Während die Arbeit mit Audioaufnahmegegeräten einen geringeren technischen und Vorbereitungsaufwand erfordert (und im pädagogischen Alltag, z.B. zur Dokumentation, etabliert ist), nimmt der Einsatz von Videotechnik deutlich mehr Raum ein und führt häufig dazu, dass die Teilnehmenden diese als störend empfinden. Dem Ziel der Herstellung von Selbstläufigkeit würde dies widersprechen. Aus diesem Grund wird die Audioaufzeichnung favorisiert. Die Frage der Aufzeichnung der Diskussionen gehört zu den zu klärenden Aspekten zu Veranstaltungsbeginn, auch dann, wenn die Teilnehmenden bereits im Vorfeld auf diesen Umstand hingewiesen worden sind.

Zu den wichtigen reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung einer Gruppendiskussion, in der zwei Diskurse, nämlich (a) zwischen der Forschenden und der Gruppe sowie (b) zwischen den Gruppenmitgliedern untereinander, verschränkt ablaufen (Bohnsack 2014, S. 225), gehören die Ansprache der Gesamtgruppe als Adressatin sowie das Einbringen der Gesprächsthemen in Form von Vorschlägen, die die Gruppe annehmen und entsprechend ihrer Propositionen in selbst intendierte Richtungen bringen kann. Mit einer demonstrativen Vagheit der Fragestellungen soll vermieden werden, inhaltlich zu viel Einfluss zu nehmen, gleichzeitig soll aber sichtbar werden, dass die Forschende in dem jeweiligen Feld über Sachkenntnis verfügt (vgl. Schäffer 2001; Bohnsack 2014). Besondere Bedeutung erlangt damit eine gleichzeitig von Fremdheit und Respekt gekennzeichnete Haltung der moderierenden Person, die *„die Erforschten dazu [...] [auffordert], der Unwissenheit des Forschers abzuhelpfen“* (Bohnsack und Schäffer 2001, S. 332).

Für die Moderation der Gruppe wird auf die ausdrückliche Zurückhaltung über eine non-direktive Gesprächsführung hingewiesen. Ermutigende und zustimmende Bemerkungen

7. Forschungsdesign

sollen die Teilnehmer/-innen in ihrer Teilnahme am Diskussionsprozess bestärken. Gefragt nach persönlichen Einschätzungen soll die moderierende Person diese nur zurückhaltend formulieren. Eine Nichtbeantwortung etwaiger Fragen würde eher Unsicherheit in der Gruppe erzeugen und dem Prinzip der Offenheit gegenüber den Teilnehmer/-innen widersprechen (vgl. Lamnek 2005, S. 130ff.). In die Verteilung von Redebeiträgen wird in der Gruppendiskussion im Allgemeinen nicht eingegriffen. Weitere Impulse oder auch Nachfragen seitens des Forschenden zielen auf detaillierte Beschreibungen bzw. Darstellungen. Fragen während der Diskussion sollen immanent nur bereits in der Gruppe diskutierte Themen betreffen, darüberhinausgehende exmanente Fragen sollen zunächst zurückgestellt werden, bis die Diskussion abgeflaut ist und zentrale Fragestellungen der Gruppe bearbeitet wurden. Lediglich in der die Gruppendiskussion abschließenden letzten Phase sollten direkt Fragen formuliert werden, um z.B. auch Widersprüche aufzulösen bzw. unklare Äußerungen aus der vorangegangenen Diskussion zu konkretisieren (vgl. Bohnsack 2014, S. 225ff.; Lamnek 2010, S. 407ff.).

7.6.2.3 Die Bedeutung der Selbstläufigkeit im Diskurs

Das Prinzip der Selbstläufigkeit eines Gesprächsverlaufs ist von großer Wichtigkeit. Dabei sprechen die Teilnehmer/-innen *„in der Form miteinander [...], wie sie das innerhalb ihrer Alltagskontexte auch tun, d. h. [in der] milieutypische[n] Art der Aufeinanderbezugnahme, [mit den] üblichen Erzähl- und Beschreibungsweisen, ihre[r] Metaphorik und Dramaturgie“* (Lamnek und Krell 2016, S. 404). In einem solchen Diskurs gibt es

Sequenzen, in denen die Gruppe explizit auf die Interviewenden reagiert und andererseits solche, bei denen die Gruppe sich metaphorisch und dramaturgisch zu steigern beginnt und die Interviewenden tendenziell in den Hintergrund treten. Je mehr der zweite Modus in Kraft ist, desto selbstläufiger ist eine Gruppendiskussion. (Schäffer 2005, S. 309)

Eine besondere Bedeutung für den erfolgreichen Einsatz der Gruppendiskussion trägt der Auftakt durch die Diskussionsleitung. Der hier formulierte Grundreiz erfolgt mit dem Ziel, die Teilnehmenden untereinander ins Gespräch zu bringen. Im weiteren Verlauf zielen alle (Nicht-)Aktivitäten der Forschenden auf die Herstellung von Selbstläufigkeit der Diskussion in der jeweiligen Gruppe. Indem die Teilnehmenden in ihren Redebeiträgen aufeinander Bezug nehmen und sich dadurch in die Diskussion hineinsteigern, kristallisiert sich ein kollektives Bedeutungsmuster heraus, *„welches von den einzelnen Beteiligten so nicht*

subjektiv intendiert war, sondern Produkt der wechselseitigen Steigerung ist“ (Bohnsack 2014, S. 43) und umso deutlicher wird,

je mehr der Diskurs durch gemeinsames Erleben, durch gemeinsame Sozialisation, durch einen gemeinsamen sozialen Hintergrund getragen ist. Es ist also die wechselseitige Steigerung, eine dramaturgische Verdichtung des Diskurses, in der Kollektives zum Ausdruck kommt – und dies dort und umso mehr, je mehr ein gemeinsamer Erlebnishintergrund gegeben ist. (ebd., S. 43)

Der von den Gruppenmitgliedern gemeinsam geteilte Erfahrungsraum lässt sich damit idealerweise ausgehend von den in Selbstläufigkeit vollzogenen Diskursabschnitten herausarbeiten.

Es sind die Gruppen selbst, die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Focus ihres gemeinsamen Erlebens und damit der Kollektivität zu suchen ist, von dem her sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe der Kollektivität am sichersten interpretieren lässt. (ebd., S. 43)

Ein Fehlen von Selbstläufigkeit kann demgegenüber darauf hindeuten, dass es keinen Erfahrungsraum gibt, der von den Beteiligten der Gruppendiskussion geteilt wird (vgl. Bohnsack und Przyborski 2010, S. 235). Für diesen Fall ist zu prüfen, ob unter den Teilnehmer/-innen des Gesprächs (zu) große Unterschiede in referenzierten Orientierungen bestehen oder gemeinsame Erfahrungen nicht vorhanden sind. Auch innerhalb einer Gruppe vorhandene Konflikte können den Diskussionsprozess behindern.

7.6.3 Auswertung, Analyse und Interpretation

Mit der qualitativen Auswertung von Gruppendiskussionen sind spezifische Herausforderungen verbunden. In der Unterscheidung zwischen „Verstehen“ und „Interpretieren“ müssen die Forschenden als Außenstehende zunächst die *„Alltagspraxis, den erlebnismäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang [...] [erfassen], in den diese Äußerung hineingehört“* (Bohnsack 2014, S. 60f.). Anders die Mitglieder der jeweiligen Gruppe: *„Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten ‚Erfahrungsraum‘ gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren.“* (ebd., S. 61) Zudem beziehen sich die Wortbeiträge der Teilnehmenden nicht immer unmittelbar auf zuvor Gesagtes. Die Sequenzialität der Beiträge muss zum Teil erst rekonstruiert werden. Darüber hinaus erscheint es unmöglich, das Material in seinem Umfang vollständig auszuwerten und den gemeinten Sinn vollumfänglich zu erfassen (Lamnek und Krell 2016, S. 422f.).

7. Forschungsdesign

Zur Auswertung der Gruppendiskussionen in einem zirkulären Prozess bieten sich verschiedenen Verfahren an, u.a. die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016; Mayring 2015) oder die dokumentarische Interpretation (Bohnsack 2014). Dabei stellen das Vergleichen und Kontrastieren der Fälle (Kelle und Kluge 2010) wichtige Schritte zur Analyse und Interpretation dar. In der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich aus vier Abschnitten zusammensetzt, erfolgt zunächst die zusammenfassende Inhaltsanalyse, in der ein Kurztex entsteht. Danach folgen die induktive Kategorienbildung am Textmaterial, die explizierende Inhaltsanalyse, ggf. auch unter Heranziehung zusätzlicher Dokumente als Kontextanalyse, sowie die strukturierende Inhaltsanalyse, in der einzelne Strukturierungsdimensionen vertieft dargestellt werden. Quantitative Betrachtungen können ebenso herangezogen werden (Mayring 2015; Kuckartz 2016). Auch die dokumentarische Methode der Interpretation liefert wichtige Ansatzpunkte (vgl. Lamnek 2008, S. 452f.). Zu den Grundprinzipien dieser Methode gehören die komparative Analyse (Nohl 2013) sowie die Typenbildung (Nentwig-Gesemann 2013a), in deren Einsatz mit maximalen und minimalen Vergleichen gearbeitet wird (vgl. Schäffer 2005, S. 306). Bohnsack (2015) betont den „*Kontrast in der Gemeinsamkeit als fundamentales Prinzip*“ (ebd., S. 383).

In der Auswertung der Gruppendiskussion wird zwischen zwei Sinnebenen unterschieden: der wörtliche, immanente Sinngehalt der Aussagen sowie der dokumentarische, „konjunktive“ (Bohnsack und Schäffer 2001, S. 333). Der „konjunktive“ muss erarbeitet werden, auch über eine Analyse der Diskursstrukturen. Die dokumentarische Interpretation vollzieht sich in vier Schritten: (a) der formulierenden Interpretation, (b) der reflektierenden Interpretation, (c) der Fall- bzw. Diskursbeschreibung sowie (d) der Typenbildung, um die Herausarbeitung der Sinngehalte zu erreichen. In der dokumentarischen Interpretation als zentralem Abschnitt wird nach dem hinter den Äußerungen stehenden konjunktiven Erfahrungsraum gefragt: Was dokumentiert sich in dem, wie etwas gesagt wird, über den dahinterstehenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. die kollektive Handlungspraxis (vgl. Welling 2008b, S. 7)? Diese Hinweise liefern wichtige Ergebnisse für die angestrebte Zusammenfassung und Typenbildung. Hier werden Ergebnisse zusammengefasst und verdichtet (vgl. Bohnsack 2014; Bohnsack et al. 2010). Dabei vollziehen sich diese Teilprozesse mehrfach, in Überlagerung und zirkulär, denn

7. Forschungsdesign

ohne [...] die formale Struktur der Diskursorganisation verstehend erfasst zu haben, können wir tiefer gehende semantische Gehalte nicht identifizieren. Andererseits erfassen wir die Diskursorganisation in ihrer Struktur erst dann, wenn wir erste Einblicke in die Semantik, in die Orientierungsmuster der beteiligten Akteure, gewonnen haben. (Bohnsack et al. 2010, S. 235)

Von besonderer Bedeutung erweisen sich diejenigen Gesprächsabschnitte, die sich durch *„relativ detaillierte Darstellungen (,metaphorische Dichte‘) sowie durch eine relativ engagierte Bezugnahme aufeinander (‘interaktive Dichte‘) auszeichn[en]“* (Bohnsack 2015, S. 376) und als *„Fokussierungsmetaphern“* (ebd., S. 376) bezeichnet werden. Es ist demnach notwendig, *„die Rekonstruktion fremden Sinns“* (Bohnsack 2014, S. 88) ausgehend von diesen Diskurspassagen zu begreifen und damit gleichzeitig die eigene Position der Forschenden zurückzustellen. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion müssen Gelegenheit haben, *„ihr Relevanzsystem zu entfalten“* (ebd., S. 22), das dann im weiteren Forschungsprozess rekonstruiert wird. Unterschiedliche Modi der Diskursorganisation (oppositionell, konkurrierend oder parallelisierend) geben Auskunft über einen unterschiedlich stark geteilten Erfahrungsraum der Teilnehmenden (Bohnsack und Schäffer 2001, S. 336; Loos und Schäffer 2001, S. 69f.).

In der Analyse der Gruppendiskussionen werden habitualisierte Orientierungen herausgearbeitet, die die einzelnen Beteiligten weniger unterscheiden, sondern vielmehr mit dem Fokus auf *„Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung, auf Zentren gemeinsamen Erlebens, auf [...] [dem] Fokus einer gemeinsamen Weltanschauung“* (Bohnsack 2014 S. 69) Verbindendes herausstellen. Das arbeitsteilige Vortragen von Gruppenmeinungen stellt ein wichtiges Moment dar. *„Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen“* (Mangold 1960, S. 49). Dabei ist ein *„Zerlegen“* dieser kollektiven Äußerungen vielfach nicht möglich, weil die *„Gruppenmeinung [...] keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen [ist]“* (ebd., S. 49). Der Begriff der „Meinung“ wird hier nicht nur auf Urteile oder Einstellungen in einem engen Sinn verstanden, sondern auch auf die dahinterliegenden Haltungen oder Maßstäbe oder *„die Weise, wie man die gemeinsame Situation strukturiert; bezüglich der Aspekte, die im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen, stimmen die Teilnehmer in der Diskussion überein“* (ebd., S. 49). Über diesen Weg treten kollektive Orientie-

7. Forschungsdesign

rungsmuster als „*begrifflich-theoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistung der Erforschten*“ (Bohnsack 2010, S. 208) hervor und es wird ein „*gemeinsames, kollektives Sinnmuster*“ (ebd., S. 209) sichtbar. Die so herausgearbeiteten Aspekte weisen nicht nur auf die in der jeweiligen konkreten Gruppe geteilten Orientierungen, sondern auf übergeordnete Strukturen, die sich innerhalb der Gruppendiskussion reproduzieren (vgl. Bohnsack und Schäffer 2001). Damit können Ergebnisse verallgemeinert werden, sie stellen sich als reproduzierbar dar, „*sofern Menschen aus gleichen Milieus zusammenkommen*“ (Lamnek 2010, S. 392).

Der Fokus der Forschungsarbeit liegt vor allem auf den gemeinsam geteilten Vorstellungen über die Medienbildung und Medienerziehung sowie den Hinweisen zu ihrer Gestaltung im Alltag der Kindertagesstätte. Hierfür kann über die konkrete Untersuchung des Gesprächsverlaufs herausgearbeitet werden, in welcher Form und mit welcher Schwerpunktsetzung sich die Teilnehmenden beteiligen und welche Inhalte ihnen wichtig erscheinen und ggf. gemeinsam in der Gruppe geteilt werden. In der Interaktion der Teilnehmenden werden zudem Referenzen zu den Aktivitäten unterschiedlicher Akteure auf den verschiedenen Ebenen mit dem Ziel der Medienintegration hergestellt, die über Relevanz von Gelingensbedingungen und Erfolg Auskunft geben können. Die „Genauigkeit“ der Gruppendiskussion als Methode ist zudem umso größer, je umfassender Regeln, formale Strukturen, Standards „*alltagspraktischer Diskursorganisation [...] rekonstruiert werden können. Über das Herausarbeiten dieser unterschiedlichen Formen fundamentaler Sozialität wird ein entscheidender Beitrag dazu geleistet, dass die Regeln und Relevanzen der zu untersuchenden Gruppe bzw. des zu untersuchenden Milieus (und nicht die der Forscher) Berücksichtigung finden können – im Sinne eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens*“ (Bohnsack et al. 2010, S. 9).

7.7 Der Einsatz von MAXQDA im Forschungsprozess

Basierend auf der grundlegenden Einordnung des Forschungsvorhabens in die Grounded Theory und die heuristische Sozialforschung (vgl. Kapitel 7.1) soll für Untersuchung der Gruppendiskussionen die qualitative Inhaltsanalyse mit einer entsprechenden Softwareunterstützung eingesetzt werden. In der Auswertung und Diskussion wird dabei ebenso

7. Forschungsdesign

auf die dokumentarische Methode der rekonstruktiven Sozialforschung Bezug genommen.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird dabei durch verschiedene Vertreter repräsentiert. Das Vorgehen von Mayring (2001) orientiert sich sehr stark an der quantitativen Inhaltsanalyse, indem Kategorien zwar am Material entwickelt werden, jedoch in der Gestaltung der Ausprägungen quantifiziert auftreten. Durch die vorgenommene Standardisierung werden Häufigkeitsanalysen ermöglicht, jedoch auf dem Inhalt der Äußerungen beruhende Erklärungen erschwert (vgl. Gläser und Laudel 2009, S. 199). Gläser und Laudel (2009) arbeiten aus diesem Grund mit dem Verfahren der „Extraktion“, d.h. der Entnahme von Informationen aus einem Text und ihrer Auswertung, der Zuordnung zu Kategorien und weiteren Diskussion (ebd., S. 200ff.). „Näher“ am Material arbeitet die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016), die das Kodieren am Text direkt vornimmt. Dabei sind Codes unterschiedlicher Ausprägung möglich (vgl. Kuckartz 2016, S. 34ff.), für das Forschungsvorhaben erscheinen die thematischen und die analytische Codes von besonderer Relevanz um die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen entsprechend der Forschungsfragen herauszuarbeiten. Gleichwohl In-Vivo-Codes für die Einschätzung der Akteure besonders aussagekräftig gelten, wird auf ihre Verwendung aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Formale Angaben zu den einzelnen Gruppendiskussionen werden nicht explizit codiert, jedoch als Basisinformationen erfasst. Es wird das Ziel verfolgt, im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse Typen herauszuarbeiten. Über das kontrastive und vergleichende Arbeiten wird die Identifikation von Mustern angestrebt. In dieser „*Differenzperspektive*“ geht es „*weniger um die Herausarbeitung einer allgemeinen Theorie als um die Ordnung des Verschiedenartigen*“ (Kuckartz 2016, S. 146).

In der Umsetzung einer qualitativen Datenanalyse unter Einsatz entsprechender Software liegen besondere Potenziale, sowohl hinsichtlich der notwendigen Schritte und Arbeitstechniken als auch hinsichtlich der Dokumentation des Forschungsprozesses. In der Nutzung der Software MAXQDA werden in ein entsprechendes Projekt alle qualitativen Daten eingebunden, die im weiteren Verlauf über die verschiedenen Werkzeuge und Funktionen analysiert werden können. Dabei sind entsprechend den Forschungsfragen und fokussierten Teilaspekten im Forschungsprozess unterschiedliche Zugänge möglich: von der einzel-

7. Forschungsdesign

nen Gruppendiskussion, der einzelnen Kategorie oder auch von gruppierten Darstellungen. Die softwaregestützte Auswertung bietet sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht Unterstützung (vgl. Abbildung 2).

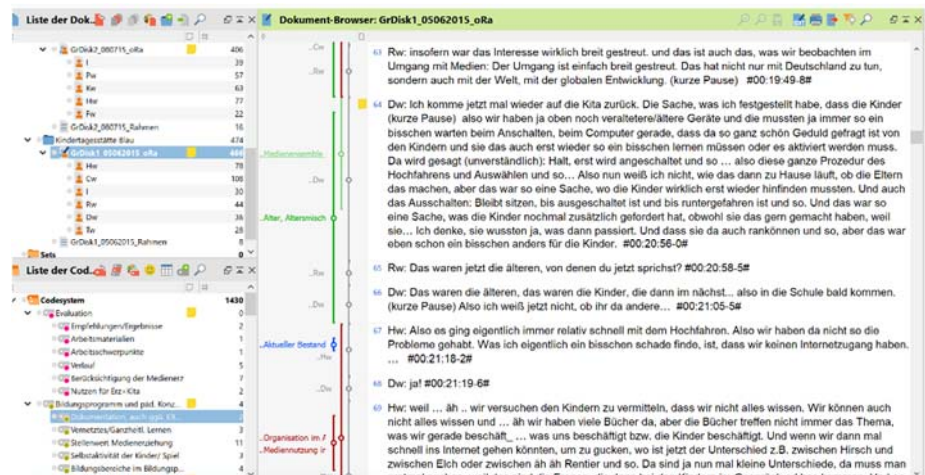


Abbildung 2: Screenshot Analyse-Software MAXQDA (Auszug)

Über die höhere Effizienz der Datenorganisation können begrenzte Ressourcen besser genutzt werden (vgl. Kelle 2015; Kuckartz 2016). Dabei ist zu betonen, „*dass der Computer nicht die Auswertungsarbeit übernimmt (wie bei der quantitativen Analyse), sondern nur die qualitativen Analyseschritte des Interpretieren unterstützt, erleichtert und dokumentiert*“ (Mayring 2001, S. 4).

Im Anschluss an die Prozesse des Kodierens kommen Werkzeuge für die Auswertung und grafische Aufbereitung qualitativer Daten zum Einsatz, so z.B. zur Darstellung von Häufigkeiten über semantische Analysen innerhalb eines Dokuments und zwischen verschiedenen Dokumenten. Über die Matrizen-Darstellung codierter Aussagen einzelner Teilnehmer/-innen und einzelner Codes lässt sich die Verteilung von Code-Häufigkeiten verdeutlichen: Welche Themen werden durch einzelne Teilnehmer/-innen in besonderer Weise aufgegriffen? Welche Teilnehmer/-innen treten eher zurückhaltend auf? Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Codes lassen sich herausarbeiten. Daraus können u.a. Hinweise auf gemeinsam geteilte Erfahrungsräume abgeleitet werden (vgl. Abbildung 3).

7. Forschungsdesign

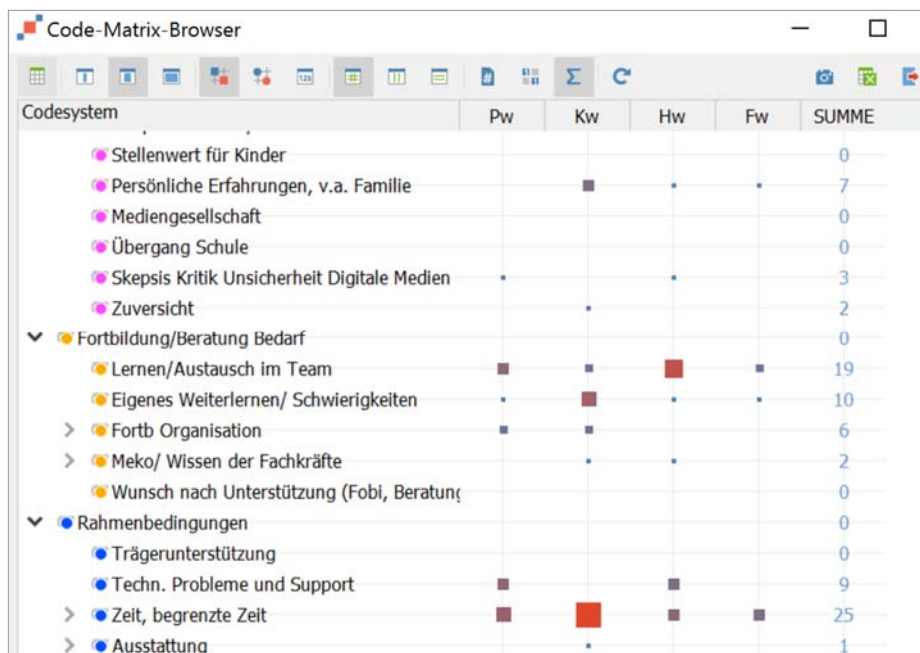


Abbildung 3: Code-Matrix-Browser mit Code-Verteilung innerhalb einer Gruppendiskussion, Kita „Grün“ (Auszug)

Die in der Abbildung 3 präsentierte Code-Matrix weist in strukturierter Form den Beitrag der Beteiligten einer Gruppendiskussion zu verschiedenen Teilthemen aus. Entsprechend der Häufigkeit entsprechender Codes werden die Beteiligungen visualisiert. Die Kopplung von Häufigkeit und Inhalt ist dann im weiteren Verlauf genauer zu untersuchen. In der hier abgebildeten Diskussion stellen z.B. die Aspekte „Lernen/Austausch im Team“ (Kategorie „Fortbildung/Beratung“) sowie „Zeit“ (Kategorie „Rahmenbedingungen“) diejenigen dar, die die Teilnehmer/-innen der Gruppendiskussion besonders beschäftigen.

Über die Visualisierung einzelner Dokumente in Dokumentenporträts oder in Codelines können Verteilung und Häufigkeiten innerhalb eines Dokuments sowie zwischen mehreren Dokumenten verglichen werden. Da MAXQDA auch die Auswertung von Forschungsgegenständen in einem Mixed-Methods-Design unterstützt, lassen sich quantitative Untersuchungsschritte realisieren (z.B. über Wortwolken oder in Kreuztabellen). Häufigkeiten liefern Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfragen, indem daraus wichtige Themen der Beteiligten abgeleitet werden können. Mapping-Tools ermöglichen eine Code- oder Case-zentrierte Visualisierung und Analyse (vgl. Abbildung 4).

7. Forschungsdesign

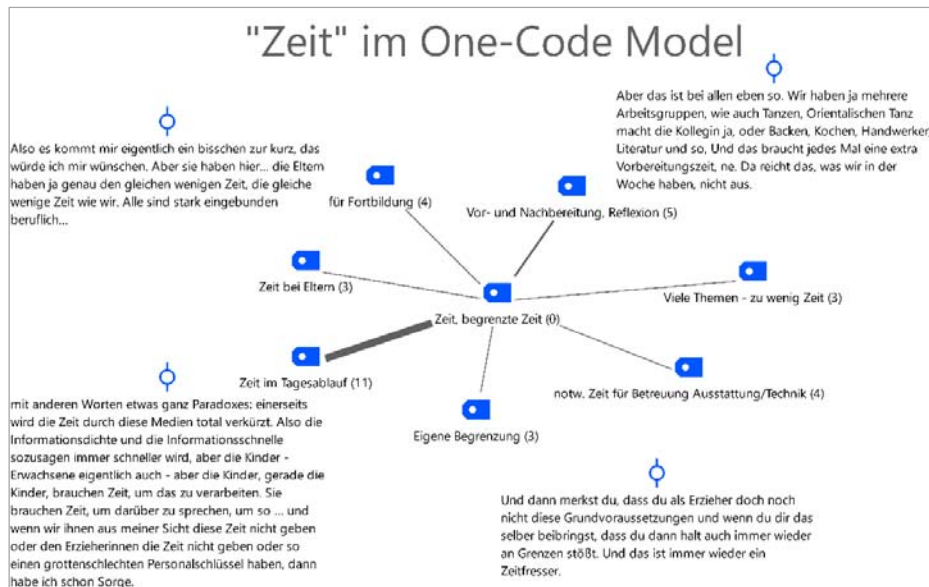


Abbildung 4: Visualisierung eines Codes mit Subcodes im One-Code-Model, dokumentenübergreifend

In der Abbildung 4 erfolgte die Gruppierung der Beiträge zum Code „Zeit, begrenzte Zeit“ (Kategorie „Rahmenbedingungen“) einschließlich der Visualisierung der Häufigkeit bezogen auf alle Dokumente der Projektdatei. Über diesen Schritt lässt sich ablesen, dass der Subcode „Zeit im Tagesablauf“ über alle Beteiligten hinweg die größte Präsenz aufweist. In den grafischen Darstellungen bleibt die Verknüpfung mit den zugrundeliegenden Daten durchgängig erhalten, so dass bei Auswahl der einzelnen Elemente die dazugehörigen Abschnitte angezeigt werden (vgl. Abbildung 5).

Do...	Dokume...	Code	An...	Ende	Ge...	Vorschau
GrDisk4_...	GrDisk4_021115_oRa	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	129	129	0	Das ist eigentlich das schwierigste dabei. Wir haben drei Lern...
GrDisk1_...	GrDisk1_0...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	68	68	0	Was ich eigentlich ein bisschen schade finde, ist, dass wir kei...
GrDisk4_...	GrDisk4_...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	181	181	0	Wir sind ja froh, dass wir einen Beamer haben. Und es ist so to...
GrDisk4_...	GrDisk4_...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	186	186	0	ich glaube in der Kita ist man da bodenständig mhm (bejahend) (...)
GrDisk4_...	GrDisk4_...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	35	35	0	was jetzt weitergeht außer Schlaumäuse. Also wir arbeiten mit e...
GrDisk4_...	GrDisk4_...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	130	130	0	Und dann haben uns Eltern was mitgebracht. Das ist dann eine un...
GrDisk2_0_...	GrDisk2_0_...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	194	194	0	ich gehörte zu den Leuten, die sich das selber gekauft hat, wei...
GrDisk4_...	GrDisk4_...	Rahmenbedingungen/Ausstatt...	132	132	0	Und auch was Kollegen mitgebracht haben, damit wir selber unse...

Abbildung 5: Verknüpfungen zwischen tabellarischen Übersichten und den Wortbeiträgen in den Dokumenten

Die Datenauswertung erfolgt dadurch kontinuierlich nah am Ausgangsmaterial, den Gruppendiskussionen mit ihren Wortbeiträgen, und wird damit den Anforderungen der qualitativen Forschung gerecht. Über das Schreiben von Memos erfolgt die Dokumentation der Analyseschritte, sodass die Nachvollziehbarkeit des Forschungsverlaufs sichergestellt ist.

7.8 Gütekriterien und Qualität in der qualitativen Forschung

Insbesondere im Vergleich mit der quantitativen Forschung werden zur Einschätzung qualitativer Zugänge die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität herangezogen. Diese können jedoch nicht mit Erfolg verwendet werden, denn sowohl die Charakteristik der erhobenen (bzw. im Forschungsprozess zu erhebenden) Daten als auch die Forschungsfragen weisen eine andere Spezifik auf (vgl. Steinke 2007; Kleining 1995). Sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in methodologischer Hinsicht liegen entscheidende Unterschiede vor, deshalb werden für die qualitative Forschung andere Gütekriterien herangezogen.

Strübing (2014) unterscheidet zunächst Gütekriterien von Maßnahmen der Qualitätssicherung: *„Während Gütekriterien Anhaltspunkte für die Überprüfung der erreichten Qualität von Forschungsprozess und -ergebnis liefern sollen, stellen Maßnahmen der Qualitätssicherung das Arsenal der Mittel zur Erzielung qualitativ hochwertiger Ergebnisse dar“* (Strübing, 2014, S. 80). Döring und Bortz (2016) verweisen zur Herstellung der Anschlussfähigkeit der Konzepte auf die Kriterien Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit, und zwar jeweils mit der Nennung des in der quantitativen Forschung passenden Pendanten (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 107ff.). Zur Einschätzung des Forschungsprozesses sowie zur Prüfung der empirischen Verankerung des Theoriebildungsprozesses benennen Strauss und Corbin (1996) verschiedene Indikatoren (S. 217ff.), die von Steinke (2007, 1999) in sieben Kernkriterien weiterentwickelt werden. Vier Aspekte fassen diese Qualitätskriterien zusammen:

Indikation der Methoden als angemessen gegenüber dem Untersuchungsgegenstand: Die Angemessenheit schließt die Interaktion zwischen Forschenden und Untersuchungspartnern ein, die idealerweise von Offenheit, Vertrauen und Arbeitsbereitschaft geprägt ist. Außerdem muss sichergestellt werden, dass die Methoden von Erhebung und Auswertung

7. Forschungsdesign

zueinander passen sowie Samplingstrategien und Transkriptionsregeln adäquat ausgewählt wurden (Steinke 1999, S. 217ff.).

Empirische Verankerung der Ergebnisse mit einer „Theoriebildung [...] dicht an den empirischen Daten“ (Steinke 1999, S. 221): Die zu entwickelnde Theorie muss in den Daten begründet sein. Diesem Anspruch wird ein Vorhaben gerecht, wenn nicht nur nach bestätigenden Belegen für eine Theorie, sondern auch nach Gegenbeispielen gesucht worden und ein adäquater Umgang mit widersprechenden Fällen erfolgt ist. Als weiteres Moment setzt Steinke (ebd.) auf eine kommunikative Validierung als Rückspiegelung der entwickelten Theorie an die untersuchten Personen.

Verallgemeinerbarkeit der entwickelten Theorie und Angaben zur Übertragbarkeit der Ergebnisse: Trotz Spezifik der jeweiligen Untersuchungsgegenstände kann die Frage des Transfers beantwortet werden: Über eine ausführliche Beschreibung der Studien sollen die Leser befähigt werden, die *„eigenen Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, inwiefern die Ergebnisse auf einen anderen Kontext übertragbar sind“* (Steinke 2007, S. 185). Außerdem können Gedankenexperimente oder Fallkontrastierungen helfen, die essentiellen Bedingungen und Ursachen zu identifizieren, die für die jeweilige Theorie von herausragender Bedeutung sind. Steinke (2007) verweist hier außerdem auf die Triangulation als Verfahren, in dem durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden eine Absicherung bisheriger Ergebnisse erfolgen kann.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit mit einer Dokumentation des Vorgehens: Dieser Anspruch gilt gleichermaßen für die quantitative wie qualitative Forschung: die Darstellung der eingesetzten Methoden, des Vorgehens in den verschiedenen Teilprozessen und der zugrundeliegenden Daten und Kriterien. Mit dem Einsatz computergestützter Verfahren wird die Dokumentation der Theoriegenerierung erleichtert. Zur Herstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit trägt außerdem die Darstellung des theoretischen Vorverständnisses bei (vgl. Steinke 2007, S. 187). Die Gütekriterien werden in der weiteren Umsetzung des Forschungsvorhabens beachtet sowie in der Diskussion und Gesamtbetrachtung der Ergebnisse prüfend herangezogen.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Im Forschungsvorhaben wird nach den Gelingensbedingungen für die frühe Medienbildung in Kindertagesstätten im Land Berlin gefragt. Dazu wird die Kindertagesbetreuung hinsichtlich des Standes der Medienbildung und Medienerziehung, der medienpädagogischen Konzepte und damit verbundenen Handlungspraktiken der Akteure untersucht. Insbesondere fokussiert werden die Leiter/-innen und Erzieher/-innen. In Ergänzung wird die Elternperspektive aufgenommen. Im Mittelpunkt des Interesses steht damit nicht das Medienhandeln der Kinder selbst, sondern das Handeln der pädagogischen Akteure auf der Mikro- und Mesoebene unter Berücksichtigung der auf der Makroebene getroffenen Entscheidungen und dadurch beeinflussten Rahmenbedingungen.

In einem ersten Schritt wurden zunächst die verfügbaren strukturellen Daten und Angaben der Kindertagesbetreuung untersucht. Die Datenbasis zu Untersuchungsbeginn bildeten Angaben zu den knapp 1.900 Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Hierbei wurden insbesondere Trägerschaft und stadtbezirkliche Verteilung sowie die Größe der Einrichtung (Kennzahl: Anzahl der betreuten Kinder) betrachtet. Da eine Komplettbefragung weder zeitlich noch personell umsetzbar gewesen wäre, wurde ein trianguliertes Untersuchungsdesign entwickelt, in dem die schriftlichen Befragungen sowie Gruppendiskussionen auf Basis einer entsprechenden Stichprobe bzw. eines entsprechenden Samplings vorgenommen wurden (s. Kapitel 8.1).

Einen bedeutsamen Bezugspunkt für den erforderlichen Zugang zum Forschungsfeld stellt die Leitungsperson der jeweiligen Kindertagesstätte dar. Über sie ist die direkte Ansprache der Kindertagesstätten als Organisation möglich; die nötigen Kommunikationsstrukturen sind etabliert, auch aufgrund der langjährigen Arbeit der Forschenden in der Fortbildung.

8.1 Auswahl der zu befragenden Kindertagesstätten und Personen

In der Konkretisierung des Forschungsdesigns sollten auf Basis der Gesamtzahl der Kindertagesstätten ca. 25 % der Einrichtungen befragt werden. Wie bereits in Kapitel 7.4.1 dargestellt, wird aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen der Kindertagesstätten im

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Land Berlin, insbesondere auch hinsichtlich der Kriterien Ort/Stadtbezirk und Trägerstruktur, die geschichtete Zufallsstichprobe als am besten geeignetes Auswahlverfahren eingeschätzt. Die Zugehörigkeit der Kindertagesstätte zu einem freien oder öffentlichen Träger, im weiteren Verlauf in der Gesamtbetrachtung der Kitalandchaft als Trägerstruktur bezeichnet, wurde im Vorfeld stadtbezirksbezogen ermittelt. Über das stadtbezirks- sowie trägerbezogene geschichtete Auswahlverfahren wurden 510 Einrichtungen ausgewählt (26,8 %). Die Verteilung zwischen öffentlichen und freien Trägern spiegelt sich in der für die schriftliche Befragung gezogenen Stichprobe wider.⁴⁴

Damit bildet die Stichprobe die bezirkliche Verteilung der Gesamtzahl der Einrichtungen ebenso ab wie die Verteilung nach Trägerschaft (öffentlicher Träger – freier Träger). Die in der proportional geschichteten Stichprobe erlangten Stichprobenumfänge stellen sich proportional zu den jeweiligen Teilpopulationen dar, zudem weisen alle Objekte der Gesamtpopulation dieselbe Auswahlwahrscheinlichkeit auf (Döring und Bortz 2016, S. 312f.).

Für die Erhebung von Daten und Informationen zur Medienbildung in den Kindertagesstätten wurden zwei Fragebögen erarbeitet: ein Fragebogen für die Leitungskräfte sowie ein Fragebogen für die in diesen Einrichtungen tätigen Erzieher/-innen. Dabei konnte nicht berücksichtigt werden, ob die Kitaleitung durch eine Person repräsentiert wird oder andere Leitungsmodelle realisiert werden (vgl. Lange 2017). Außerdem wurde ein weiterer Fragebogen für Eltern entwickelt. Die Fragebögen für Erzieher/-innen und Eltern wurde in drei- bzw. fünffacher Ausfertigung⁴⁵ an die Einrichtungen versandt.

Die Auswahl der zu befragenden Erzieher/-innen und Eltern erfolgt über die Vorauswahl und Ansprache durch die jeweilige Kitaleitung. Hinsichtlich der Ansprache der Erzieher/-innen und Eltern zur Mitwirkung am Untersuchungsvorhaben bestand keine Möglichkeit, sich einrichtungsbezogen direkt an diese Personen zu wenden. Umso wichtiger war es

⁴⁴ Von 1.899 Kindertagesstätten befanden sich zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Untersuchung 290 Einrichtungen und damit 15 % in öffentlicher Trägerschaft.

Sortiert nach Trägerschaft wurden für jeden Stadtbezirk die Einrichtungen in alphabetischer Reihenfolge ausgezählt. Über diesen Weg wurden in allen Stadtbezirken 25 % der Einrichtungen ausgewählt (mit Aufrundung) und dabei die (i.d.R. größeren) Einrichtungen der Eigenbetriebe angemessen berücksichtigt. So konnte der sehr differenzierten bezirklichen Trägerstruktur Rechnung getragen werden.

⁴⁵ Kleinere Einrichtungen (bis 45 Kinder) erhielten jeweils drei Fragebögen für Erzieher/-innen und Eltern, alle größeren Einrichtungen erhielten jeweils fünf Fragebögen.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

daher, die Träger und Kitaleitungen im Vorfeld von der Bedeutung des Vorhabens zu überzeugen. Aufgrund der Größe der Untersuchungsgruppen und der jeweiligen Ansprache muss eingeschätzt werden, dass die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Elternbefragung am wenigsten möglich ist. Hier liegt nicht nur eine lediglich mittelbare Ansprache der zu befragenden Personen vor (wie bei der Zielgruppe der Erzieher/-innen), sondern darüber hinaus handelt es sich nur um einen sehr kleinen Ausschnitt aus der Gesamtgruppe. Dennoch erscheint es im Gesamt-Forschungsdesign wichtig, auch diese Akteure mit entscheidendem Beitrag zur Medienerziehung der Kinder zu befragen und diese gewonnenen Informationen zu den Ergebnissen der Befragung von Leitungskräften und Erzieher/-innen in Beziehung zu setzen.

Die für die Gruppendiskussionen vorgesehenen Kindertagesstätten wurden in Abhängigkeit von ihrer Beteiligung an der schriftlichen Befragung ausgewählt. Aus der Stichprobe wurden Kindertagesstätten ermittelt, die sich aufgrund ihres Standes der Integration der Medienbildung deutlich unterscheiden und damit entsprechend der heuristischen Sozialforschung für ein kontrastives Vorgehen geeignet erscheinen. Grundlage für die Auswahl bildeten die Kenntnis des Handlungsfeldes durch die Forschende in Verbindung mit den Kriterien der Teilnahme an Fortbildungen und Projekten sowie die Strukturdaten Größe, Trägerschaft und stadtbezirkliche Verteilung.

Die Kindertagesstätte „Blau“ beteiligt sich seit vielen Jahren an medienpädagogischen Aktivitäten im Land Berlin. Sie hat eine engagierte Leitung und zeichnet sich durch eine aktive Fortbildungsteilnahme aus. Die Kindertagesstätte gehört zu einem öffentlichen Träger.

In einer solchen Trägerschaft befindet sich auch die Kindertagesstätte „Rot“, die auch wie „Blau“ als eine der ersten Einrichtungen im Land Berlin am IBM-Förderprogramm „KidSmart“ teilgenommen, jedoch in den vergangenen Jahren weniger engagiert in diesem Bereich gearbeitet hat, sowohl hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungen als auch an größeren (landesweiten) Medienprojekten. Bei beiden Kindertagesstätten handelt es sich um große Einrichtungen mit einer Kinderzahl von über 200.

Die Kindertagesstätte „Grün“ stellt eine mittelgroße Einrichtung (bis 100 Kinder) dar und befindet sich in freier Trägerschaft. Sie gehört zu den Kindertagesstätten, die regelmäßig

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

an medienpädagogischen Projekten im Land Berlin teilnehmen (vergleichbar „Blau“) und eine hohe Bereitschaft zu Fortbildung und Fachaustausch zeigen. Während die Leitung des Hauses sich weniger an den medienpädagogischen Netzwerken beteiligt, arbeiten einige Erzieher/-innen auf diesem Gebiet sehr engagiert.

Bei der Kindertagesstätte „Gelb“ handelt es sich um eine kleinere Einrichtung (ca. 60 Kinder) in freier Trägerschaft. Als Eltern-Kinder-Tagesstätte (vgl. Kapitel 5.1) gehört sie unter diesen zu den größeren Einrichtungen. Die Kindertagesstätte verfolgt keinen medienpädagogischen Schwerpunkt, zeigt sich jedoch sehr interessiert an Fortbildung und Fachaustausch.

Für die Maßgabe eines kontrastiven Arbeitens wurden zunächst die Kindertagesstätten „Blau“ und „Gelb“ ausgewählt. Nach der Umsetzung der ersten Gruppendiskussion in der Kindertagesstätte „Blau“ und einer ersten Auswertung zeigte sich, dass eine vergleichbar aktive Einrichtung mit anderen Rahmenbedingungen (Größe und Trägerschaft) in das Sample aufgenommen werden sollte: die Kindertagesstätte „Grün“. Nach Abschluss der Gruppendiskussionen in den Einrichtungen „Blau“, „Grün“ und „Gelb“ wurde das Sample um „Rot“ erweitert, wiederum unter Berücksichtigung des Prinzips der Arbeit mit größtmöglichen Gegensätzen zum Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Eine nochmalige Erweiterung des Samples und die Realisierung weiterer Gruppendiskussionen erwies sich aufgrund der Rahmenbedingungen und des begrenzten Feldzugangs für die Forschende nicht realisierbar.

8.2 Umsetzung der schriftlichen Befragung

Die Befragung wurde in einer Paper-Pencil-Form umgesetzt. Für die drei Fragebögen wurde ein Farbkonzept zur Orientierung entwickelt. Alle für die Befragung ausgewählten Einrichtungen erhielten das Fragebogen-Set, ein umfangreiches Anschreiben sowie einen für die Rücksendung vorbereiteten Umschlag. Die Fragebögen wurden mit Hinweisen zur Einordnung der Untersuchungen in den Gesamtrahmen sowie mit einer Informationsseite zum Datenschutz versehen. Vor Versand der Fragebögen erfolgte eine Information der Träger und Einrichtungen, darüber hinaus wurde vorher das gesamte Befragungskonzept der zuständigen Senatsverwaltung vorgestellt und mit ihr abgestimmt.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Bei der Befragung wurde eine zielgruppenbezogene Fragenauswahl vorgenommen. So wurde die Kitaleitung eher zu organisatorischen Fragen und Rahmenbedingungen befragt, während an die Erzieher/-innen verstärkt Fragen zu kindlichen Medienwelten und zur frühkindlichen Medienbildung in der Praxis gerichtet wurden. Beide Gruppen wurden gebeten, Auskunft über ihre eigene Medienkompetenz und damit zusammenhängende Aspekte zu geben. Die Eltern wurden hinsichtlich der Mediennutzung ihrer Kinder sowie zum Stellenwert der Medienerziehung in der Kindertagesstätte befragt. Alle Fragebögen enthielten Fragen zu soziodemografischen Angaben. Daten, die aus der Kombination der Fragebögen der einzelnen Zielgruppen erschlossen werden konnten, wurden nicht mehrfach erhoben. Über diesen Weg wurde versucht, den Umfang der Befragung zu begrenzen (vgl. Tabelle 2):

Leitung	Erzieher/-innen	Eltern
Allgemeine Angaben zur Kindertagesstätte (Größe, Trägerschaft, Konzept, Sprachen, soziales Umfeld)	Berufsausbildung und Vorbereitung auf Medienerziehung, eigene Medienkompetenz	Angaben zum Kind, Sprache, Alter, Vorlesen und Sprache
Bildungsprogramm und pädagogisches Konzept, Teilnahme an externen Aktivitäten/Projekten	Angaben zur pädagogischen Arbeit in der Kita (Alter der Kinder, Gruppenstruktur)	Bevorzugte Beschäftigungen allein und mit anderen, Mediennutzung – allgemein und bevorzugtes Medium
Medientechnische Ausstattung der Kita	(Medienbezogene) Interessen von Mädchen und Jungen, Medienbezogene Aktivitäten von Kindern – Beobachtung und Anregung	Aneignungsprozesse im Umgang mit Medien (Reaktionen, Lieblingsfiguren, Medienkonvergenz) Umgang mit Medien
Kompetenzen im Team für die medienpädagogische Arbeit, Maßnahmen zur Sicherstellung	Eigene Motivation und, Medienbezogene Orientierungen und Zielsetzungen	Mediennutzung in der Familie, gemeinsame Mediennutzung, medienbezogene Einstellungen in der Familie
Aktuelle Schwerpunkte der Medienbildung	Mediennutzung – privat und in der Kindertagesstätte, Selbstständige Umsetzung und Motivation zum Erlernen	Vorstellungen und Wünsche zur Medienerziehung und Information in der Kindertagesstätte
Zusammenarbeit mit Eltern, Unterstützer und Partner für die Medienerziehung	Schwerpunktsetzungen der pädagogischen und medienpädagogischen Arbeit	Gewichtung unterschiedlicher Bildungsthemen in der Kita
Eigene Motivation und Einschätzung, medienbezogene Orientierungen und Zielsetzungen	Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	Persönliche Angaben
Persönliche Angaben	Persönliche Angaben	

Tabelle 2: Thematische Schwerpunkte der schriftlichen Befragungen

An der Befragung im Zeitraum 2011/12 haben sich insgesamt 104 Kindertagesstätten beteiligt. Aus den Einrichtungen liegt mindestens ein ausgefüllter Leitungsbogen vor, dar-

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

über hinaus wurden Fragebögen von Erzieher/-innen und aus der Elternschaft berücksichtigt. Die Auswertung der Befragung der Erzieher/-innen beruht auf 356 Teilnahmen, der Eltern-Fragebogen wurde von 335 Personen ausgefüllt. Es liegt eine Rücklaufquote von 20,8 % vor.

8.3 Umsetzung der Gruppendiskussionen

Die während der Auswertung der Befragung entwickelten weiterführenden Fragen zur Gestaltung der Medienbildung und Medienerziehung, zu Schwerpunktsetzungen der Fachkräfte und zu Unterstützungsbedarfen wurden in einem weiteren Abschnitt über eine geringere Anzahl von Gruppendiskussionen mit Kita(teil-)teams weiter untersucht. Eine Einbeziehung von Eltern in diese Gruppendiskussionen wurde aufgrund der Schwerpunktsetzung im Forschungsprojekt nicht favorisiert.

Die Vorbereitung der Gruppendiskussionen erfolgte im Zeitraum Oktober 2014 bis März 2015, ihre Realisierung schloss sich im Zeitraum Juni bis November 2015 an. In der Vorbereitung der Diskussionen erfolgte zunächst eine Vorauswahl von 15 Einrichtungen, die für ein kontrastives Vorgehen geeignet sein könnten. Geprüft wurde ebenso die prinzipielle Realisierbarkeit des Feldzugangs über geeignete Ansprechpartner/-innen. Gegenüber den Leitungskräften der o.g. Kindertagesstätten erfolgte eine kurze Vorstellung des Teilvorhabens in Fortführung der zurückliegenden Befragung. Dabei wurden die Leitungskräfte gebeten, Erzieher/-innen für ein solches Gespräch anzufragen. Es wurde dabei nicht auf eine besondere medienpädagogische Expertise oder Erfahrung fokussiert. Mit einem zeitlichen Planungsvorlauf von mindestens vier Wochen wurden die Termine für die Gruppendiskussionen vereinbart und unter Berücksichtigung der Vorschläge aus den Einrichtungen umgesetzt.

8.4 Basisergebnisse der schriftlichen Befragung

Im folgenden Abschnitt werden die Basisergebnisse der im Zeitraum 2011/2012 durchgeführten schriftlichen Befragung auf der Basis der Rückmeldungen aus 104 Einrichtungen präsentiert.

8.4.1 Größe und Trägerschaft der Einrichtungen

Die befragten Einrichtungen sind unterschiedlicher Größe: Die Anzahl der betreuten Kinder liegt zwischen 12 und 240 (Durchschnitt: 96,8 Kinder). Circa ein Drittel der betreuten Kinder ist jünger als 3 Jahre, der Großteil der betreuten Kinder ist zwischen 3 und 4,5 Jahre alt. In den Einrichtungen arbeiten im Durchschnitt 15,7 Erzieher/-innen, die genaue Zahl variiert entsprechend der Größe der Einrichtung sowie der Anzahl der betreuten Kinder sehr stark und liegt zwischen 2 und 38 Fachkräften.

26 Einrichtungen gehören zu einem der fünf Kita-Eigenbetriebe des Landes Berlin, 76 der befragten Einrichtungen haben eine freie Trägerschaft angegeben, bei 41 dieser Einrichtungen handelt es sich um einen größeren Träger.⁴⁶

Angaben zum Kitaträger (Frage 3, FB Leitung), N = 104

Art des Trägers	Anzahl der Kitas
öffentlicher Träger	26
freier Träger	76
ohne Antwort	2
Summe	104

Tabelle 3: Trägerschaft der Kindertagesstätten

Bei freier Trägerschaft Anzahl der Kindertagesstätten des Trägers (Frage 3, FB Leitung), N = 76

Zahl der Kitas beim Träger	Anzahl der Kitas mit einem Träger dieser Größe
1	19
2 bis 4	9
5 bis 7	7
mehr als 7	41
Summe	76

Tabelle 4: Größe der Kitaträger in freier Trägerschaft

19 Einrichtungen befinden sich in solitärer Trägerschaft, d.h. der Träger verantwortet nur diese eine Kindertagesstätte. Hinsichtlich der freien Trägerschaft sind die „Eltern-Kindertagesstätten“ genauer zu betrachten. 13 der 76 Einrichtungen in freier Trägerschaft wei-

⁴⁶ Als größerer Träger gilt in der Untersuchung ein Träger mit mehr als 7 Kindertagesstätten. Andere Handlungsfelder der Jugend- und Sozialarbeit bleiben unberücksichtigt.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

sen diesen Status auf. Die Mehrzahl der Einrichtungen (9 von 13) ist bei einem Träger angesiedelt, der nur diese eine Kindertagesstätte trägt. Die Einrichtungen sind überwiegend klein, nur eine von ihnen betreut mehr als 40 Kinder (ohne Abbildung). Es ist zu prüfen, ob sich Zusammenhänge zwischen der Art und Größe des Kitaträgers und der in den Kindertagesstätten vorhandenen Medienbildung und Medienintegration finden lassen. In Betracht kommen hierbei Potenziale für Qualitätsentwicklung, Fortbildung und Fachberatung zur Medienintegration oder die Verfügbarkeit geeigneter Netzwerke zur Erschließung notwendiger Ressourcen.

Bezogen auf das Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung im Land Berlin und die Gestaltung der Stichprobe zum Befragungszeitpunkt ist festzustellen, dass vor allem Kindertagesstätten von größeren Trägern teilgenommen haben. Dies zeigt sich insbesondere an der Präsenz der Eigenbetriebe. Während diese im Gesamtsystem mit 15 % der Einrichtungen vertreten sind, beträgt der Anteil in der realisierten Stichprobe 25 %. Im Vergleich der durchschnittlichen Kinderzahl aller Einrichtungen (61,57 betreute Kinder je Kindertagesstätte, vgl. hierzu tabellarische Übersicht im Anhang, Band 3) mit der realisierten Stichprobe (96,84 Kinder) wird eine deutliche Präsenz größerer Einrichtungen deutlich (ohne Abbildung).

8.4.2 Soziodemografische Daten der Leiter/-innen und Erzieher/-innen

Der an die Leitungskräfte der Kindertagesstätten gerichtete Fragebogen wurde mehrheitlich von Frauen ausgefüllt (97 Frauen, 3 Männer, bei 4 Fragebögen wurde die Angabe des Geschlechts offengelassen). Dies entspricht der überwiegenden Präsenz von Frauen in diesem Berufsfeld. Hinsichtlich des Alters sind die befragten Personen zu einem großen Teil zwischen 50 und 60 Jahre alt, auch die Altersgruppe der 40- bis 50-Jährigen ist stark vertreten. Demgegenüber weisen nur wenige Fachkräfte in dieser Position ein Alter jünger als 30 Jahre auf.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Alter der befragten Leitungskräfte (Frage 28, FB Leitung), N = 103

Altersgruppe	Anzahl	Anteil
unter 30 Jahre	5	4,9 %
30–40 Jahre	12	11,6 %
40–50 Jahre	37	35,9 %
50–60 Jahre	46	44,7 %
über 60 Jahre	3	2,9 %
Summe	103	

Tabelle 5: Altersstruktur der Leitungskräfte

Damit finden wir hier eine Altersstruktur, die auf langjährige Berufserfahrungen, aber auch auf eine lange zurückliegende Ausbildung schließen lässt und die dem bundesweiten Stand entspricht (vgl. Lange 2017). Die Gruppe der befragten Erzieher/-innen ist ebenso durch einen sehr großen Teil weiblicher Fachkräfte gekennzeichnet (93,1 %, 323 Personen), lediglich 6,9 % der befragten Personen (24) sind Erzieher. Die Altersstruktur unterscheidet sich deutlich von der Gruppe der Leitungskräfte. Hier sind die jüngeren Fachkräfte stärker vertreten; unter den befragten Personen befindet sich eine große Zahl von Berufsanfänger/-innen bzw. Fachkräften mit 1–5 Jahren beruflicher Erfahrung. Hintergründe für diese hohe Zahl liegen zum einen in der aktuellen Entwicklung des Berufs- und Beschäftigungsfeldes der frühkindlichen Bildung, sind aber möglicherweise auch in der Auswahl der zu befragenden Personen durch die jeweilige Kitaleitung begründet. Daraus kann nicht zwingend auf die Altersstruktur der Kindertagesbetreuung im Land Berlin oder sogar im gesamten Berufsfeld geschlossen werden. Dennoch können für die einzelnen Altersgruppen Merkmale bzw. Besonderheiten herausgearbeitet werden (vgl. Tabelle 6):

Alter der befragten Erzieher/-innen (Frage 42, FB Erzieherin), N = 345

Altersgruppe	Anzahl	Anteil
unter 30 Jahre	68	19,7 %
30–40 Jahre	78	22,6 %
40–50 Jahre	129	37,4 %
50–60 Jahre	67	19,4 %
über 60 Jahre	3	0,9 %
Summe	345	

Tabelle 6: Altersstruktur der Erzieher/-innen

Der größte Anteil der befragten Personen (129 Fachkräfte) befindet sich im Alter zwischen 40 und 50 Jahren. 67 weitere Personen ordnen sich der Altersgruppen ab 50 Jahren zu.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Von besonderem Interesse erscheint die Altersstruktur der befragten Personen mit Blick auf die zum späteren Zeitpunkt präsentierte weitgehende Medienaffinität gegenüber den digitalen Medienwelten, die den älteren Jahrgängen weniger häufig zugesprochen wird (z.B. Nolte 2015). Pädagogische Tätigkeit vollzieht sich auch vor dem Hintergrund eigener Familienpraxis und persönlicher Erfahrungen. Gefragt nach der Anzahl eigener Kinder und damit nach der Nähe zu Fragen der familiären Medienerziehung haben 106 Personen geantwortet, dass sie keine Kinder haben. 205 Personen haben ein bzw. zwei Kinder, 32 Personen drei oder mehr Kinder. Die Befragten besitzen zu mehr als 93 % einen deutschen kulturellen Hintergrund, lediglich polnisch, türkisch (jeweils 5x), russisch (3x) und bosnisch (2x) werden mehr als einmal angeführt. Als weitere Sprachen, in denen die Erzieher/-innen mit den Kindern kommunizieren, werden häufiger Englisch (18x), Russisch (8x), Türkisch (5x), Polnisch (4x) und Italienisch (3x) genannt (ohne Abbildung).

8.4.3 Eltern und Familien

Die 335 Personen⁴⁷, die den Elternfragebogen ausgefüllt haben, wurden zunächst zu ihren Kindern befragt. 153 Personen gaben an, dass zu ihnen ein Mädchen gehört, 181 nannten einen Jungen. Insgesamt zeigte sich in allen Altersgruppen eine Mehrzahl der Jungen.

Alter und Geschlecht der Kinder der befragten Eltern (Fragen 1 und 2, FB Eltern), N = 334

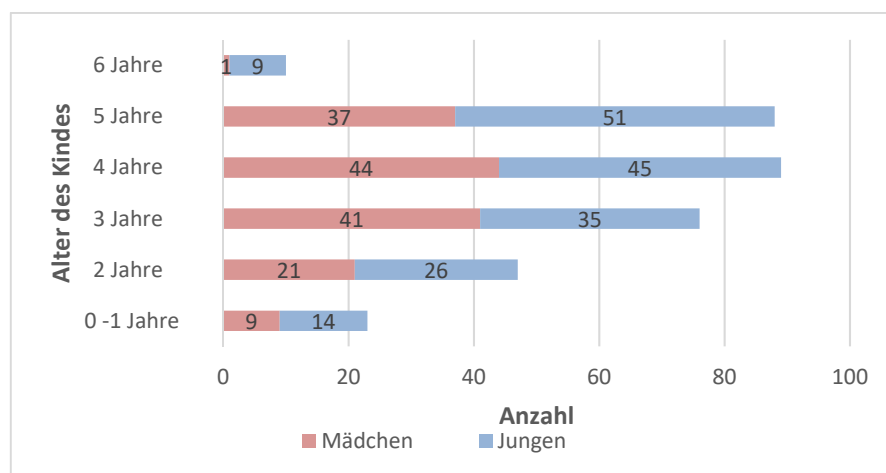


Abbildung 6: Alter und Geschlecht der Kinder der befragten Eltern

⁴⁷ Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei den befragten Personen um Eltern im sozialen Sinn handelt. Hinsichtlich des Erziehungsverhältnisses wäre genauer von Erziehungsberechtigten oder Personensorgeberechtigten zu sprechen. Da mit dem Untersuchungsfokus auf die medienpädagogische Handlungspraxis der pädagogischen Fachkräfte eine genaue Unterscheidung oder Konkretion in dieser Frage jedoch unerheblich ist, wird diese Gruppe weiterhin als „Eltern“ bzw. synonym als „Erziehungsberechtigte“ bezeichnet.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Zunächst fällt in der Abbildung 6 die geringe Anzahl der über 6-jährigen Kinder auf. Diese resultiert aus den schulgesetzlichen Vorgaben zum Schuleintrittsalter im Land Berlin. Die ebenso geringe Anzahl von befragten Eltern mit jüngeren Kindern kann auch über das Auswahlverhalten der Leitungskräfte erklärt werden, die möglicherweise eine größere Relevanz von Fragen der Medienerziehung in Familien mit älteren Kitakindern vermutet haben.

Neben den Angaben zu den eigenen Kindern wurden die befragten Eltern um Informationen zum Geschlecht, zum Alter sowie zum Bildungsstand gebeten. Die Personen sind überwiegend weiblichen Geschlechts (278 Frauen, 56 Männer, 1x ohne Antwort). Die folgende Abbildung 7 zeigt die Zugehörigkeit der befragten Eltern zu den Altersgruppen.

Angaben der Eltern zum eigenen Alter (Frage 25, FB Eltern), N = 330

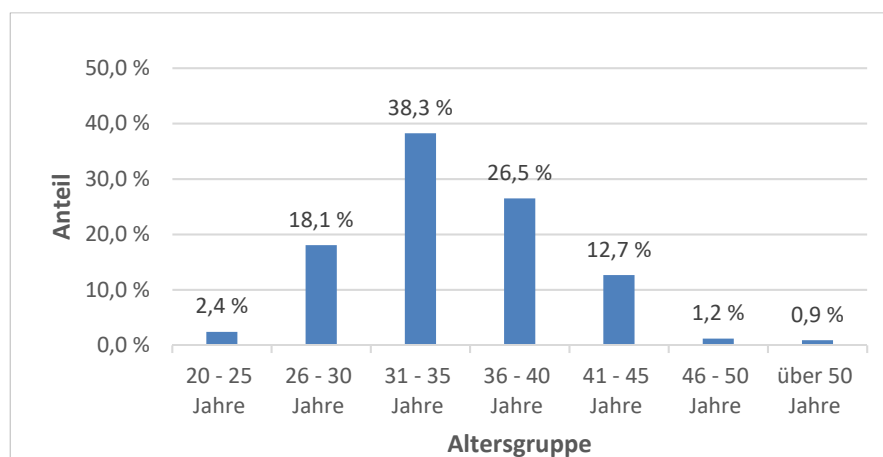


Abbildung 7: Altersgruppen der Eltern

Wie in Abbildung 7 dargestellt, gehört der überwiegende Teil der befragten Personen zur Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen, auch die Altersgruppe der 26- bis 30-Jährigen ist umfangreich vertreten. Nur wenige Personen gehören zur Gruppe der jungen Eltern, auch die über 45-Jährigen sind mit einem nur geringen Anteil vertreten, die Kinder dieser Altersgruppe lernen vermutlich bereits in weiterführenden Bildungseinrichtungen. Die Angaben zum Schul- und Berufsabschluss korrespondieren mit dem Alter der befragten Personen, wie die folgende Abbildung zeigt.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Nennen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss, den Sie oder Ihr Lebenspartner erworben haben! (Frage 27, FB Eltern), N = 335

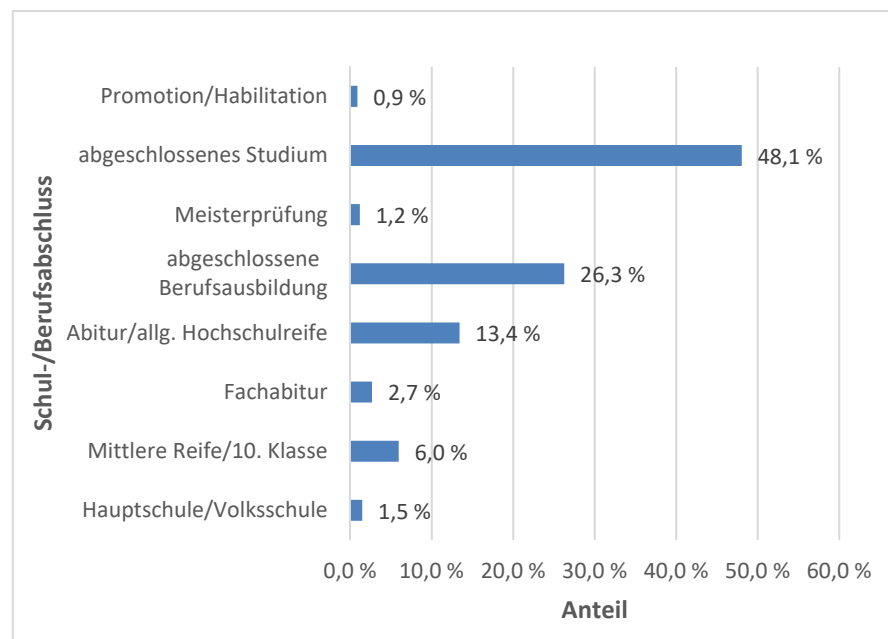


Abbildung 8: Angaben der Eltern zum Schul- bzw. Berufsabschluss

Abbildung 8 zeigt, dass knapp 25 % der befragten Personen (noch) nicht über einen Berufs- oder Studienabschluss verfügen. Deutlicher fällt der sehr hohe Anteil der Studienabschlüsse auf, den fast 50 % der Befragten benennen. Er ist damit in der Gruppe der befragten Personen fast doppelt so häufig wie der Berufsausbildungsabschluss vertreten. Daraus kann auf eine größere Bildungsnähe geschlossen werden und es ist zu fragen, ob mit diesem hohen Anteil hochschulischer Abschlüsse besondere medienbezogene Orientierungen sichtbar werden, zum Beispiel im Vergleich mit den Ergebnissen der Studie an Dortmunder Kindertagesstätten von Marci-Boehncke et al. (2013b), in Bezug auf die Untersuchung von Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach 2015) oder von Wagner et al. (2013) zu medienerzieherischen Handlungsmustern in der Familie. Wie die folgende Tabelle 7 zeigt, wachsen die Kinder der befragten Personen zu einem großen Teil mit Geschwistern auf.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Wie viele Kinder leben in der Familie? Anzahl der Kinder bis 18 Jahre im Haushalt (Frage 26, FB Eltern), N = 330

Anzahl der Kinder	Anzahl der Familien	Anteil
1 Kind	138	41,8 %
2 Kinder	144	43,7 %
3 Kinder	39	11,8 %
4 Kinder	9	2,7 %

Tabelle 7: Anzahl der Kinder in den Familien der befragten Eltern

Die Eltern können damit in ihrer familiären Medienerziehung zu einem Teil auf Erfahrungen mit älteren Kindern zurückgreifen, zum anderen entstehen auch in der Familie Lernsituationen, in denen Kinder medienbezogene Aktivitäten gemeinsam realisieren und voneinander lernen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Auswertung der Elternbefragung bezieht sich auf einen möglichen mehrkulturellen Hintergrund. Familien messen auch aufgrund ihrer kulturellen Erfahrungen und Traditionen der Medienbildung eine unterschiedliche Bedeutung zu, die zudem nach dem Geschlecht der Kinder variiert (Goetz et al. 2015; Marci-Boehncke et al. 2014). Damit verbunden sind Aufgabenzuschreibungen an die Einrichtungen der frühen Bildung, dies gilt insbesondere auch für die Medienerziehung. Für diese Fragestellung wurden die Eltern um entsprechende Angaben gebeten.⁴⁸ Die Auswertung der Daten der Elternbefragung zeigt, dass nur wenige Familien einen mehrkulturellen Hintergrund aufweisen (vgl. Tabelle 8).⁴⁹

Sind Sie oder das andere Elternteil des Kindes oder mindestens ein Großelternanteil nicht in Deutschland geboren? (Frage 3, FB Eltern), N = 332

Nennung	Anzahl
ja	89
nein	243
Summe	332

Tabelle 8: Kultureller Hintergrund in den Familien

⁴⁸ Zur Vereinfachung wurde als Kriterium der mögliche Geburtsort außerhalb der Bundesrepublik genutzt, wissend, dass dies eine Verkürzung darstellt, mit Blick auf die Zielgruppe jedoch als gerechtfertigt eingeschätzt wird.

⁴⁹ Aus diesem Ergebnis kann freilich nicht auf die Gesamtstruktur der Zusammensetzung der betreuten Kinder und ihrer Familien in den befragten Kindertagesstätten geschlossen werden, denn die Auswahl der Eltern erfolgte durch die Kitaleitung. Hier spielen weitere Aspekte wie Sympathie, zufälliges Zusammentreffen oder vermutetes (Nicht-)Verstehen der gestellten Fragen eine Rolle.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Unter Einbeziehung der Angaben zu den in der Familie gesprochenen Sprachen sowie der Sprache, die das Kind zuerst gelernt hat, lassen sich weitere Aussagen zu den kulturellen Hintergründen der Familien treffen. Unter den 89 Familien befinden sich 23 Familien, in denen zu Hause ausschließlich Deutsch gesprochen wird. Die Gründe können in einem bereits langjährigen Aufenthalt in Deutschland und/oder auch in einem besonderen Interesse an der Partizipation an der deutschen Sprache und Kultur bestehen. Von Bedeutung ist zudem die Frage nach den weiteren Sprachen, die in den o.g. Familien gesprochen werden. Das Ergebnis der Befragung ist in Tabelle 9 dargestellt.

Welche Sprachen werden in Ihrer Familie gesprochen? (Frage 4 unter Berücksichtigung von Frage 3, FB Eltern), N = 89, Mehrfachantworten möglich

Sprachen	Anzahl der Familien	Sprachen	Anzahl der Familien
Deutsch	76	Serbisch	4
Türkisch	23	Italienisch	4
Englisch	10	Kroatisch	1
Polnisch	8	Griechisch	1
Russisch	7	Asiatisch	1
Spanisch	6	Afrikanisch	1
Französisch	5	Andere (...)	12

Tabelle 9: Gesprochene Sprachen in Familien mit mehrkulturellem Hintergrund

Ausgangsbasis für diese weiterführende Frage bildet zunächst die Gruppe derjenigen Eltern (und Familien), die die Frage nach einem Geburtsort außerhalb der Bundesrepublik angegeben haben. Für diese 89 Familien ist festzustellen, dass in 76 die deutsche Sprache gesprochen wird. Darüber hinaus wird eine größere Anzahl von Familien mit einem türkischen kulturellen Hintergrund festgestellt, die Präsenz der englischen Sprache lässt nicht unbedingt auf eine bestimmte kulturelle Einbindung schließen. So finden sich in einer kreuztabellarischen Auswertung dieser Angabe Hinweise auf weitere Sprachen in Kombination mit dem Englischen: 2x Türkisch, 1x Italienisch, 2x Spanisch, 1x Afrikanisch, 1x Roma. Die englische Sprache übernimmt hier eine Mittlerrolle und erweitert die Möglichkeiten der Kommunikation, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie. Eine Auswertung der „Sonstigen Angaben“ verweist auf eine größere Präsenz der arabischen Sprache (5x). Aus der Analyse der Ergebnisse wird nunmehr deutlich, dass in 13 Familien zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. Die Hintergründe hierzu müssen offenbleiben, untersucht wurde jedoch, welche Sprachen anstatt der deutschen in diesen Familien präsent

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

sind: Dabei sind die arabische Sprache (3x) und verschiedene slawische Sprachen (in 6 Familien) mehrfach vertreten, darüber hinaus wird in einer Familie nur Türkisch und in zwei weiteren Englisch gesprochen (1x in Kombination mit Roma).

Im Zusammenhang mit den in der jeweiligen Familie gesprochenen Sprachen erscheint von Bedeutung, welche Sprache das Kind als erste gelernt hat. Bei den Familien mit mehrkulturellen Hintergründen treffen mehrere Sprachen aufeinander, für den künftigen Bildungserfolg in Deutschland ist die Kenntnis der deutschen Sprache von besonderer Bedeutung. Dabei bleiben die Familien mit mehrkulturellem Hintergrund, in denen nur Deutsch gesprochen wird, unberücksichtigt. Die Verteilung der übrigen Erstsprachen sieht folgendermaßen aus (vgl. Tabelle 10):

Welche Sprache hat Ihr Kind als erste gelernt? (Frage 5 in Abhängigkeit der Fragen 3 und 4, FB Eltern), N = 66

Sprachen	Zahl der Familien	Sprachen	Zahl der Familien
Deutsch	45	Italienisch	2
Türkisch	9	Spanisch	2
Russisch	5	Französisch	2
Polnisch	3	Griechisch	2
Englisch	2	Andere Sprachen	6
Serbisch	2		

Tabelle 10: Angaben der Eltern zur Erstsprache der Kinder

Hier beinhaltet das Feld „Andere Sprachen“ erneut Mehrfachnennungen des Arabischen (3x) sowie von slawischen Sprachen. Die Übersicht verdeutlicht, dass der überwiegende Teil der Familien mit mehrkulturellem Hintergrund dem Erlernen der deutschen Sprache offenbar eine hohe Bedeutung zuschreibt. In 45 von 66 Familien hat das Kind die deutsche Sprache als erste Sprache gelernt.

8.4.4 Einordnung der Kindertagesstätten in das soziale Umfeld

Zur Erfassung der sozialräumlichen Situation als Rahmenbedingung für den pädagogischen Alltag und – damit verbunden – die Medienbildung wurden die Leitungskräfte um ihre Einschätzung hinsichtlich eines möglichen sozial benachteiligten Umfeldes der in ihrer jeweiligen Einrichtung betreuten Kinder gebeten.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

Anteil der betreuten Kinder in der Kita, die in einem eher sozial benachteiligten Umfeld aufwachsen (Frage 5, FB Leitung), N = 99

Anteil der Kinder in der Kita	Anzahl der Kitas	Anteil der Kitas
0–10 %	55	55,6 %
11–25 %	15	15,1 %
26–50 %	12	12,1 %
50–75 %	11	11,1 %
über 75 %	6	6,1 %
Summe	99	

Tabelle 11: Anteil der Kinder im sozial eher benachteiligten Umfeld

Im überwiegenden Teil der befragten Einrichtungen werden nur wenige Kinder betreut, die in sozial schwierigen Lagen aufwachsen. Die Leitungspersonen von ca. 17 % der Einrichtungen benennen jedoch einen recht hohen Anteil (> 50 %) der Kinder, die in sozial schwierigen Lagen aufwachsen. Es ist zu fragen, inwieweit in diesen Einrichtungen die pädagogischen Fachkräfte besonders in Fragen der Medienerziehung aktiv sind und zur Vermeidung der Digital Divide bei Kindern in sozial benachteiligten Lagen die Aneignung digitaler Medienwelten explizit unterstützen.

Besondere Bedeutung für die Herstellung einer Chancengerechtigkeit in der frühen Bildung erlangt das Wissen um die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien. Hierzu wurden die Leitungskräfte nach dem Anteil der Kinder, in deren Familien wenigstens ein Elternteil einen anderskulturellen Hintergrund aufweist, sowie nach den Sprachen der Kinder befragt.

Anzahl der Einrichtungen mit dem Anteil der Kinder mit mehrkulturellem Hintergrund wenigstens eines Elternteils (Frage 7, FB Leitung), N = 94

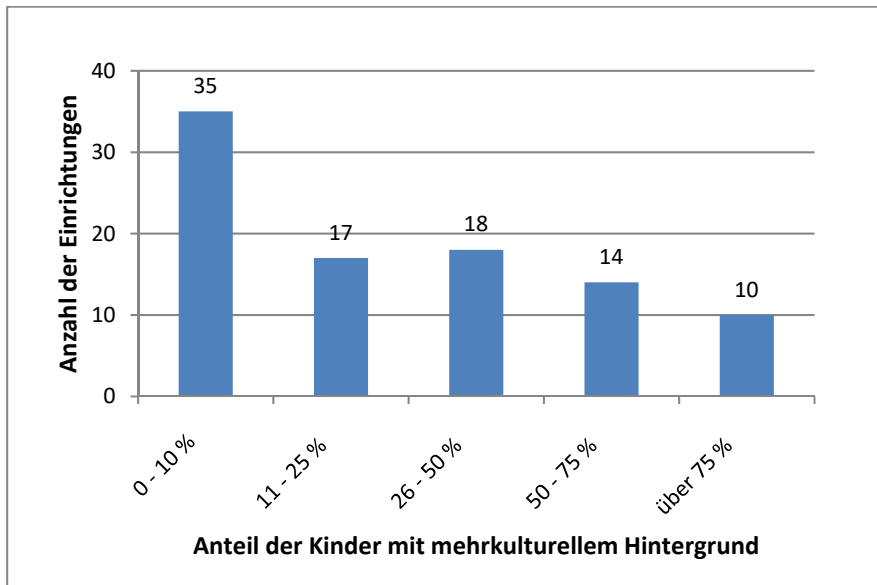


Abbildung 9: Mehrkultureller Hintergrund in Familien der befragten Einrichtungen

Circa ein Drittel der befragten Einrichtungen benennt einen Anteil von bis zu 10 % der betreuten Kinder, in weiteren 17 Einrichtungen geht die Leitung von einem Anteil von 11 bis 25 % von Kindern mit einem mehrkulturellen Hintergrund aus. Trotz begrenzter Übertragbarkeit der Ergebnisse der Elternbefragung aufgrund des nur über die Leitung möglichen Zugangs zur Zielgruppe lässt sich im Vergleich mit den Angaben der Eltern über die eigenen sprachlichen und kulturellen Hintergründe (vgl. Tabelle 8 und 9) feststellen, dass in der Gruppe der Eltern ein deutlich höherer Anteil anderskultureller Hintergründe genannt wird.⁵⁰ Nach Angabe der Leitungskräfte liegt der Anteil von Kindern mit mehrkulturellen Hintergründen in 24 Einrichtungen bei mehr als 50 % (Abbildung 9).

Um Kinder in der Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten optimal zu unterstützen, ist es von großer Bedeutung, dass auch die Herkunftssprachen und -kulturen der Kinder Berücksichtigung im Kitaalltag finden. Mit der vernetzten sprachkulturellen Entwicklung der Kinder mit mehrkulturellem Hintergrund geht in der Regel eine stärker vernetzte Medienutzung einher. So wird über digitale Medien der familiäre Zusammenhalt regelmäßig

⁵⁰ Aufgrund der – bis auf das Kriterium der Kita-Zugehörigkeit – vorliegenden Unabhängigkeit der beiden Stichproben kann hier kein Zusammenhang hergestellt werden. Allerdings sollte die Frage nach der Kenntnis und der aktiven Einbeziehung der mehrkulturellen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien in den Kitaalltag in künftigen Forschungen stärkere Beachtung finden, um die zunehmende Heterogenität der Kinder angemessen im Kitaalltag zu berücksichtigen.

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

konstruiert, die Familien nutzen Medien, um ihrer Heimatkultur verbunden zu bleiben. Kommunikation in der nichtdeutschen Erstsprache der Kinder kann damit die kulturelle Verständigung, den Zugang zu Bildungsthemen und die Gestaltung der Medienerziehung einschließlich der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien unterstützen. Insbesondere bei Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern und Familien mit mehrkulturellen Hintergründen ist es bedeutsam, dass die pädagogischen Fachkräfte verschiedene Sprachkompetenzen und kulturelle Erfahrungen einbringen, mit den Kindern auch in ihren Herkunftssprachen kommunizieren und dies auch in der medienerzieherischen Arbeit nutzen. Die von den Kindern und ihren Familien in den Alltag der Kindertagesstätten eingebrachten Sprachen und Kulturen erweisen sich als äußerst vielfältig, wie die Auswertung der Elternbefragung bereits gezeigt hat (vgl. Tabelle 9). Auch die Leitungsbefragung verweist auf eine hohe Sprachenvielfalt. Wesentlich erscheint die Frage nach der Korrespondenz zwischen den Sprachen der Kinder und denen der pädagogischen Fachkräfte. Zunächst sind die vorhandenen Sprachen der Kinder zu betrachten (Tabelle 12).

Sprachen der Kinder in der Bildungseinrichtung (Frage 6, FB Leitung), N = 104, Mehrfachantworten möglich

Sprache	Anzahl Kitas	Sprache	Anzahl Kitas
Deutsch	104	Kroatisch	28
Russisch	68	Afrikanische	26
Türkisch	66	Serbisch	23
Polnisch	60	Italienisch	20
Englisch	50	Arabisch	20
Vietnamesisch	39	Griechisch	14
Spanisch	34	Portugiesisch	14
Französisch	34	Tschechisch	11
Asiatische	29	Andere (...)	70

Tabelle 12: Anzahl der Kindertagesstätten, in denen Kinder die jeweiligen Sprachen sprechen

In der qualitativen Auswertung wurden die Sprachen-Angaben unter dem Punkt „Andere“ zusammengefasst (z.B. Kurdisch, Bulgarisch) oder bei entsprechender Häufigkeit separat aufgenommen (Arabisch). Im Vergleich zeigt sich, dass die Herkunftssprachen der Kinder nur zu einem geringen Teil von Erzieher/-innen der befragten Einrichtungen gesprochen werden. Dies gilt auch für große Herkunftskulturen und ihre Sprachen, z.B. Türkisch, Russisch und Polnisch (Tabelle 13).

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

In welchen Sprachen kommunizieren die Mitarbeiter/-innen mit den Kindern? (Frage 8, FB Leitung,), N = 102, Mehrfachantworten möglich

Sprache	Anzahl Kitas	Sprache	Anzahl Kitas
Deutsch	101	Spanisch	2
Englisch	21	Italienisch	1
Türkisch	11	Französisch	2
Russisch	10	Andere	6
Polnisch	5		

Tabelle 13: Sprachen der Erzieher/-innen zur Kommunikation mit den Kindern

Die Antworten der befragten Erzieher/-innen zu ihrem sprachlich-kulturellen Hintergrund sowie zur Sprache, die sie im pädagogischen Alltag mit den Kindern nutzen, bestätigen die überaus hohe Präsenz der deutschen Sprache bei (fast) gleichzeitigem Fehlen anderer sprachlicher Kompetenzen (vgl. Kapitel 8.4.2, ohne Abbildung).

In der Berücksichtigung eines möglichen sozial benachteiligten Umfeldes fällt der Umstand, dass die Erzieher/-innen nicht mit den Kindern in ihrer Herkunftssprache kommunizieren können, noch deutlicher ins Gewicht. So sind in den 17 Einrichtungen mit einem Anteil von > 50 % der Kinder in einem sozial benachteiligten Umfeld bei den Kindern 14-mal Türkisch, jeweils 11-mal Russisch und Polnisch, 10-mal afrikanische Sprachen sowie weitere vertreten, nach Angaben der Leitungskräfte wird jedoch lediglich in fünf Einrichtungen Türkisch sowie in jeweils zwei die russische und polnische Sprache gesprochen (ohne Abbildung). Auch ohne eine Fokussierung auf die Medienerziehung wird hier deutlich, dass eine sprachkulturelle Vielfalt in den Kindertagesstätten bisher zwar durch die Kinder und ihre Familien, nicht jedoch durch das pädagogische Personal repräsentiert wird. Dies ist für die Medienerziehung und Ermöglichung von Aneignungsprozessen digitaler Medienwelten allerdings von großer Bedeutung, denn die Erzieher/-innen können dadurch in der Kommunikation mit Kindern und ihren Familien nur eingeschränkt handeln, z.B. in der Realisierung von Anschlusskommunikationen zu Medienerlebnissen oder in der medienerzieherischen Beratung.

8.5 Zusammenfassung

Mit der realisierten Stichprobe mit 104 befragten Leitungskräften, 356 befragten Erzieher/-innen und 335 Eltern können in der Triangulation der erhobenen Daten Ergebnisse

8. Untersuchungsgegenstand, Stichprobe und Zugang zum Feld

dargestellt und dabei unterschiedliche Perspektiven herausgearbeitet werden, die zu einem umfangreicheren Gesamtbild der Medienbildung im sozialen Feld Kindertagesstätte beitragen. In der Zusammensetzung der einzelnen Stichproben zeigen sich Besonderheiten: So haben sich im Verhältnis zu den Gesamtstrukturdaten der Kindertagesstätten-Landschaft im Land Berlin vor allem größere Kindertagesstätten beteiligt. Hinsichtlich der Trägerschaft der Kindertagesstätten lässt sich die Frage nach der Rolle bei der Sicherstellung der Medienbildung stellen.

Während sich in der Gruppe der Leitungskräfte vor allem ältere Personen wiederfinden, fällt in der Gruppe der befragten Erzieher/-innen der Anteil der jüngeren Fachkräfte größer aus. Im Vergleich zu anderen Untersuchungen, z.B. Nolte (2015), liegt das durchschnittliche Alter darunter. Die befragten Fachkräfte sind zu einem sehr großen Teil Frauen, nur 6,9 % sind männlichen Geschlechts.

Bei der Zielgruppe der Eltern zeigt sich im Vergleich zu den Untersuchungen von Marci-Boehncke et al. (2013b) ein insgesamt hohes Bildungsniveau. Aufgrund des Forschungsdesigns und des dargestellten Feldzugangs kann hieraus nicht auf die Gesamt-Elternschaft geschlossen werden. Dennoch ist es von großem Interesse, auch ihre Perspektive auf die frühe Medienbildung zu einzubinden und ggf. auch den Einschätzungen von Leiter/-innen und Erzieher/-innen gegenüberzustellen. Die in Verbindung mit der Präsentation der Basisdaten formulierten Fragen werden in den folgenden Auswertungskapiteln weiterverfolgt.

Ohne in diesem Rahmen einen Forschungsschwerpunkt zu bilden, zeigen die geringen Überschneidungen zwischen den durch die Kinder und ihre Familien eingebrachten Sprachen und Kulturen und den durch die Fachkräfte verwendeten Sprachen einen Handlungsbedarf auf. In einer von zunehmender Heterogenität geprägten Gesellschaft müssen die unterschiedlichen Herkunftskulturen stärker berücksichtigt werden, auch durch entsprechende mehr- oder anderskulturellen Hintergründe der Erzieher/-innen. Dies stellt eine wichtige Basis für die Aufnahme spezifischer familiärer Medienerfahrungen, für Anschlusskommunikationen zu Medienaneignungsprozessen der Kinder und für die Entwicklung ihrer Digital Literacy dar.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Leitungskräfte stellen in der Entwicklung und Profilierung des pädagogischen Konzepts der Kindertagesstätte einschließlich seiner Umsetzung die entscheidenden Akteure dar. Sie nehmen in ihrer Position auch die Vertretung des Trägers vor; es darf davon ausgegangen werden, dass sich die Grundpositionen der beiden Akteure auf der Mesoebene hinsichtlich der institutionellen frühen Bildung nicht grundsätzlich unterscheiden. Leitungskräfte gelten als eine wichtige Schlüsselstelle hinsichtlich der Personalentwicklung der in der Kindertagesstätte tätigen Erzieher/-innen. Auch wenn bei Leitungspersonen vielfach Management-Aufgaben betont werden, besteht das wesentliche Arbeitsfeld in der pädagogischen Leitung der Einrichtung. Ihre Schwerpunktsetzungen für die Organisation „Kindertagesstätte“ und für die pädagogische Arbeit haben Auswirkungen auf die konkrete pädagogische Arbeit der Erzieher/-innen auf der Mikroebene. Ein wesentliches Element stellt damit auch ihre medienpädagogische Kompetenz dar.

9.1 Medienpädagogische Kompetenz, Motivation und Bedeutung der Medienbildung

Die Leiter/-innen wurden um die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit den digitalen Medien gebeten. Dabei erfolgte die Unterscheidung zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz.

Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

In Bezug auf Blömeke (2000) und Tulodziecki (2012) wird Medienkompetenz als Teil der medienpädagogischen Kompetenz verstanden (vgl. Kapitel 3.3). Es erfolgt an dieser Stelle im Fragebogen für die Befragten keine begriffliche Klärung, vielmehr wurde davon ausgegangen, dass die befragten Personen aus dem Fragenkontext heraus den pädagogischen Fokus im Begriff der „medienpädagogischen Kompetenz“ erkennen.

Die Leiter/-innen der befragten Einrichtungen schätzen ihre Medienkompetenz insgesamt besser als die medienpädagogische Kompetenz ein. Entsprechend ihrer Angaben verfügen sie über solide Kompetenzen im Umgang Hard- und Software und – wenngleich etwas

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

geringer ausgeprägt – ebenso hinsichtlich medienbezogener pädagogischer Fragestellungen. Lediglich ein sehr geringer Teil der Leiter/-innen schätzt die eigene Kompetenz als nur sehr gering ausgeprägt ein.

Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und medienpädagogischen Kompetenz⁵¹ (Fragen 24 und 25, FB Leitung), N = 103, 104

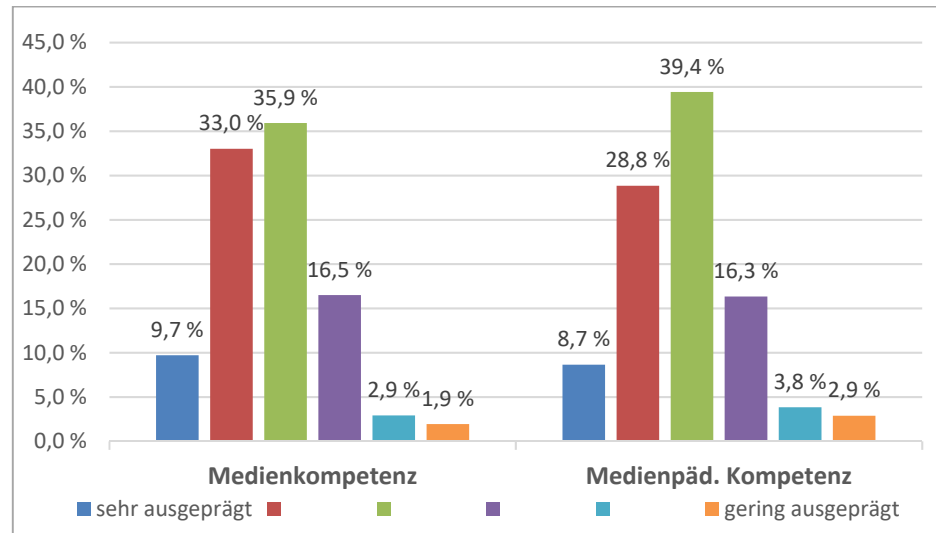


Abbildung 10: Einschätzung der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz der Leitungskräfte

Über die Darstellung des Ergebnisses in Abbildung 10 hinaus wurde die Frage nach der Beziehung zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz betrachtet. Diejenigen Personen, die sich selbst eine geringe Medienkompetenz attestieren, nehmen eine vergleichbare Einschätzung auch für die medienpädagogische Kompetenz vor (ohne Abbildung).

Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien

Die Leiter/-innen wurden gebeten, ihre Motivation, beruflich mit digitalen Medien zu arbeiten, anzugeben. Dabei wurde nicht zwischen den verschiedenen Aufgaben unterschieden, die zum Tätigkeitsprofil von Leitungskräften gehören. Es ist daher davon auszugehen, dass die befragten Personen in der Beantwortung dieser Frage auch Verwaltungs-, Organisations- und sonstige Tätigkeitsfelder berücksichtigt haben.

⁵¹ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – sehr ausgeprägt bis 6 – gering ausgeprägt.

*Schätzen Sie bitte Ihre Motivation ein, beruflich mit digitalen Medien zu arbeiten!*⁵²
(Frage 23, FB Leitung), N = 104

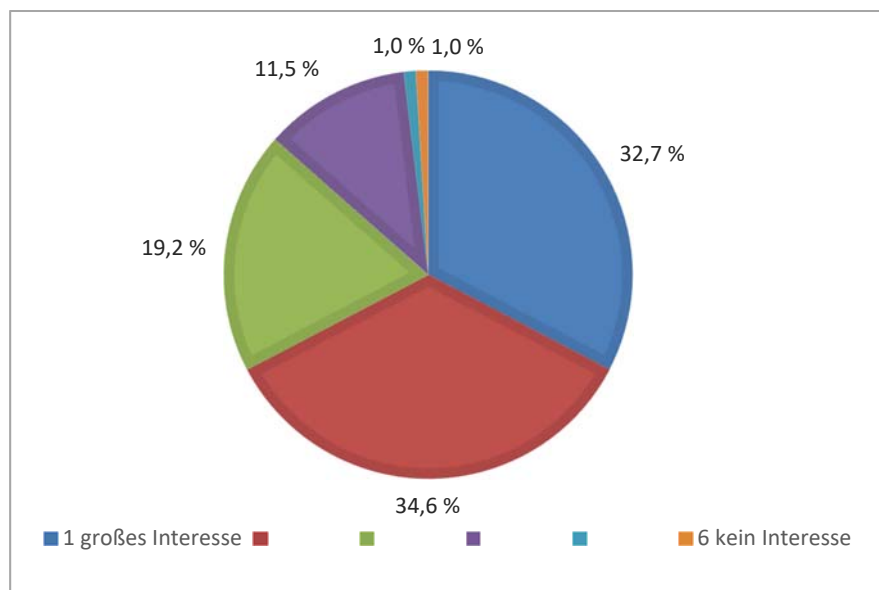


Abbildung 11: Motivation der Führungskräfte zur Arbeit mit digitalen Medien

Abbildung 11 zeigt die sehr große Motivation der Führungskräfte zur Nutzung digitaler Medien im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit. Mehr als zwei Drittel der befragten Personen schätzen sich auf einer 6-stufigen Skala selbst als sehr motiviert ein (Stufe 1 und 2). Unter Hinzunahme der dritten Stufe sind es sogar mehr als vier Fünftel (86,5 %). Genauere Betrachtungen hinsichtlich der Altersstruktur und damit verbundenen Berufserfahrung lassen erkennen, dass in allen Altersgruppen eine hohe Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien vorhanden ist (ohne Abbildung). Auf dieser Basis kann eine eher zustimmende Einschätzung der Medienerziehung als Aufgabe in der Kindertagesstätte vermutet werden.

Hinsichtlich der eigenen medienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kapitel 3.4) entwickeln die befragten Personen auf Basis ihrer Kompetenzen eine hohe Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien; aus dieser Beschäftigung kann die weitere Kompetenzentwicklung abgeleitet werden. Über diesen Weg erweitern sie ihr kulturelles Kapital, und zwar das inkorporierte. Zudem können sie über ihr Medienhandeln anderen Fachkräften als gutes Beispiel zur Seite stehen und damit deren Selbstwirksamkeitserwartungen für eine gelingende medienpädagogische Arbeit unterstützen.

⁵² Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – großes Interesse bis 6 – kein Interesse.

Bedeutung der Medienbildung und Medienerziehung

Vor dem Hintergrund der hohen Motivation, beruflich mit digitalen Medien zu arbeiten, stellt sich Frage nach der Bedeutungszuschreibung von Medienbildung und Medienerziehung. Auch in dieser Frage antworten die befragten Führungskräfte mit einer sehr großen Zustimmung (Abbildung 12). Nur ein sehr geringer Teil der Leitungspersonen sieht diese besondere Bedeutung eher nicht.

Medienbildung und Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung tragen eine besondere Bedeutung.⁵³ (Frage 26, FB Leitung), N = 103

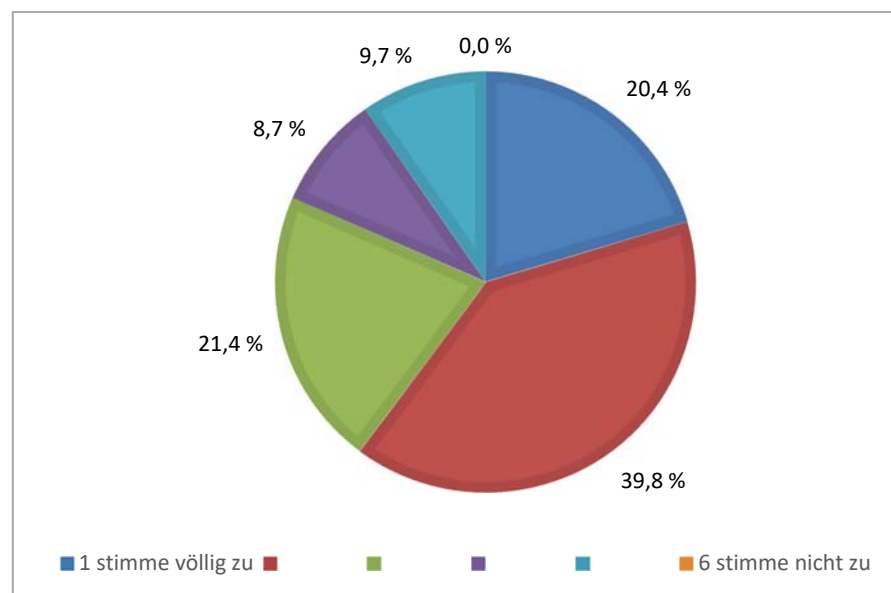


Abbildung 12: Zustimmung der Kitaleitung zur besonderen Bedeutung von Medienbildung und Medienerziehung

60,2 % der befragten Personen bestätigen die besondere Bedeutung der Medienbildung und Medienerziehung. Unter Hinzunahme der Stufe 3 auf der 6-stufigen Likert-Skala sind es ebenso wieder mehr als 80 %. Auch hierzu ergibt die Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich der Verteilung nach Altersgruppen eine überwiegende Zustimmung in allen Gruppen. Die folgende Abbildung 13 gibt darüber Auskunft.

Auf Basis der Analyse der Altersstruktur der Gesamtgruppe der befragten Personen wurden drei Teilgruppen gebildet: Führungskräfte (a) bis zu einem Alter von 40 Jahren, (b) zwischen 40 und 50 Jahre sowie (c) ab 50 Jahre. Dadurch wurden die in der Stichprobe nur

⁵³ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme völlig zu bis 6 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

gering vertretenen Gruppen unter 30 Jahre und über 60 Jahre mit einer angrenzenden Altersgruppe zusammengefasst, so dass aussagekräftigere Analysen möglich sind.

Zustimmung zur hohen Bedeutung von Medienerziehung und Medienbildung in der frühkindlichen Bildung⁵⁴ (Frage 26, FB Leitung), N = 102

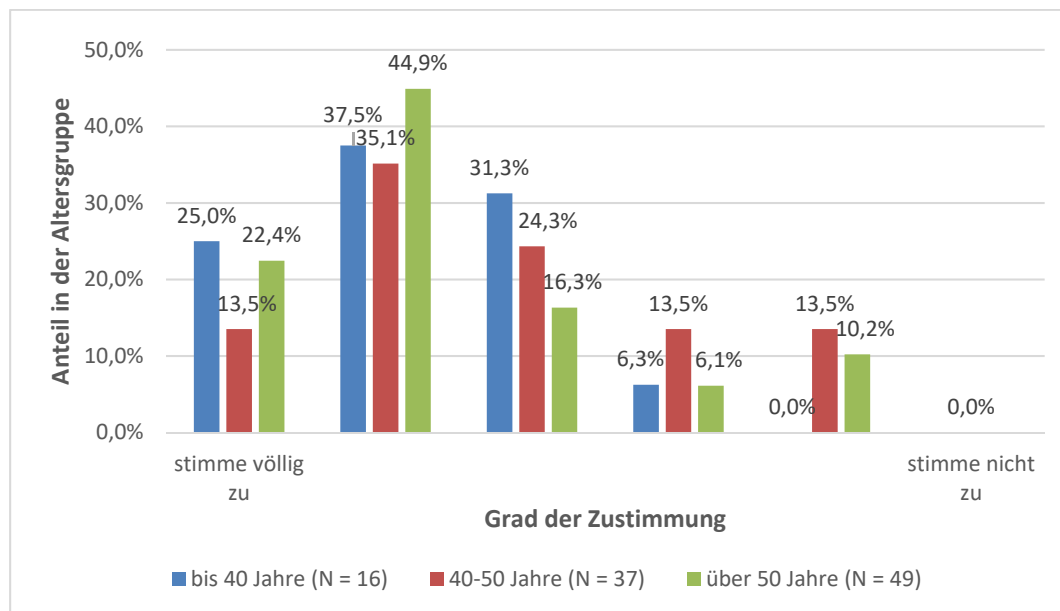


Abbildung 13: Bedeutung der Medienbildung in verschiedenen Altersgruppen

Die jüngeren (bis 40 Jahre) sowie die älteren Leitungskräfte (ab 50 Jahre) weisen der Medienbildung eine hohe Bedeutung zu. In der Altersgruppe der 40- bis 50-Jährigen fällt die Zustimmung etwas geringer aus, wenngleich es sich hier immer noch eine solide Anerkennung der besonderen Bedeutung von Medienerziehung und Medienbildung handelt. Zur Erklärung dieser Unterschiede können unterschiedliche Aspekte herangezogen werden: die Präsenz des Gegenstandes im Rahmen der Ausbildung, die Erfahrungen in der Leitungstätigkeit oder die Mediensozialisation der befragten Personen. Mit der Zuweisung der besonderen Bedeutung ist jedoch die Grundposition der Fachkräfte offen, auf deren Basis sie medienpädagogisch handeln. Die Klärung dieser Frage soll im folgenden Abschnitt erfolgen.

⁵⁴ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme völlig zu bis 6 – stimme nicht zu.

9.2 Medienbezogene Orientierungen und Zielsetzungen

Für die Betrachtung der medienpädagogischen Arbeit der Kindertagesstätten wurden die Leiter/-innen zu ihren eigenen medienbezogenen Orientierungen und Einstellungen befragt. Ihre Überzeugungen wirken sich auch auf die Schwerpunktsetzungen in der Personalentwicklung (Weiterbildung des Personals), der Konzeptentwicklung und Netzwerkarbeit sowie der Qualität der pädagogischen Arbeit aus. Die Fragen unterteilen sich in drei Kategorien: Es handelt sich (A) um Einschätzungen zum eigenen Medienhandeln, (B) um Zielsetzungen der Medienerziehung in der frühen Bildung sowie (C) um allgemeine medienpädagogische Aspekte der Gestaltung im Kitaalltag. Hierzu sieht der Fragebogen einen Abschnitt mit insgesamt 16 Aussagen vor, zu denen die befragten Personen auf einer 4-stufigen Likert-Skala den Grad der Zustimmung angeben sollten (1 = „stimme voll“ zu bis 4 = „stimme nicht zu“). Ausgewertet werden die Mittelwerte für die Gesamtgruppe der befragten Leiter/-innen.⁵⁵

Im ersten Abschnitt (A) zeigt sich zunächst, dass die Leitungskräfte den digitalen Medien und Medienentwicklungen insgesamt aufgeschlossen gegenüberstehen.

(A) Bedeutung von Medien für Lernen und Entwicklung – Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!⁵⁶ (Frage 27, FB Leitung), N = 104, Mittelwerte der Zustimmung

Aspekt 1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu	M Leitung gesamt ⁵⁷	SD
Neue („digitale“) Medien verändern in Zukunft den Kitaalltag gravierend.	2.24	0.88
Digitale Medien erweitern die Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder.	2.11	0.81
Digitale Medienwelten lenken die Kinder von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ab.	2.61	0.93
Die Beschäftigung mit digitalen Medien wirkt sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus.	2.62	0.87
Digitale Medien haben langfristig gesehen eine negative Vorbildfunktion.	3.00	0.86
Den technischen Fortschritt in der Medienentwicklung empfinde ich für mich selbst als Überforderung.	3.04	0.87

Tabelle 14: Medienbezogene Einstellungen der Leitungskräfte

⁵⁵ Dieser Katalog wurde auch den Erzieher/-innen vorgelegt. Ihren Rückmeldungen widmet sich das Kapitel 10.3.

⁵⁶ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

⁵⁷ In der Darstellung der Mittelwerte ist durchgängig zu beachten, dass entsprechend der Notenskala mit einem geringeren Wert eine höhere Ausprägung bzw. Zustimmung verbunden ist.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Die Leiter/-innen messen den digitalen Medien einen bedeutenden Einfluss auf den künftigen Kitaalltag zu. Dabei bestätigen sie in einem starken Maße das Potenzial der Erweiterung von Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder. Hier fällt ihre Zustimmung am größten aus. Negative Zuschreibungen werden mehrheitlich nicht geteilt: Dies zeigt sich hinsichtlich der gefragten Ablenkung durch digitale Medien, des möglichen negativen Einflusses auf die Gesundheit der Kinder sowie einer möglichen negativen Vorbildfunktion. Vom technischen Fortschritt fühlen sich die befragten Personen ebenso eher nicht überfordert.

Im zweiten Abschnitt (B) werden Thesen zu medienpädagogischen Zielsetzungen formuliert, die unterschiedliche Bereiche des medienerzieherischen Handelns berücksichtigen. Diese greifen sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte der Medienkompetenz-Entwicklung sowie traditionelle (und nach wie vor vorhandene) Diskurse auf, um die Überzeugungen und Einstellungen zur Medienerziehung konkreter zu erfassen.

*(B) Zielsetzungen der Medienerziehung – Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!⁵⁸
(Frage 27, FB Leitung), N = 104, Mittelwerte der Zustimmung*

Aspekt 1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu	M Leitung gesamt	SD
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten.	1.68	0.91
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein.	1.54	0.76
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein.	1.96	0.93
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen (z.B. Werbung, Nachrichten, Fiktionen) behilflich zu sein.	1.8	0.95
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln.	2.18	1.03
Kindern sollen schon vor der Einschulung Grundlagen zur technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt werden.	1.96	0.96
Kinder sollen schon vor der Einschulung die Möglichkeit haben, Medien kreativ auszuprobieren und für eigene kleine „Medienproduktionen“ zu nutzen.	1.91	0.95

Tabelle 15: Ziele der Medienerziehung, Einschätzung durch Leitungskräfte

⁵⁸ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Auch die in diesem Abschnitt aufgeführten Aussagen werden von den befragten Personen mit einer sehr hohen Zustimmung geteilt. Dabei ist die Bestätigung der Unterstützung beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen am größten, gefolgt vom Aufzeigen von *Alternativen* zum Medienkonsum.⁵⁹ Beide Ergebnisse weisen zudem die geringsten Abweichungen im Antwortverhalten auf, wobei das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen auch aufgrund des geringen SD-Wertes heraussticht. Sie legen ebenso das Vorhandensein einer bewahrpädagogischen medienerzieherischen Einstellung nahe. Die hohe Zustimmung zur Ermöglichung von Medienproduktionen im Ziel, „beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein“, lässt auf eine angestrebte Umsetzung praktischer Medienarbeit schließen. Die kritische Vermittlung wirtschaftlicher Interessen bei Medienangeboten erhält die geringste Zustimmung, insgesamt erscheinen alle Ergebnisse von einem deutlichen medienerzieherischen Anspruch der Befähigung zum Umgang mit den Medien geprägt, der auch in den folgenden Aussagen zur Umsetzung im Kitaalltag unterstrichen wird. Der dritte Teil (C) des Katalogs greift allgemeine medienpädagogische Aspekte auf. Hier wird die Kindertagesstätte als „medienfreier Raum“ deutlich abgelehnt, und zwar mit dem geringsten SD-Wert, was auf eine hohe Übereinstimmung unter den befragten Personen hinweist. Über diesen Weg lassen sich nach überwiegender Einschätzung der Leiter/-innen die durch digitale Medien erzeugten Probleme nicht lösen (Tabelle 16).

(C) Medienpädagogische Positionen – Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!⁶⁰ (Frage 27, FB Leitung), N = 104, Mittelwerte der Zustimmung

Aspekt 1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu	M Leitung gesamt	SD
Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern im Umgang mit den digitalen Medienwelten zu bewältigen.	2.66	1.04
Die Kita begegnet den durch die digitalen Medien entstehenden Problemen am besten dadurch, dass sie einen „medienfreien“ Raum darstellt.	3.35	0.87
Der Umgang von Kindern mit digitalen Medien wird in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht.	2.82	0.98

Tabelle 16: Medienerziehung im Kitaalltag, Einschätzung durch Leitungskräfte

⁵⁹ Das Aufzeigen der Alternativen ist auch ein in der Elternbefragung wichtiges Moment, vgl. Kapitel 11.5, Abbildung 81.

⁶⁰ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Weniger einheitlich sind die Einschätzungen, ob die derzeitigen Materialien und Methoden ausreichen, um medienerzieherisch erfolgreich zu wirken, und die Aufmerksamkeit, die dem Aufwachen mit digitalen Medien gewidmet wird, gerechtfertigt ist.

Schwerpunktsetzungen bei unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen

Trotz der übergreifend positiven Grundeinstellung zeigen sich bei genauerer Betrachtung Unterschiede zwischen denjenigen Leitungskräften, die der Medienbildung eine hohe Bedeutung zumessen, und denen, die dieses Thema weniger bedeutungsvoll einschätzen. Hierzu werden die Antworten zu Frage 26 (vgl. Abbildung 13) in Beziehung zu den hier erörterten Aspekten gesetzt. Dafür wurden zunächst die Ergebnisse auf der 6-stufigen Likert-Skala der entsprechenden Frage gruppiert und zwei Teilgruppen ermittelt, Stufen 1 bis 3 mit hoher bzw. höherer Bedeutungszuschreibung, Stufen 4 bis 6 mit einer geringen Bedeutungszuschreibung. Dargestellt werden die Bereiche (A) und (B), da hinsichtlich der allgemeinen medienpädagogischen Positionen im Abschnitt (C) keine deutlichen Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen festgestellt wurden.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

(A) *Bedeutung von Medien für Lernen und Entwicklung*⁶¹ (Frage 27, FB Leitung),
 $N_{hoheBedeut} = 83$ und $N_{geringeBedeut} = 19$, Vergleich der Mittelwerte

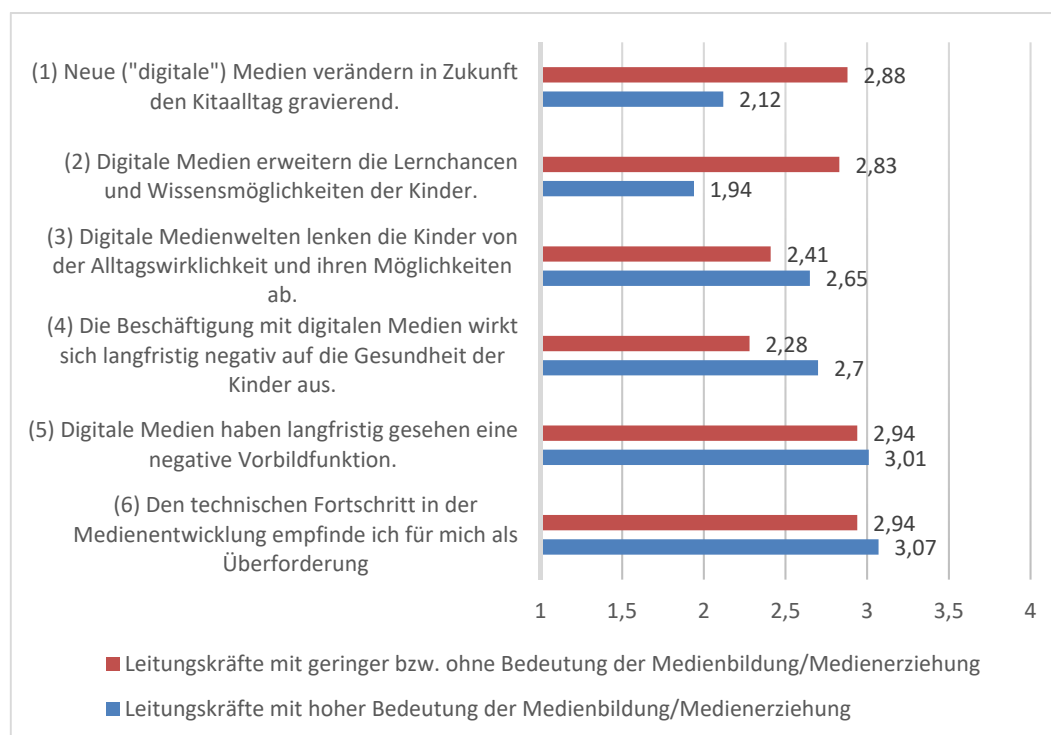


Abbildung 14: Medienbezogene Orientierungen bei unterschiedlicher Bedeutung von Medienbildung und Medienerziehung

Im Vergleich der Antworten der beiden Teilgruppen zeigen sich Übereinstimmungen sowie Unterschiede. Besonders auffallend stellen sich die grundlegende Einschätzung der Bedeutung digitaler Medien für den Kitaalltag (Zeile 1) sowie die Anerkennung des Potenzials digitaler Medien für die Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder (Zeile 2) dar. Hier sind die Unterschiede hoch signifikant (Zeile 1, $p < 0.01$) bzw. signifikant (Frage 2, $p < 0.05$). Nicht ganz so deutlich fallen die Differenzen bezüglich der möglichen gesundheitlichen Auswirkungen aus: So werden das Ablenkungspotenzial zwar vergleichbar eingeschätzt (Zeile 3), nicht aber die möglichen langfristig negativen Auswirkungen auf die Gesundheit der Kinder (Zeile 4). Hier sehen die Leitungskräfte mit geringerer Bedeutungszuschreibung größere Gefährdungen. Trotzdem schließt auch diese Teilgruppe eine negative Vorbildfunktion überwiegend aus (Zeile 5). Ebenso gibt es eher keine Zustimmung zur These, dass der technische Fortschritt in der Medienentwicklung auf sich selbst bezogen als Überforderung empfunden werde (Zeile 6).

⁶¹ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme vollständig zu bis 4 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Auch hinsichtlich der Zielsetzungen der Medienerziehung werden Unterschiede zwischen den Teilgruppen deutlich. Der Vergleich dieser Einschätzungen wird in der Abbildung 15 dargestellt.

(B) Zielsetzungen der Medienerziehung bei unterschiedlicher Bedeutung der Medienerziehung⁶² (FB Leitung, Frage 27), $N_{hoheBedeut} = 83$ und $N_{geringeBedeut} = 19$, Vergleich der Mittelwerte

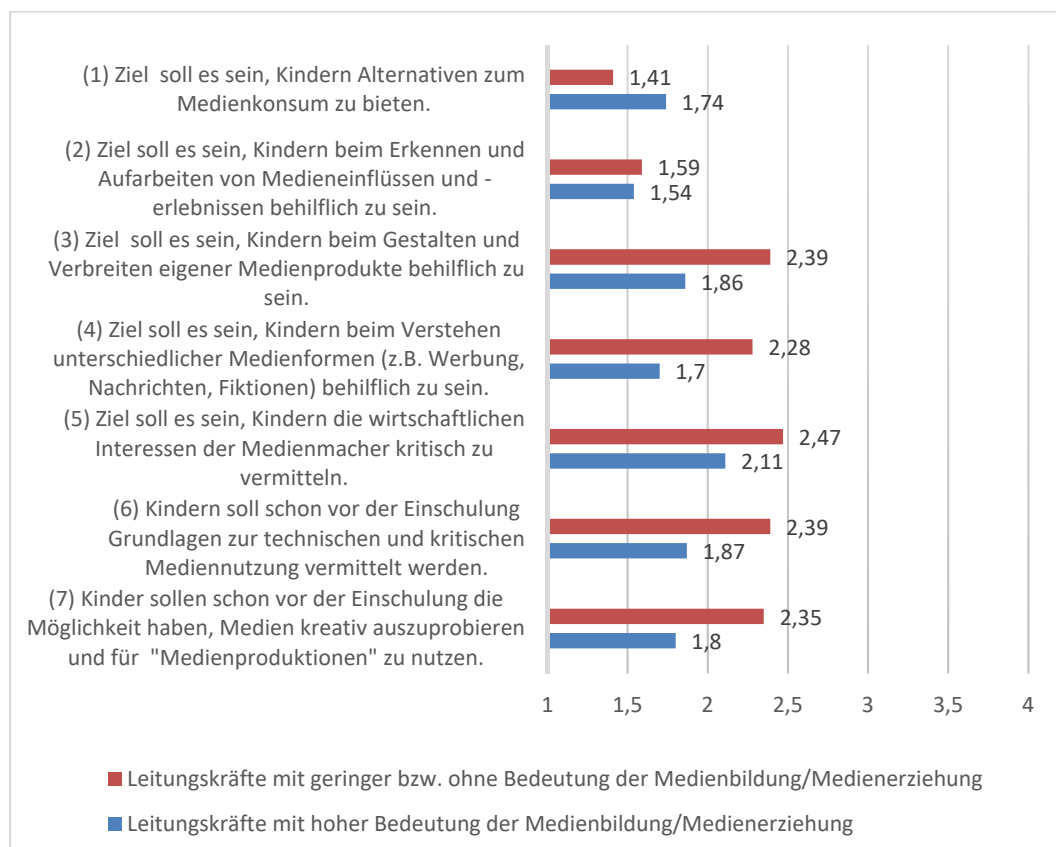


Abbildung 15: Zielsetzungen bei unterschiedlicher Bedeutung von Medienbildung und Medienerziehung

Im Vergleich lassen sich auch hier die Teilgruppen genauer charakterisieren. Die Notwendigkeit eines Angebotes von Alternativen zur Mediennutzung (Zeile 1) wird von Leitungskräften mit geringerer Bedeutungszuschreibung der Medienbildung stärker befürwortet; eine vergleichbare Einschätzung wird hinsichtlich der Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen getroffen (Zeile 2). Statistisch signifikant stellen sich die Unterschiede in der Unterstützung im Verstehen von ‚Medienformen‘ (Zeile 4), in der Vermittlung von Grundlagen der Mediennutzung vor der Einschulung (Zeile 6) sowie der Möglichkeit des kreativen Erprobens (Zeile 7) dar (jeweils $p < 0.05$). Die Unterstützung der Kinder

⁶² Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme vollständig zu bis 4 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

im Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte sowie das Verstehen wirtschaftlicher Interessen sind für die Leitungskräfte mit geringer Bedeutungszuschreibung weniger wichtig. Es ist zu erwarten, dass aus diesen Schwerpunktsetzungen ein verändertes Leitungshandeln für die Berücksichtigung der Medienbildung im Kitaalltag folgt. Bedeutsam erscheint die Prominenz der bewahrenden Grundpositionen, wie sie insbesondere in der Frage nach dem „Alternativ-Angebot“ deutlich wird.

Vor dem Hintergrund der Angaben der Leitungen hinsichtlich des Aufwachsens der Kinder in einem sozial benachteiligten Umfeld (vgl. Kapitel 8.4.4) wurde abschließend geprüft, inwieweit medienpädagogische Grundpositionen und Zielsetzungen für die pädagogische Arbeit in diesen Einrichtungen verändert ausfallen. Hierzu erfolgte eine Betrachtung der Angaben aus 17 Einrichtungen mit einem entsprechenden Anteil von über 50 %. In der Analyse der Teilergebnisse treten vor allem diese Unterschiede hervor:

Die Leiter/-innen in diesen Einrichtungen betonen deutlich stärker, dass die bisherigen Methoden nicht ausreichen, um mögliche Probleme im Umgang mit den digitalen Medienwelten zu bewältigen, der Mittelwert ihrer Angaben liegt bei $M = 3.24$ ($SD = 0.9$, $N_{\text{gesamt}}: M = 2.7$).⁶³ Im Portfolio der Zielsetzungen erhält die kritische Vermittlung der wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher eine stärkere Zustimmung ($M = 1.81$, $SD = 1.0$, $N_{\text{gesamt}}: M = 2.11$), in der Gesamtbetrachtung der Aussagen aller Leitungspersonen erschien diese Zielsetzung bisher nicht besonders bedeutsam. Offenbar sehen die Leitungskräfte in ihren Einrichtungen einen entsprechenden Handlungsbedarf. Dieser besteht jedoch nicht in der Gestaltung der Kindertagesstätte als medienfreien Raum, diese Position erfährt im Vergleich zur Gesamtgruppe eine noch deutlichere Ablehnung ($M = 3.71$, $SD = 0.47$, $N_{\text{gesamt}}: M = 3.41$), die zudem signifikant ausfällt ($p < 0.05$). Auch die geringere Zustimmung zur Einschätzung, dass die vorhandenen Medien und Methoden ausreichen, um mögliche Probleme im Medienumgang zu lösen, ist signifikant ($M = 3.24$, $SD = 0.9$, $N_{\text{gesamt}}: M = 2.66$, $p < 0.05$). Die Daten lassen den Schluss zu, dass diese Leitungskräfte offenbar die Medienerziehung mit einem größeren Gewicht verbinden.

⁶³ Einschätzung auf der 4-stufigen Likert-Skala mit 1 – sehr hohe Zustimmung und 4 – keine Zustimmung.

9.3 Pädagogisches Konzept und medienpädagogische Praxis

Für die Erfassung der medienpädagogischen Handlungspraxis in den Kindertagesstätten sollen die konzeptionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Dabei interessiert vor allem die Einschätzung durch die Kitaleitung, denn ihr obliegt die pädagogische Leitung des Hauses.

9.3.1 Allgemeine Angaben zur pädagogischen Konzeption

Nach welchem pädagogischen Konzept arbeiten die befragten Kindertagesstätten? Auf der Basis der Qualitätsvereinbarung zwischen dem Land Berlin und den Trägern der Kindertagesstätten (QVTAG) gilt das Berliner Bildungsprogramm, das dem Konzept des Situationsansatzes nahesteht, als Arbeitsgrundlage (vgl. Kapitel 5.2). In der vorliegenden Untersuchung wurde gefragt, welches pädagogische Konzept in der Kindertagesstätte verfolgt wird. Für die Beantwortung wurde eine Liste unterschiedlicher Konzepte präsentiert, die durch Angaben in einem freien Feld erweitert werden konnte (vgl. Abbildung 16).

Pädagogisches Konzept der Kindertagesstätte, (Frage 4, FB Leitung), $N_{\text{päd.Konzept}} = 100$, Mehrfachantworten möglich

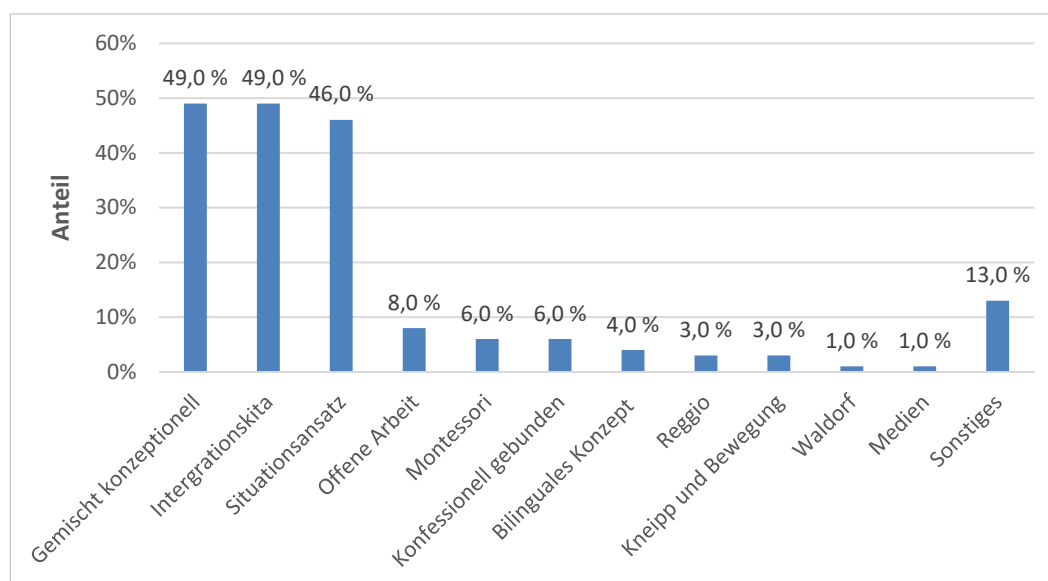


Abbildung 16: Angaben zum pädagogischen Konzept in den Kindertagesstätten

In den Antworten zeigt sich die hohe Zustimmung zum Situationsansatz, der von fast 50 % der befragten Leitungskräfte angegeben wird. Eine noch größere Bestätigung erhalten die Auswahlantworten „Gemischt konzeptionell“ sowie „Integrationskindertagesstätte“. Dabei verweist die Bezeichnung „Integrationskindertagesstätte“ zwar auf die pädagogische

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Arbeit mit Kindern ohne und mit besonderen Bedürfnissen, allerdings vor allem auf das Vorhandensein einer explizit fortgebildeten „Facherzieherin für Integration“.⁶⁴

Über die Mehrfachnennungen können die konzeptionellen Schwerpunktsetzungen konkretisiert werden. Dies zeigt sich insbesondere beim Situationsansatz. So verweisen bei 46 Einrichtungen mit Angabe des Situationsansatzes mehr als 50 % darauf, auch als Integrationskindertagesstätte tätig zu sein. Bei 41 % Kindertagesstätten geben die Leitungskräfte an, ebenso „gemischt-konzeptionell“ zu arbeiten. Den Überblick hierzu liefert die folgende Abbildung 17:

Zusatzangaben zum Situationsansatz (Frage 4, FB Leitung), $N_{\text{Situationsansatz}} = 46$, Mehrfachantworten möglich

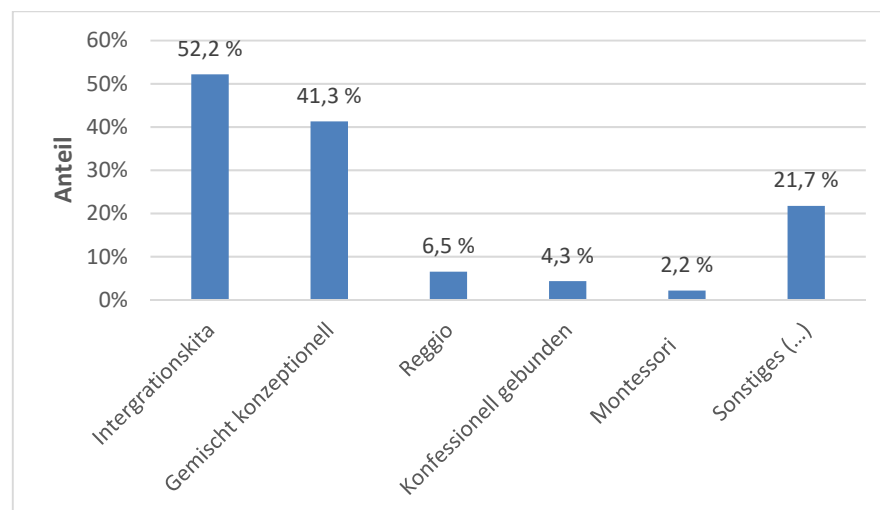


Abbildung 17: Zusatzangaben zum Situationsansatz

Genauer betrachtet wurden an dieser Stelle die „Sonstigen Angaben“, in denen sehr unterschiedliche Informationen gegeben wurden. Die Angaben reichen von „Offener Arbeit“ als konzeptionellem Ansatz (z.B. FB 4) bis zur Nennung einzelner Bildungsthemen wie Naturwissenschaften (FB 27), Sprache (FB 94) oder Bewegung (FB 71). Darüber hinaus fällt der Schwerpunkt Medien auf. Außerdem wird das Berliner Bildungsprogramm angegeben (z.B. FB 89). Vielfach stehen die Angaben in dieser Position offenbar als weitere Erklärung

⁶⁴ Weitere Informationen finden sich dazu auch in der Handreichung der zuständigen Senatsverwaltung: <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/handreichung-aufnahme-beh-kinder-nov-2016.pdf>. Letzter Zugriff: 04.12.2017

zur getroffenen Auswahl und beziehen sich auf allgemein-pädagogische Aspekte. Sie lassen allerdings auch darauf schließen, dass eine konzeptionelle Klarheit nicht durchgängig vorhanden ist.

Abschließend interessiert hinsichtlich der konzeptionellen Einordnung die Frage nach der Trägerzugehörigkeit. Gibt es Unterschiede zwischen den Einrichtungen unter Berücksichtigung der Trägerschaft? Für die Beantwortung dieser Frage wurde das Merkmal der pädagogischen Konzeption gemeinsam mit dem Merkmal der Trägerschaft kombiniert und kreuztabellarisch ausgewertet. Im Vergleich von öffentlicher und freier Trägerschaft können überwiegend nur geringe Unterschiede festgestellt werden. Prozentual mehr Einrichtungen in freier Trägerschaft widmen sich dem Situationsansatz, wobei eine Differenz von 10 % feststellbar ist. Das Feld der „sonstigen“ Angaben wurde zudem fast nur von Einrichtungen in freier Trägerschaft verwendet.

9.3.2 Berliner Bildungsprogramms und pädagogisches Konzept

Eine maßgebliche Bedeutung für die Umsetzung der im Berliner Bildungsprogramm festgelegten curricularen Vorgaben stellen zunächst deren Akzeptanz und die positive Einschätzung durch das Leitungspersonal dar. Die Leitungskräfte bilden mit ihrer Position auf der Mesoebene eine wichtige Vermittlungs- und Schnittstelle zur unmittelbaren pädagogischen Arbeit der Erzieher/-innen auf der Mikroebene. In den Ergebnissen zeigt sich, dass das Berliner Bildungsprogramm von den Leitungskräften als gute Arbeitsgrundlage für die pädagogische Arbeit in den Kindertagesstätten eingeschätzt wird. Mehr als 80 % der befragten Personen stimmen einer entsprechenden Aussage vollständig oder fast vollständig zu (vgl. Abbildung 18).

Einschätzung des Berliner Bildungsprogramms als gute Arbeitsgrundlage und Beachtung des pädagogischen Konzepts durch die Erzieher/-innen⁶⁵ (Frage 9, FB Leitung) N = 104, (Frage 10, FB Leitung) N = 103

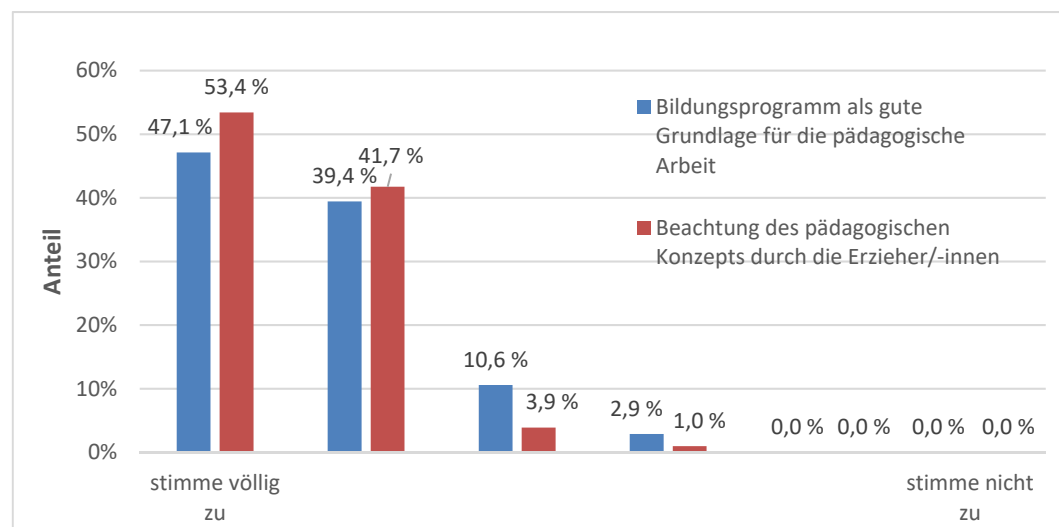


Abbildung 18: Bildungsprogramm und pädagogisches Konzept als Arbeitsgrundlage

Auch hinsichtlich der Frage, ob die Erzieher/-innen das pädagogische Konzept des Hauses berücksichtigen, antworten die Leitungskräfte mit großer Zustimmung.⁶⁶ Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch die konzeptionelle Schwäche berücksichtigt werden, die aus den Angaben zum pädagogischen Konzept der Einrichtung abgelesen werden konnte (vgl. Kapitel 9.3.1).

Unter Einbeziehung des Alters der befragten Personen zeigt sich eine geringere Zustimmung bei jüngeren Leitungskräften sowohl hinsichtlich der Einschätzung des Bildungsprogramms und seiner Schwerpunkte als Arbeitsgrundlage als auch hinsichtlich der Beachtung des pädagogischen Konzepts durch die Erzieher/-innen in der eigenen Kindertagesstätte. Auf dieser Basis der grundsätzlichen breiten Zustimmung zum Bildungsprogramm sowie der Beachtung des pädagogischen Konzeptes des Hauses durch die Erzieher/-innen kann im weiteren Verlauf der Untersuchung die Position der Medienbildung im pädagogischen Konzept betrachtet werden.

⁶⁵ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme vollständig zu bis 6 – stimme nicht zu.

⁶⁶ Hohe Zustimmungsraten waren an dieser Stelle aufgrund der Social Desirability zu erwarten.

9.3.3 Medienbildung im pädagogischen Konzept

Befragt nach dem Stellenwert der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtungen geben die Leitungskräfte insgesamt eine mittlere Bedeutungszuschreibung an ($M = 3.3$, $SD = 1.07$). Die Abbildung 19 liefert eine grafische Darstellung der Ergebnisse:

Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung⁶⁷ (Frage 11, FB Leitung), $N = 102$

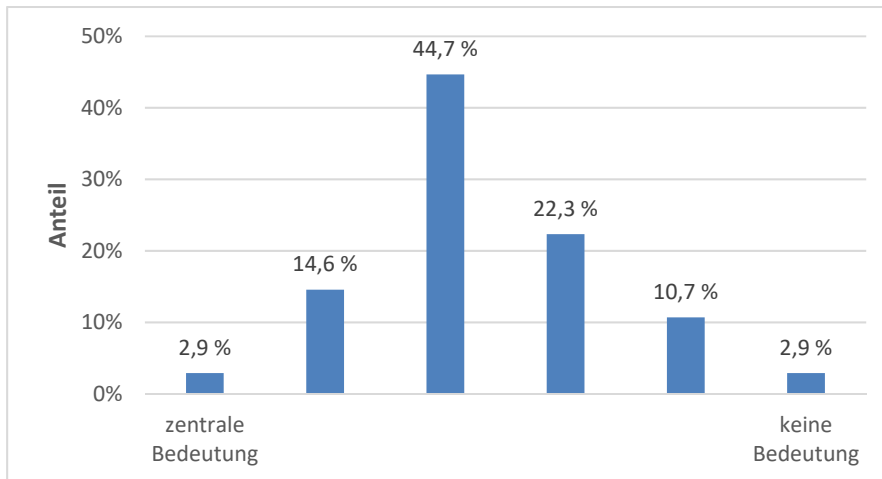


Abbildung 19: Stellenwert der Medienbildung im Konzept

17,5 % der befragten Personen schätzen auf der 6-stufigen Likert-Skala eine zentrale oder fast zentrale Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept ein, der größte Teil der befragten Personen nimmt eine mittlere Einschätzung vor. Dabei erscheint der Anteil derjenigen, die keine oder fast keine Bedeutung im Konzept feststellen, gering (13,6 %).

Außerdem wurde geprüft, ob hinsichtlich des Alters der Leitungskräfte deutliche, ggf. auch signifikante Unterschiede festgestellt werden können. Dazu wurden hinsichtlich des Alters der Leitungskräfte drei Gruppen gebildet und diese vergleichend gegenübergestellt (vgl. Abbildung 20):

⁶⁷ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – zentrale Bedeutung bis 6 – keine Bedeutung.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung in verschiedenen Altersgruppen⁶⁸ (Fragen 11 und 28, FB Leitung), N = 101

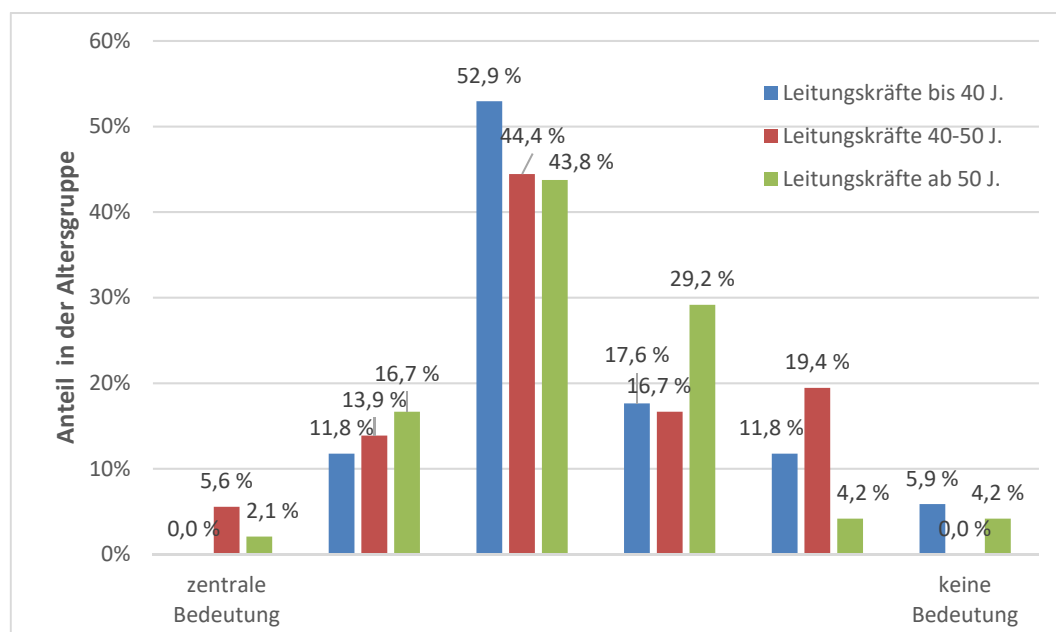


Abbildung 20: Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept in unterschiedlichen Altersgruppen der Leitungskräfte

Der Vergleich der Angaben in den einzelnen Altersgruppen zeigt mit zunehmendem Alter (und der damit verbundenen Berufserfahrung) eine größere Bedeutung der Medienbildung im Konzept. Die auftretenden Unterschiede in den einzelnen Ausprägungen erweisen sich jedoch nicht als signifikant. Auch im Vergleich der Mittelwerte, wie in Tabelle 17 dargestellt⁶⁹, wird die zunehmende Bedeutungszuschreibung der Medienbildung im pädagogischen Konzept deutlich:

Altersgruppe	M	SD
bis 40 Jahre (N = 17)	3.47	1.07
40–50 Jahre (N = 36)	3.31	1.12
Über 50 Jahre (N = 48)	3.29	1.01

Tabelle 17: Mittelwerte der Zustimmung zur Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung in unterschiedlichen Altersgruppen

⁶⁸ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala, 1 – hohe Bedeutung, 6 – geringe Bedeutung.

⁶⁹ Basis bildet hier die Einschätzung auf der 6-stufigen Likert-Skala, 1 – hohe Bedeutung, 6 – geringe Bedeutung, Abbildung 17.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Hier kommt offenbar eine umfangreichere Berufs- und Lebenserfahrung zum Tragen, wie sie auch von Blackwell et al. (2014) in den Untersuchungen zur Einbeziehung digitaler Medien in die Kindertagesstätte herausgearbeitet worden ist und zu einer größeren Berücksichtigung dieses Gegenstandes führt.

Kontinuierliche Einbeziehung digitaler und analoger Medien

Medienbildung soll im Kitaalltag keine einmalige Aktivität darstellen, dementsprechend wurden die Leitungskräfte um ihre Einschätzung gebeten, inwieweit eine kontinuierliche Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten in den Kitaalltag erfolgt. Im Vergleich mit der Frage nach der Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung stellt sich hier die Zustimmung insgesamt höher dar. Auch wenn die Leitungskräfte der Medienbildung konzeptionell weniger Bedeutung zumessen, bestätigen sie in einem insgesamt stärkeren Maße die kontinuierliche Einbeziehung digitaler und analoger Medien. Dabei wurde in der Fragestellung das Buch ausdrücklich ausgeklammert, um vor allem die Bildungsangebote im Kontext der neuen, digitalen Medien zu erfassen. Nicht spezifiziert wurde allerdings an dieser Stelle, ob es sich um Angebote der Medienbildung oder Medienerziehung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern handelte oder es um die Nutzung entsprechender Geräte (z.B. Fotoapparate zur Dokumentation) durch die Fachkräfte selbst ging.⁷⁰

Kontinuierliche Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten, jenseits des Buches (Frage 12, FB Leitung), N = 102

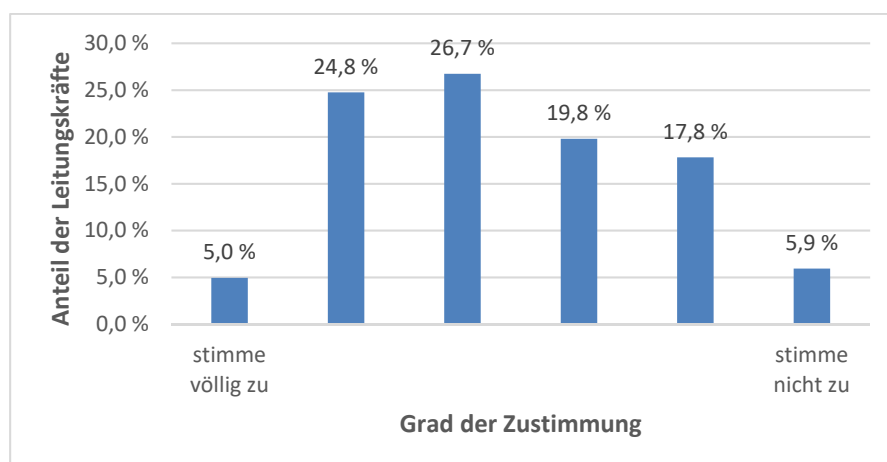


Abbildung 21: Kontinuierliche Medieneinbeziehung im Kitaalltag

⁷⁰ Dieser Aspekt wurde in der Befragung der Erzieher/-innen stärker berücksichtigt.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Die Abbildung 21 verdeutlicht, dass zwar nur ein kleiner Anteil der befragten Führungskräfte die kontinuierliche Einbeziehung vollständig bestätigt, jedoch gemeinsam mit den beiden folgenden Skalenabschnitten deutlich mehr als 50 % der Fachkräfte überwiegend ihre Zustimmung erklären. Auch hier soll die detaillierte Betrachtung der Altersgruppen weitere Aussagen ermöglichen (Tabelle 18).

Altersgruppe	M	SD
bis 40 Jahre (N = 17)	4.00	1.37
40–50 Jahre (N = 36)	3.58	1.32
Über 50 Jahre (N = 48)	3.02	1.23

signifikant mit $p < 0.05$

Tabelle 18: Mittelwerte der Zustimmung zur kontinuierlichen Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten in Altersgruppen

Dafür wurden die Angaben der Führungskräfte unter Berücksichtigung der Altersangaben gefiltert und in drei Teilgruppen ausgewertet. Im Vergleich der Mittelwerte ist eine größere Zustimmung zur kontinuierlichen Einbindung mit dem höheren Alter der befragten Führungskräfte verbunden. Eine Erklärung könnte hier über die damit verbundene unterschiedliche Berufserfahrung geliefert werden, möglicherweise nehmen Führungskräfte in der Altersgruppe ab 50 Jahre aufgrund ihrer umfangreicheren beruflichen Erfahrung eine entsprechende Schwerpunktsetzung vor.

9.4 Medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

Zeigen sich die herausgearbeiteten Unterschiede auch hinsichtlich der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien? Zu diesem Arbeitsfeld wurden die Leiter/-innen um ihre Zustimmung zu drei Aussagen gebeten (Fragen 19 bis 21, FB Leitung). Außerdem wurden sie zur Beratung und Unterstützung der Eltern hinsichtlich der familiären Medienerziehung befragt (Frage 18, FB Leitung).

Bezüglich des Stellenwerts der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der eigenen Kindertagesstätte äußern sich die Führungskräfte eher zurückhaltend. Die Aussagen zum Stellenwert weisen eine große Bandbreite auf, und zwar bei einem Mittelwert von $M = 3.72$ und einer Standardabweichung von $SD = 1.39$ auf der

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

6-stufigen Likert-Skala. Die insgesamt positive Einstellung gegenüber Medienerziehung und Medienbildung in der Kindertagesstätte schließt damit möglicherweise nicht unbedingt die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien ein. Außerdem können diese Ergebnisse auch auf Unsicherheiten hinweisen. Es stellt sich die Frage, ob die Einschätzung der Zusammenarbeit bei unterschiedlicher Bedeutung der Medienbildung in der Kita verschieden akzentuiert wird. Hierfür wird die bereits an anderer Stelle der Auswertung vorgenommene Einteilung der Leitungskräfte in zwei Teilgruppen herangezogen (vgl. Kapitel 9.2).

*Die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien nimmt in unserer Einrichtung einen wichtigen Stellenwert ein. Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!*⁷¹ (Fragen 19 und 26, FB Leitung), $N_{LKgesamt} = 100$, $N_{LKhoch} = 83$, $N_{LKgering} = 16$

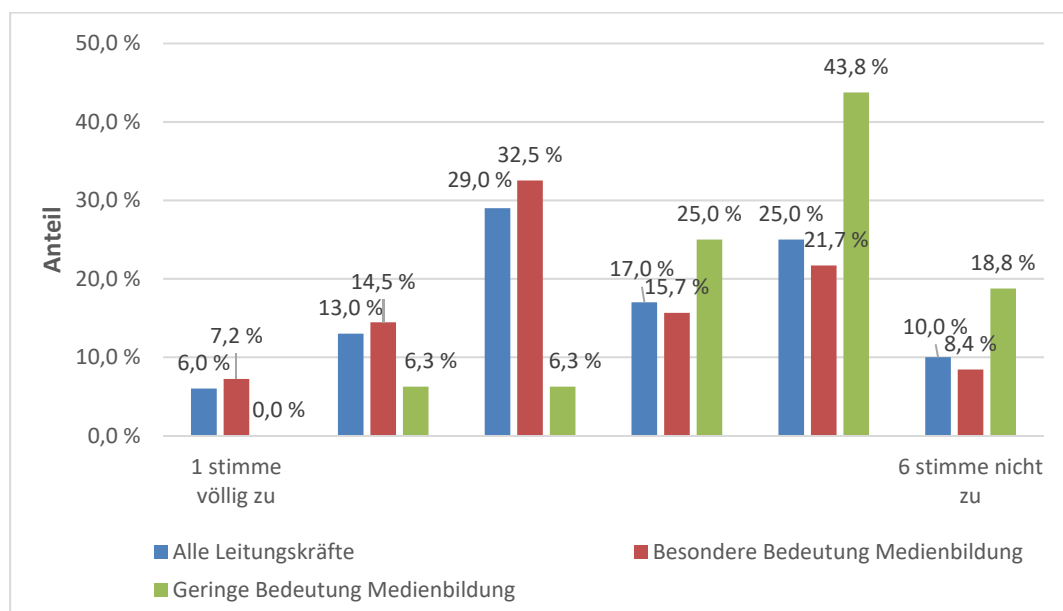


Abbildung 22: Einschätzung des Stellenwerts der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien durch Leitungskräfte

Die Ergebnisse (Abbildung 22) weisen auf eine deutliche Übereinstimmung der hohen Bedeutungszuschreibung von Medienbildung und Medienerziehung (Frage 26, FB Leitung) mit einem hohen Stellenwert der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. Diejenigen Leitungspersonen, die der Medienbildung eine besondere Bedeutung zuschreiben, schätzen den Stellenwert der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien größer ein. Demgegenüber zeigt sich, dass Leitungskräfte, die der

⁷¹ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – stimme vollständig zu bis 6 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Medienbildung und Medienerziehung eine geringe Bedeutung zumessen, auch ein geringeres Augenmerk auf die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien legen. Dabei erweisen sich die Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen als hoch signifikant ($p < 0.01$). Dazu stellen gerade diese Kitaleitungen fest, dass die pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Sensibilisierung für Gefährdungen und Potenzial digitaler Medienwelten nicht durchgängig über umfangreiche Fachkenntnisse verfügen (Frage 20, FB Leitung). Für diesen Aspekt wurden – wie die Abbildung 23 zeigt – die Angaben der Leitungskräfte zum innerhalb des Teams vorhandenen medienerzieherischen Wissen für die Elternarbeit verglichen. Circa 25 % aller befragten Leitungskräfte schätzen das Wissen in ihren pädagogischen Teams umfangreich ein (Stufe 1 und 2 auf der 6-stufigen Likert-Skala), unter Hinzunahme des oberen mittleren Wertes sind es deutlich mehr als 50 %. Diejenigen Leitungskräfte, die der Medienbildung eine geringere Bedeutung zuschreiben, nehmen das im pädagogischen Team vorhandene Wissen als weniger umfangreich wahr, dabei erweisen sich die Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen als signifikant ($p < 0.05$).

Hinsichtlich der Sensibilisierung der Eltern und Familien für Gefährdungen und Potenziale digitaler Medienwelten verfügen die pädagogischen Fachkräfte über umfangreiche Fachkenntnisse.⁷² (Fragen 20 und 26, FB Leitung), $N_{LKgesamt} = 99$, $N_{LKhoch} = 82$, $N_{LKgering} = 16$

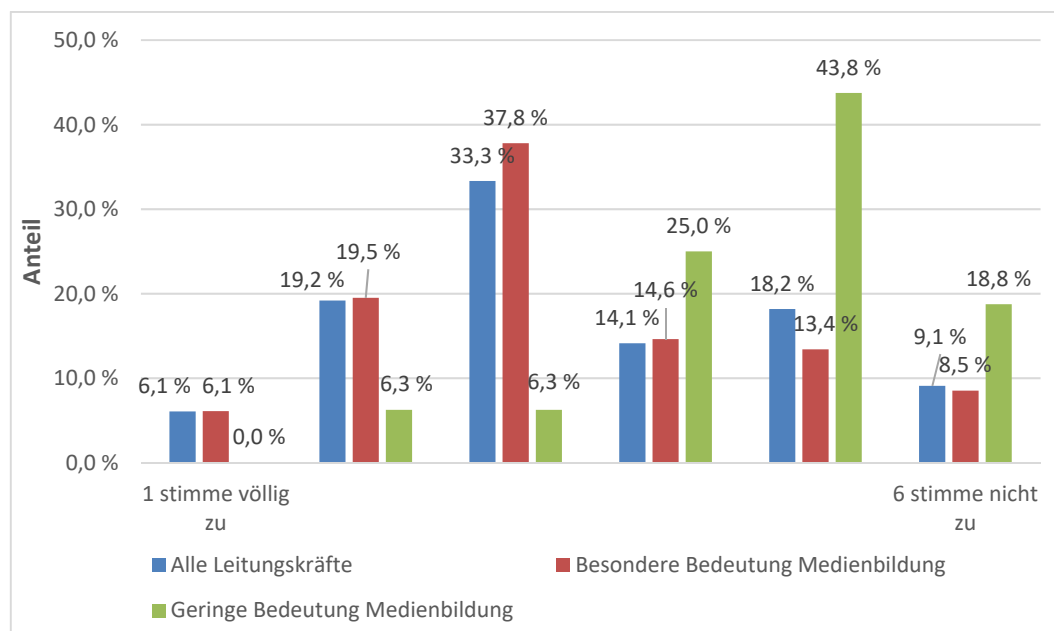


Abbildung 23: Im Team vorhandenes Fachwissen zur Sensibilisierung von Eltern

⁷² Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – stimme vollständig zu bis 6 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Zur Erfassung der Situation der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien gehört abschließend die Frage, ob sich diese ohne Schwierigkeiten vollzieht. Auch hier zeigt sich zunächst eine breite Verteilung der Einschätzungen der Leitungskräfte, die ebenso in einem hohen SD-Wert zum Ausdruck kommt ($M = 3.25$, $SD = 1.47$). Die Antworten hinsichtlich einer problemlosen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien fallen gemischt aus. Die Bestätigung der Aussage überwiegt jedoch – darüber gibt die folgende Abbildung 24 Auskunft –, und zwar auch bei den Leitungskräften, die der Medienerziehung eine geringe Bedeutung einräumen. Als alleiniges Kriterium für eine erfolgreiche Zusammenarbeit kann diese Frage nicht betrachtet werden, jedoch durchaus im Zusammenhang mit den übrigen Angaben.

Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung und Medienbildung vollzieht sich problemlos. Grad der Zustimmung⁷³ (Fragen 21 und 26, FB Leitung), $N_{LKgesamt} = 97$, $N_{LKhoch} = 81$, $N_{LKgering} = 15$

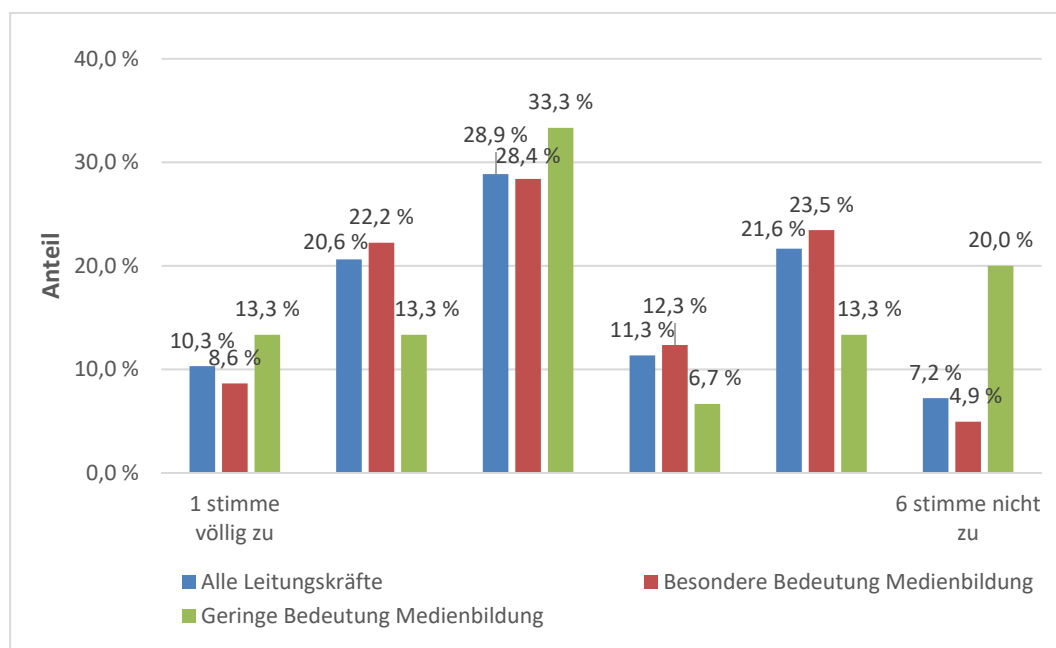


Abbildung 24: Einschätzung einer problemlosen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung und Medienbildung

Werden diejenigen Antworten, in denen eine problemlose Zusammenarbeit nicht bestätigt wird (auf der Likert-Skala Stufen 5 und 6), zur vorangegangenen Frage nach dem im Team vorhandenen Fachwissen in Beziehung gesetzt, zeigt sich, dass häufig ein ausrei-

⁷³ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – Stimme vollständig zu bis 6 – Stimme nicht zu.

chendes Fachwissen zur Zusammenarbeit mit Eltern und Familien fehlt. Diejenigen Leitungskräfte, die hinsichtlich der problemlosen Zusammenarbeit eine große Zustimmung äußern, konstatieren in der Mehrzahl im pädagogischen Team auch ein größeres Fachwissen. In einer zusammenhängenden Betrachtung kann festgestellt werden, dass bei Einschätzung einer großen Gewichtung der medienerzieherischen Zusammenarbeit die Leitungskräfte ein höheres Fachwissen konstatieren und die Zusammenarbeit als eher problemlos einschätzen. Der Datenvergleich weist hier jeweils auf eine hohe Signifikanz. Die Daten weisen außerdem darauf hin, dass sich in der Einschätzung der Leitungskräfte eine medienerzieherische Zusammenarbeit bei geringem Fachwissen im pädagogischen Team weniger problemlos vollzieht. Auch dieser Zusammenhang erweist sich als hoch signifikant (ohne Abbildung).

9.5 Besondere Projekte und Aktivitäten zur Medienbildung

Zur Unterstützung der medienpädagogischen Arbeit an den verschiedenen Bildungsorten haben sich in den vergangenen Jahren viele Aktivitäten und Netzwerke entwickelt, auf die Kindertagesstätten und Schulen zurückgreifen können (vgl. Kapitel 5.5). Ob eine Bildungseinrichtung an solchen Angeboten partizipiert, hängt wesentlich von der Befürwortung der jeweiligen Leitung ab. Die Leitungskräfte wurden daher gefragt, ob ausgewählte Programme mit dem Fokus auf die frühe Medienbildung bekannt sind und bereits genutzt werden bzw. wurden. Außerdem wurden die Leitungskräfte nach besonderen Aktivitäten der Medienbildung des zurückliegenden Kitajahres gefragt. Zunächst sollen daher die kitainternen Aktivitäten betrachtet werden, im weiteren Verlauf wird die Teilnahme an überregionalen Projekten untersucht.

9.5.1 Kitainterne Aktivitäten

Die Leitungskräfte wurden in einer offenen Fragestellung um Informationen gebeten, welche besonderen Projekte und Aktivitäten zur Medienbildung im zurückliegenden Kitajahr stattgefunden haben. 69 Leitungskräfte haben geantwortet, davon haben 7 Personen darauf hingewiesen, dass keine besonderen Aktivitäten stattgefunden haben. 60 % der insgesamt befragten Personen (62x) haben damit medienbezogene Aktivitäten genannt, wobei die Antworten unterschiedlich ausfallen. Eine qualitative Analyse zeigt, dass ein Teil

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

der Rückmeldungen (14x, 22,6 %) stärker Prozessen der Medienintegration in die Organisation „Kindertagesstätte“ zugeordnet werden kann. Hier werden Medien genutzt, um Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu gestalten. Dazu gehören z.B. Angaben wie „PowerPoint-Präsentation zum Bewegungskonzept“ (FB 71), „Einbeziehung Eltern in die interne Dokumentation/Bildpräsentation“ (FB 88) oder „Verschiedene Fobis [Fortbildungen, Anm. I.G.] für Fachkräfte“ (FB 50).

Weitere Angaben verweisen auf Medienaneignungsprozesse der Kinder, dabei stellen Fotoprojekte eine besonders häufig genannte Aktivität dar (z.B. „Kinder fotografieren ihren Ausflug“, FB 85; „Foto-Memory“, FB 49 oder „Ich fotografiere mein Haus und meine Familie“, FB 75). Nicht immer ist erkennbar, ob es sich um Aktivitäten der Kinder oder der Erzieher/-innen handelt (z.B. „Foto-Aushänge zum Tagesablauf“, FB 76 oder „fotografische Dokumentation des Kitaalltags“, FB 100). Die Dokumentation des Kitaalltags mittels Fotografie gehört zu den mehrfach genannten Handlungspraxen der Kita-Teams, sie korrespondiert mit der entsprechenden, als sicher eingeschätzten „technischen“ Mediennutzungskompetenz der Fachkräfte im Bereich der Fotografie.⁷⁴

Zu den häufiger genannten Aktivitäten zählen auch Video- und Audioaktivitäten: Hierbei werden Trickfilme und Hörspiele aufgeführt, die „Lieder-CD“ (FB 84) oder „Kinder als Reporter“ (FB 104). Neben den eher produktionsorientierten Aktivitäten, zu denen auch die Herstellung von Kitazeitungen und Büchern zählt, führen die Leitungskräfte mehrfach Exkursionen zu entsprechenden Institutionen an („Besuch in der Bibliothek“, FB 34; „Besuch der Filmstudios, Besuch bei Radio Teddy“, FB 93), wobei die Bibliotheksbesuche deutlich in der Mehrzahl sind. Das Buch erweist sich hier als etabliertes, nicht in Frage gestelltes Medium, das im Medien-Portfolio der Kita eine große Rolle spielt. Die Leitungskräfte benennen außerdem die Zusammenarbeit mit Eltern („Elternabend und Vortrag über Medien“, FB 14) und führen eine Reihe weiterer Projekte in verschiedenen Bildungsbereichen an, hier allerdings ohne deutlich erkennbaren Bezug zur Medienbildung (z.B. „Verkehrserziehung“, FB 83, „Theaterprojekt“, FB 44).

⁷⁴ Sowohl die Leitungen als auch die Erzieher/-innen selbst schätzen die Medienkompetenz im Bereich der Fotografie als sehr gut ein, vgl. Kapitel 9.6.1 und 10.7.

9.5.2 Kitaübergreifende Projekte und ihre Relevanz im Land Berlin

Für die Befragung wurden wesentliche bundes- und landesweite Projekte identifiziert, die für eine medienpädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte von Bedeutung sind. Dazu zählen die Initiativen der Wirtschaft „KidSmart“ und „Schlaumäuse“, die in der Jugendhilfe entwickelten Wettbewerbe „Dieter-Baacke-Preis“, „Klicken ist doch ein Klacks“ und „Mediamax“ sowie die Medienprojekte „Ein Plüschtier auf Reisen“ und „Smartboard2Go“ (vgl. Kapitel 5.5). Die Antwortmöglichkeiten „bekannt“, „schon genutzt“ und „nicht bekannt“ sollen sowohl den Aspekt der bloßen Bekanntheit konkretisieren als auch verdeutlichen, welche Aktivitäten in der Kindertagesstätte umgesetzt werden. Darüber hinaus liefern die Antworten Hinweise auf einen Handlungsbedarf für die projektbezogene Öffentlichkeitsarbeit der Akteure. Die Befragung der Leitungskräfte ergibt einen unterschiedlichen Kenntnisstand, wie die folgende Abbildung 25 verdeutlicht.

Zur Profilierung der Medienbildung in den Kindertagesstätten gibt es vielfältige berlinweite und bundesweite Projekte, Aktivitäten, Wettbewerbe u.Ä. Welche der folgenden sind Ihnen bekannt bzw. an welchen haben Sie bereits teilgenommen? (Frage 13, FB Leitung), $N_{KidSmart} = 95$, $N_{Schlaumäuse} = 93$, $N_{Smartboard} = 86$, $N_{Klicken} = 81$, $N_{Plüschtier} = 85$, $N_{BaackeP} = 83$, $N_{Mediamax} = 80$, Mehrfachantworten möglich

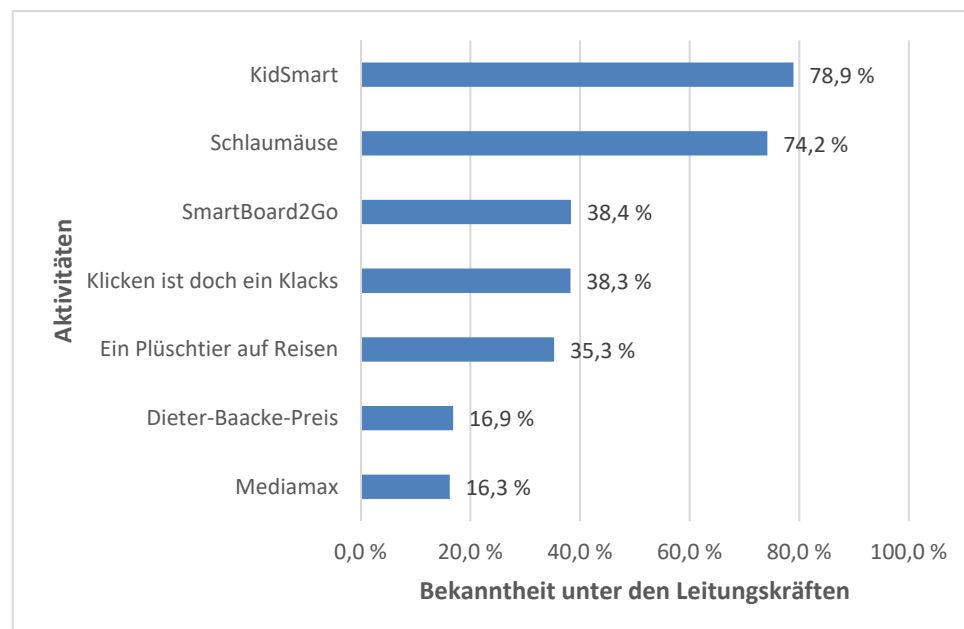


Abbildung 25: Bekanntheit medienpädagogischer Projekte und Aktivitäten bei Leiter/-innen

Für das Erfassen der grundsätzlichen Bekanntheit wurden in der Abbildung 25 die Antworten „bekannt“ und „bereits teilgenommen“ kumuliert. Dabei zeigen die bundesweiten Ini-

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

tiativen den größten Bekanntheitsgrad, die regionalen Aktivitäten liegen deutlich dahinter. In einem nur begrenzten Umfang sind die medienpädagogischen Wettbewerbe bei den Leistungskräften überhaupt bekannt. Damit können Potenziale zur Stärkung medienbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen oder zur Erweiterung der Kapitalausstattung (vgl. Kapitel 7.2) nicht erschlossen werden.

Im Folgenden wird die tatsächliche Nutzung der einzelnen Angebote genauer betrachtet, d.h. die Kriterien „schon genutzt“ und „bekannt“ werden separat ausgewiesen.

Teilnahme an medienpädagogischen Projekten und Aktivitäten (Frage 13, FB Leitung), N = 104, Mehrfachantworten möglich

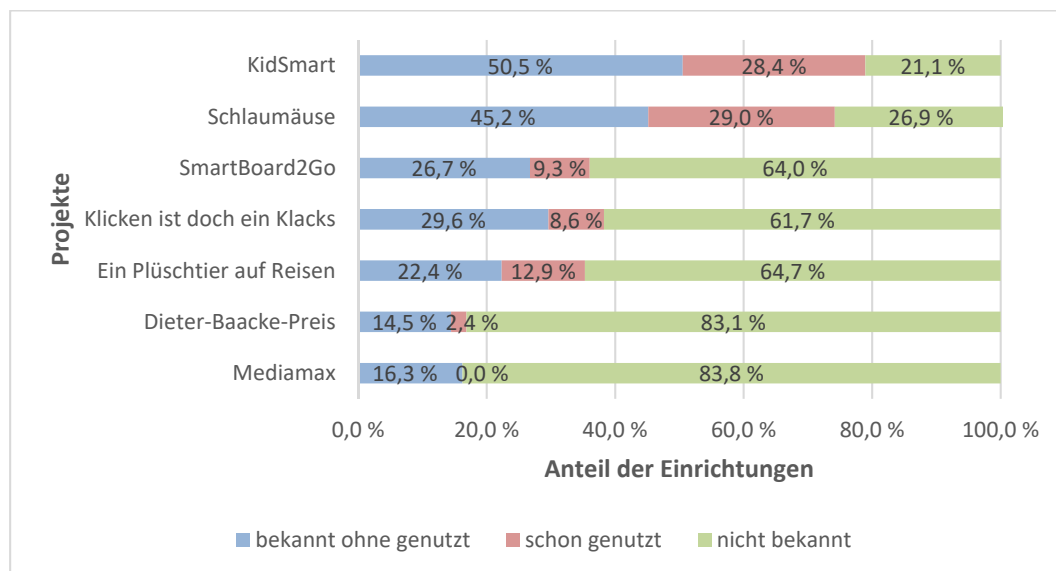


Abbildung 26: Nutzung medienpädagogischer Projekte

In den Ergebnissen der Abbildung 26 zeigt sich, dass der Grad der Bekanntheit und der Beteiligung sehr unterschiedlich ausfallen: Einen hohen Bekanntheitsgrad weisen vor allem die bundesweiten Initiativen „Schlaumäuse“ und „KidSmart“ auf, auch in der Nutzung der Projekte durch die Kindertagesstätten stellen sich beide Initiativen als führend dar. Jeweils 27 Einrichtungen (28,4 % bzw. 29,0 %) haben diese Programme genutzt bzw. daran teilgenommen.

Mit großem Abstand folgen die regionalen Initiativen. Aus dem deutlich geringeren Bekanntheitsgrad der landesweiten Aktionen resultiert auch eine geringere Beteiligung. Das Projekt „SmartBoard2Go“ wurde von sieben und „Ein Plüschtier auf Reisen“ von elf Einrichtungen genutzt. Noch geringer stellt sich die Wahrnehmung des bundesweiten „Dieter-Baacke-Preises“ dar, der Berliner medienpädagogische Preis „Mediamax“ ist unter

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

den befragten Führungskräften überhaupt nicht bekannt und auch der für die frühe Medienbildung entwickelte Preis „Klicken ist doch ein Klacks“ ist nur in einem geringen Maße vertreten.

Aufgrund dieser Ergebnisse soll im weiteren Verlauf die Gestaltung der Medienbildung in den an den Projekten „KidSmart“ und „Schlaumäuse“ teilnehmenden Kindertagesstätten genauer betrachtet und das Potenzial für die gelingende Medienbildung untersucht werden. Berücksichtigt werden ebenso mehrfach auftretende gleichzeitige Teilnahmen an regionalen Angeboten.

9.5.3 Bedeutung der Medienbildung in projektteilnehmenden Einrichtungen

Zunächst wird betrachtet, inwieweit mit der Teilnahme an den genannten Projekten eine größere Präsenz der Medienbildung in der Kindertagesstätte verbunden ist und ob die Teilnahme mit weiteren Aktivitäten kombiniert wird.

Die Beteiligung an den Initiativen der IBM Deutschland GmbH und der Microsoft Deutschland GmbH steht im Zusammenhang mit einer konzeptionellen Verankerung der Medienbildung sowie der Berücksichtigung der Medienwelten im Kitaalltag (vgl. hierzu Kapitel 9.5.4). Einrichtungen, die der Medienbildung keine größere Bedeutung beimessen, nutzen diese Programme nicht (ohne Abbildung). Hierfür spielt die Leitungskraft eine maßgebliche Rolle. Ein solcher Zusammenhang lässt sich ebenso hinsichtlich der Teilnahme an regionalen Programmen feststellen: So zeigt sich bei am Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“ teilnehmenden Einrichtungen eine hohe Bestätigung der zentralen Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Kindertagesstätten. Offenbar finden die Leiter/-innen in der Projektteilnahme eine Realisierung ihrer konzeptionellen Vorstellungen.⁷⁵ Die Abbildung 27 gibt darüber Auskunft.

Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept im Vergleich von Plüschtier- und allen Kindertagesstätten⁷⁶ (Frage 11 und 13, FB Leitung), $N_{\text{Plüschtier}} = 11$, $N_{\text{gesamt}} = 102$, $p < 0.05$

⁷⁵ Die Projektkonzeption fokussiert die Gestaltung der Medienbildung nicht „on top“, sondern als integrierte Aktivität, die im Rahmen der Beschäftigung mit den Bildungsthemen der Kinder aufgegriffen und ausgestaltet wird. Hierfür sind Vorbereitungen durch die pädagogischen Fachkräfte erforderlich: Exemplarisch werden „Lernpfade“ vorbereitet und erfahren in den beteiligten Einrichtungen ihre konkrete Umsetzung. Vgl. Kapitel 5.5.5.

⁷⁶ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – zentrale Bedeutung bis 6 – keine Bedeutung.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

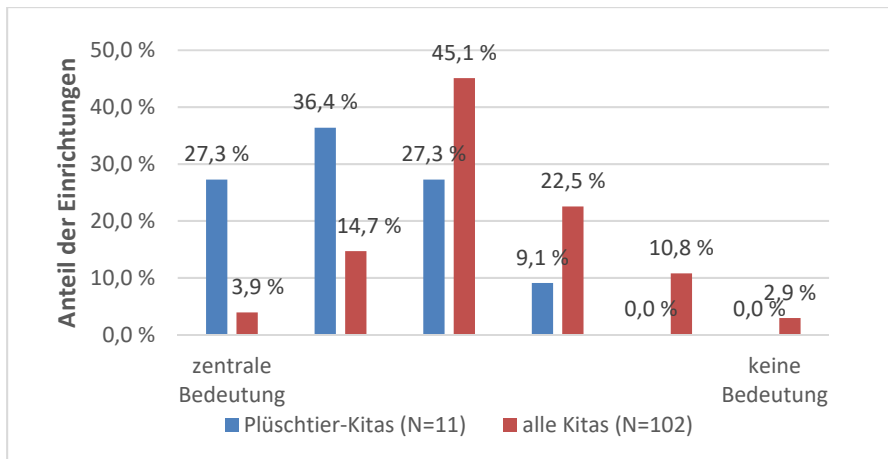


Abbildung 27: Vergleich der Bedeutung der Medienbildung im Konzept bei Projektteilnahme

7 von 11 Leitungen (63 %) benennen auf der 6-stufigen Likert-Skala eine (fast) zentrale Bedeutung der Medienbildung in ihrem pädagogischen Konzept, in der Gesamtbetrachtung aller Einrichtungen umfasst dieser Anteil lediglich 18 %. Die Schwerpunktsetzung der Einrichtungen mit Beteiligung am genannten medienpädagogischen Projekt wird ebenso in den übrigen Skalenwerten sichtbar. Einschränkend ist hier allerdings auf die geringe Größe von $N_{\text{Plüschtier}} = 11$ hinzuweisen. Auch in der Beantwortung der Frage nach der kontinuierlichen Einbeziehung der Medienwelten in den Kitaalltag widerspiegelt sich diese größere Bedeutungszuweisung. So stimmen mehr als 70 % der am „Plüschtier-Projekt“ teilnehmenden Einrichtungen der Aussage vollständig oder fast vollständig zu, dass im Kitaalltag eine kontinuierliche Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten erfolgt.⁷⁷ Dieses Ergebnis stellt wiederum einen höheren Grad der Zustimmung im Vergleich mit der Gesamtstichprobe aller Leitungskräfte dar (Abbildung 28). Damit eröffnen die frühpädagogischen Einrichtungen, in denen der Medienbildung zugewandte Leitungskräfte tätig sind, den hier betreuten Kindern offenbar mehr Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Medienkompetenz bzw. einer Digital Literacy.

Digitale und analoge Medienwelten (jenseits des Buches) werden im Kitaalltag kontinuierlich einbezogen.⁷⁸ Vergleich von Plüschtier- und allen Kindertagesstätten (Frage 12, FB Leitung), $N_{\text{Plüschtier}} = 11$, $N_{\text{gesamt}} = 102$

⁷⁷ Einschätzung auf der 6-stufigen Likert-Skala; für die vollständige und fast vollständige Zustimmung wurden die oberen beiden Ausprägungen gezählt.

⁷⁸ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – stimme vollständig zu bis 6 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

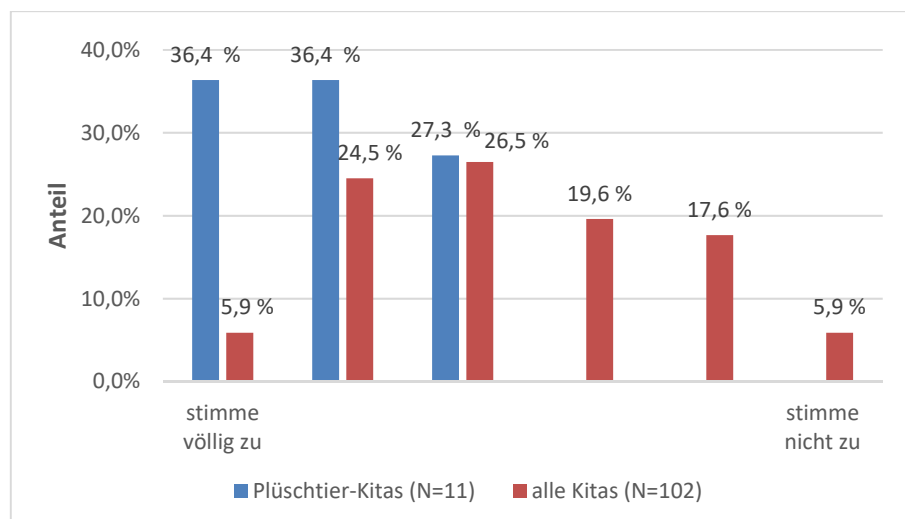


Abbildung 28: Vergleich der Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten zwischen Plüschtier- und allen Einrichtungen

Die am Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“ teilnehmenden Kindertagesstätten erscheinen in den Aussagen der Leitungskräfte medienpädagogisch aktiv. Im Vergleich der Teilgruppe der „Plüschtier-Einrichtungen“ mit der Gesamtgruppe tritt deutlich hervor, dass die kontinuierliche Berücksichtigung digitaler Medienwelten im Bildungsalltag weniger zum Alltag aller Kindertagesstätten gehört. Einschränkend ist an dieser Stelle auf die geringe Anzahl der Untersuchungs-Teilgruppe hinzuweisen.

9.5.4 Beteiligung an den Programmen „KidSmart“ und „Schlaumäuse“

Aufgrund des hohen Beteiligungsgrades sollen im folgenden Abschnitt diejenigen Kindertagesstätten genauer betrachtet werden, die eine Teilnahme an den Programmen „KidSmart“ und „Schlaumäuse“ angegeben haben.⁷⁹ An beiden Programmen beteiligten sich insgesamt 40 Einrichtungen, jeweils 27 an „KidSmart“ und 27 an „Schlaumäuse“. 13 Einrichtungen haben demnach an beiden Programmen teilgenommen.

Die Einrichtungen mit einer Teilnahme an den genannten Programmen befinden sich sowohl in öffentlicher als auch in freier Trägerschaft. Dabei sind vergleichbar der Gesamtverteilung innerhalb der Stichprobe 9 („KidSmart“) bzw. 7 („Schlaumäuse“) Einrichtungen

⁷⁹ Zum Überblick über die Inhalte und Zielsetzungen vgl. Kapitel 5.5.2 und 5.5.3.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

in öffentlicher Trägerschaft und 17 („KidSmart“) bzw. 20 („Schlaumäuse“) in freier Trägerschaft.⁸⁰ Um hinsichtlich der Größe der teilnehmenden Kindertagesstätten Aussagen treffen zu können, wurde die Zahl der betreuten Kinder herangezogen:

*Teilnahme an den Projekten „KidSmart“ und „Schlaumäuse“ * Anzahl der betreuten Kinder im Vergleich (Fragen 1 und 13, FB Leitung), $N_{gesamt} = 101$, $N_{KidSmart+Schlaumäuse} = 40$*

Kinderanzahl	Kitas gesamt		KidSmart		Schlaumäuse		KidSmart und Schlaumäuse	
bis 57	26	26,0 %	5	19,2 %	6	23,1 %	9	23,1 %
58 bis 103	29	29,0 %	6	23,1 %	7	26,9 %	11	28,2 %
104 bis 148	27	26,0 %	8	30,8 %	7	26,9 %	10	25,6 %
149 bis 240	18	18,0 %	7	26,9 %	6	23,1 %	9	23,1 %
<i>Gesamt</i>	<i>100</i>		<i>26</i>		<i>26</i>		<i>39</i>	

Tabelle 19: Kitabeteiligung bei „KidSmart“ und „Schlaumäuse“

Tabelle 19 gibt für die Gesamtzahl der befragten Einrichtungen zunächst einen Überblick über die Verteilung hinsichtlich der Größe (dargestellt anhand der Anzahl der betreuten Kinder). In der Betrachtung der Programmteilnahme zeigt sich sowohl bei „KidSmart“ als auch bei „Schlaumäuse“ eine geringere Beteiligung kleinerer Einrichtungen, wobei dieser Unterschied bei „KidSmart“ deutlicher ausgeprägt ist. Vor allem am „KidSmart“-Programm partizipieren damit die größeren Einrichtungen, und zwar häufig mit einer gleichzeitigen Nutzung des „Schlaumäuse“-Programms.

Die am „KidSmart“-Programm teilnehmenden Einrichtungen sollen nun hinsichtlich der medienpädagogischen Orientierungen der Leitung sowie der konzeptionellen Verankerung der Medienbildung betrachtet werden, denn die Teilnahme an den Programmen ist keine individuelle Entscheidung einzelner Fachkräfte. Dazu wird die Frage nach der Bedeutung der Medienbildung im Konzept der Einrichtung (Frage 11, FB Leitung) unter Berücksichtigung der Programmteilnahme ausgewertet. Verglichen werden die Mittelwerte der Bedeutungseinschätzung der „KidSmart“- und „Schlaumäuse“-Kitas mit der Gesamtgruppe.

⁸⁰ Zur Gesamtverteilung: 26 Einrichtungen in öffentlicher, 76 Einrichtungen in freier Trägerschaft (siehe Kapitel 5.1).

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung, Vergleich der Mittelwerte zwischen allen und projektteilnehmenden Kindertagesstätten⁸¹ (Fragen 11 und 13, FB Leitung), $N = 102$, $N_{KidSmart} = 27$, $N_{Schlaumäuse} = 27$

Gruppe	N	M	SD
Alle Kitas	102	3.03	1.07
KidSmart	27	2.96	1.26
Schlaumäuse	27	3.04	0.98

Tabelle 20: Bedeutung der Medienbildung im Konzept bei „KidSmart“-Kitas

Die Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der projektteilnehmenden Einrichtungen unterscheidet sich nur wenig von der Gesamtgruppe. Dabei schätzen die Leitungen der „KidSmart“-Kindertagesstätten die Bedeutung geringfügig höher ein, die Unterschiede erreichen jedoch keine Signifikanz.

Auch hinsichtlich der kontinuierlichen Einbeziehung digitaler und analoger Medien in den Kitaalltag wurde geprüft, inwieweit sich Unterschiede zwischen den Einschätzungen aller Leitungskräfte und denen der „KidSmart“- oder „Schlaumäuse“-Einrichtungen feststellen lassen. Während ca. 30 % aller befragten Leitungskräfte der kontinuierlichen Einbeziehung digitaler und analoger Medienwelten völlig oder fast völlig zustimmen, beträgt dieser Anteil bei den „KidSmart“-Einrichtungen fast 50 % (ohne Abbildung). Hier fallen die Unterschiede sehr deutlich aus und sind gleichzeitig hoch signifikant ($p < 0.01$ bei „KidSmart“).

Die besondere Rolle der Leitung wird im Vergleich der Einschätzungen der eigenen medienpädagogischen Position von teilnehmenden und nicht teilnehmenden Einrichtungen sichtbar. Hierzu wurden die jeweiligen Fragestellungen (Fragen 12, 23 und 26) ausgewertet und auf Signifikanz untersucht. Auch hier zeigt sich, dass die Motivation der Leitungskräfte zur Arbeit mit digitalen Medien signifikant höher ist und diese der Medienbildung und Medienerziehung eine besondere Bedeutung zumessen. Der Vergleich wird in der nachfolgenden Abbildung visualisiert.

Vergleich der Einschätzungen der Leiter/-innen in projektteilnehmenden und allen Kitas⁸² (Fragen 12, 23 und 26, FB Leitung), $N_{gesamt} = 104$, $N_{KidSmart} = 27$, $N_{Schlaumäuse} = 27$, Mittelwerte der Zustimmung

⁸¹ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme vollständig zu bis 6 – stimme nicht zu.

⁸² Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – stimme vollständig zu bis 6 – stimme nicht zu.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

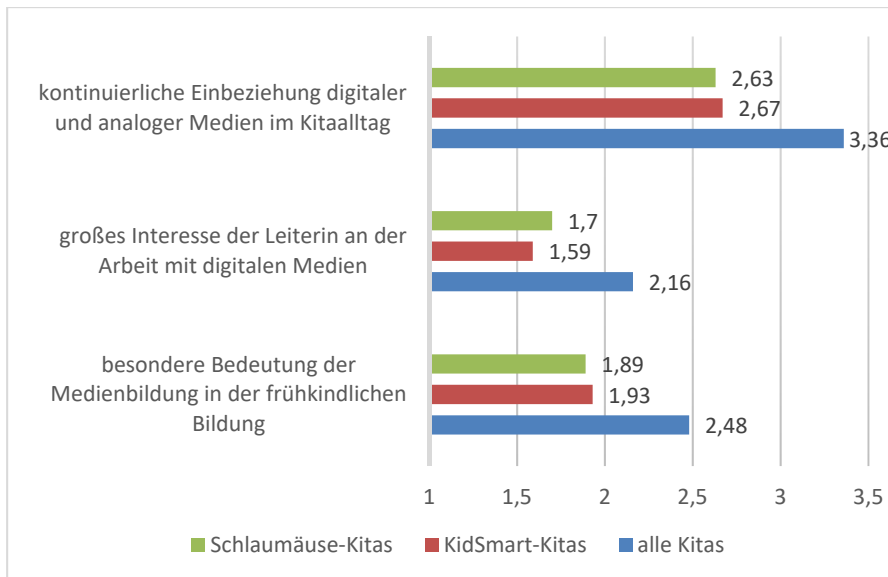


Abbildung 29: Vergleich der Einschätzungen der Leitungen zwischen projektteilnehmenden und allen Kindertagesstätten

Während ein signifikanter Unterschied in der konzeptionellen Verankerung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtungen nicht festgestellt werden kann, zeigt sich ein solcher in den persönlichen Einschätzungen der Leitungspersonen. Sie zeigen ein deutlich größeres Interesse an der Arbeit mit den digitalen Medien; im Vergleich mit der Gesamtgruppe werden in ihren Einrichtungen digitale und analoge Medien häufiger eingesetzt. Die Unterschiede zwischen KidSmart und Schlaumäuse sind nur gering ausgeprägt, die Motivation der Leitungskräfte erscheinen vergleichbar.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass es zunächst vom Interesse der Leitungskraft abhängt, ob eine Einrichtung an größeren Projekten wie „KidSmart“ teilnimmt und das damit verbundene Potenzial für die pädagogische Arbeit im Sinne einer Kapitalerweiterung nutzen kann. Mit der Teilnahme wiederum sind eine höhere Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien und die stärkere Anerkennung der Medienbildung als Aufgabe in der Kita feststellbar, die offenbar im Projekt eine entsprechende Bestätigung erfahren. Darüber hinaus weisen die Daten aus den projektteilnehmenden Einrichtungen darauf hin, dass hier aus Sicht der Leitung stärker auf die kontinuierliche Einbindung analoger und digitaler Medien im Kitaalltag geachtet wird.

9.6 Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz im Team

Gefragt nach wichtigen Aufgaben, die die Leitungskräfte hinsichtlich der Medienbildung in ihrer Kindertagesstätte sehen, werden vier Schwerpunkte besonders häufig genannt: die Zusammenarbeit mit Eltern, die durch das Land Berlin festgelegte interne und externe Evaluation (vgl. Kapitel 4.6.2), die Ergänzung der technischen Ausstattung sowie die Fortbildung der Mitarbeiter/-innen (Frage 18, FB Leitung).

Bereits in der Benennung aktueller Aufgabenfelder zeigt sich, dass die Leitungskräfte die notwendige Fortbildung als einen wichtigen Gegenstand betrachten. 63x wurde ein Fortbildungsbedarf im Themenfeld der Medienbildung konstatiert, lediglich 6 Leitungspersonen schlossen den Bedarf aus oder verwiesen auf andere Aspekte. In der halboffenen Anlage der Fragestellung wurde der Fortbildungsbedarf konkretisiert: Er bezieht sich vor allem auf den Umgang mit digitaler Fotografie, mit Präsentationen und auf die Erweiterung der Grundkompetenzen im Umgang mit Laptop oder PC und Internet. (20x). Einzelne Antworten (9x) nennen die digitalen Medienwelten von Kindern, Fragen der Medienerziehung und die Gestaltung der Medienbildung im Kitaalltag (Frage 18, FB Leitung). Wenn gleich Weiterbildungsmaßnahmen zweifellos ein wichtiges Moment der berufsbezogenen Qualifizierung darstellen, sollten sie in ein Netz weiterer Aktivitäten des Wissens- und Kompetenzerwerbs eingebunden werden. In der Befragung werden daher weitere geeignete Maßnahmen benannt, die zur Weiterentwicklung der medienpädagogischen Kompetenz im Team beitragen können (vgl. Kapitel 9.6.2). Zunächst interessiert die Frage nach dem Stand der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz aus Sicht der Leitung.

9.6.1 Allgemeine Kompetenz-Einschätzung durch die Kitaleitung

Zur Erfassung des Standes der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz durch die Kitaleitung wurden Aspekte einer „Mediennutzungskompetenz“ erfragt und ausgewählte Medien- und medienpädagogische Aktivitäten angeführt. So zielen die Items „Schreiben, Recherchieren, Kommunizieren“, „Präsentieren“ und „Fotografie und Bildbearbeitung“ stärker auf die Medienkompetenz im Sinne einer technischen Mediennutzungskompetenz. Die übrigen Items erfassen ausgewählte Aspekte der medienpädagogischen Kompetenz (vgl. Groeben 2002; Blömeke 2000), mit Bezug auf die frühpädagogische Medienbildungspraxis (Abbildung 30).

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Wie schätzen Sie die Medien- und medienpädagogische Kompetenz Ihres gesamten Teams ein?⁸³ (Frage 16, FB Leitung), N = 104

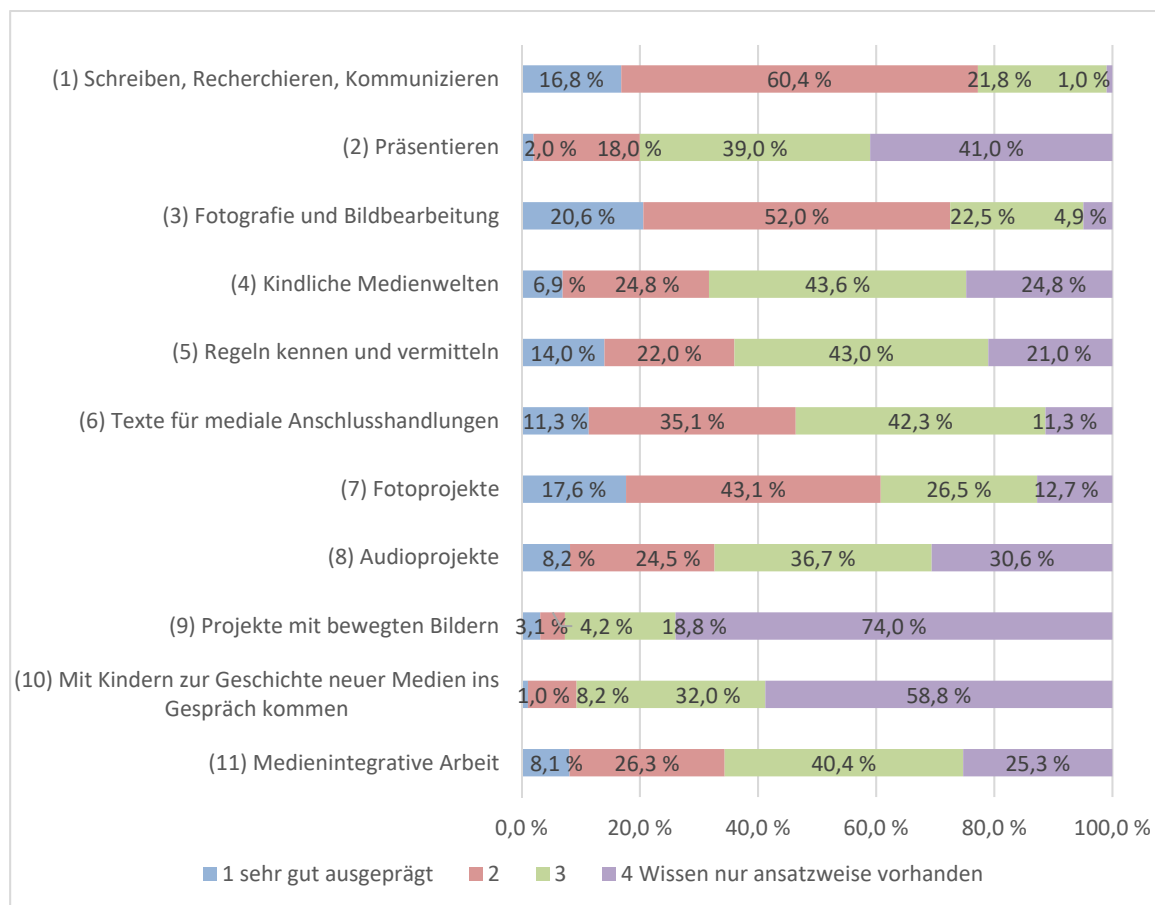


Abbildung 30: Einschätzung der Medien- und medienpädagogischen Kompetenz im Team durch die Kitaleitung

Leitungskräfte schätzen ihre Teams hinsichtlich der Grundkompetenzen zur Nutzung digitaler Medien insgesamt gut ein: Schreiben, Rechnen, Kommunizieren mit Computer und Internet werden auf der 4-stufigen Likert-Skala (zwischen „sehr gut ausgeprägt“ und „nur ansatzweise vorhanden“) mit mehr als 75 % deutlich im oberen Bereich angegeben (Zeile 1). Vergleichbar gut wird das Wissen zur digitalen Fotografie und zur Nutzung einfacher Werkzeuge zur Bildbearbeitung attestiert, und zwar mit mehr 70 % (Zeile 3). Lediglich die Kompetenzen für die Erstellung von Präsentationen werden von den Leitungskräften deutlich geringer eingeschätzt (20 % im oberen Bereich der Likert-Skala; Zeile 2). Hinsichtlich der für die Gestaltung der Medienbildungsaktivitäten mit den Kindern wichtigen Kompetenzbereiche fallen die Einschätzungen jedoch deutlich geringer aus: Die Kompe-

⁸³ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala von 1 – sehr gut ausgeprägt bis 4 – Wissen nur ansatzweise vorhanden.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

tenz zum Thematisieren kindlicher Medienwelten und der damit verbundenen Medienrezeption (Zeile 4) sehen Leitungskräfte in nur einem geringen Maße sehr gut ausgeprägt, überwiegend liegen die Einschätzungen im unteren Bereich ($> 65\%$, $M = 2.86$, $SD = 0.87$). Etwas „besser“ schätzen die Kitaleitungen die Kompetenzen ihrer Fachkräfte zur nutzungsbezogenen Regelfindung und -erprobung durch Kinder aus ($M = 2.71$, $SD = 0.96$; Zeile 5). Hier spielt offenbar die langjährige Beschäftigung der Fachkräfte mit dieser Fragestellung eine Rolle, die in der Frühpädagogik häufig vor dem Hintergrund möglicher Gefahren von Vereinsamung, gesundheitlicher Einschränkungen, des Vergessens von Zeit u.a. diskutiert wird. An dieser Stelle erfolgt wohl auch eine Übertragung pädagogischer Positionen im Umgang mit anderen Spielmaterialien und Angeboten: Wer wie lange etwas nutzen darf, stellt sich für die pädagogischen Fachkräfte als eine bedeutsame Frage dar (vgl. auch Aufenanger 2014).⁸⁴

In der Gestaltung medialer Anschlusshandlungen in der Beschäftigung mit den „klassischen Medien“ Bücher, Texte, Geschichten (Zeile 6) attestieren die Leitungen ihren pädagogischen Fachkräften eine solide Kompetenz; immerhin wird diese 45x als sehr gut oder gut eingeschätzt ($M = 2.54$, $SD = 0.84$), wenngleich ein großer Teil der Leitungen ebenso (zu) geringe Kompetenzen attestiert (52x). Größere „Lücken“ werden im Item „Zur Geschichte digitaler Medienwelten ins Gespräch kommen“ (Zeile 10) sichtbar: Lediglich knapp 10 % der Antworten weisen auf eine sehr gute und gute Kompetenz im Team hin, der überwiegende Teil der Antworten schätzt das Wissen als „nur ansatzweise vorhanden“ ein (allein hier gibt es 57 Nennungen), der Mittelwert der Antworten liegt mit einer geringeren Standardabweichung bei $M = 3.48$ ($SD = 0.69$).

Die integrative Realisierung einer ganzheitlichen Medienbildung gehört noch nicht zum Portfolio der Erzieher/-innen in den Kindertagesstätten (Zeile 11). Zwar schätzen 34 Leitungen das entsprechende Wissen bzw. die Kompetenz als gut und sehr gut ausgeprägt ein, allerdings können 65 Leitungskräfte dies nicht bestätigen ($M = 2.83$, $SD = 0.9$). Die konkrete Projektarbeit mit Kindern wird in drei Fragestellungen thematisiert: Hier gibt es

⁸⁴ Dieser Aspekt wird in den Gruppendiskussionen diskutiert, so in der Kindertagesstätte „Gelb“ (Kapitel 12.2) und in der Kindertagesstätte „Rot“ (Kapitel 12.4) – dabei werden unterschiedliche pädagogische Positionen deutlich.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

einen deutlichen Rückbezug zur ausgeprägten Wissensbasis in der Fotografie: Fotoprojekte und -aktivitäten werden in gutem Maße umgesetzt ($M = 2.34, SD = 0.9$). Schwieriger steht es um die Beschäftigung mit Audioprojekten ($M = 2.9, SD = 0.94$), noch weniger ausgeprägt sind Kompetenzen zur Arbeit mit bewegten Bildern ($M = 3.64, SD = 0.71$).

Auf Basis dieser Einschätzung der in den pädagogischen Teams vorhandenen Kompetenzen werden im weiteren Verlauf die Maßnahmen zur Sicherung der medienpädagogischen Kompetenz betrachtet.

9.6.2 Maßnahmen zur Sicherung der medienpädagogischen Kompetenz

Für die Realisierung der Schwerpunkt- und Zielsetzungen für die (medien-)pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte benötigen die Leitungskräfte qualifiziertes Personal. Neben den zuvor präsentierten Kompetenzeinschätzungen ist von Interesse, welche Wege durch die Leitung beschritten werden, um die Beschäftigung mit Fragen der Medienbildung sicherzustellen. Aus einer Übersicht unterschiedlicher Maßnahmen konnten die Leitungskräfte diejenigen auswählen, die in ihren Einrichtungen zum Einsatz kommen. Mehrfachantworten waren möglich (Abbildung 31).

Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung im pädagogischen Team (Frage 15, FB Leitung), N = 98, Mehrfachantworten möglich

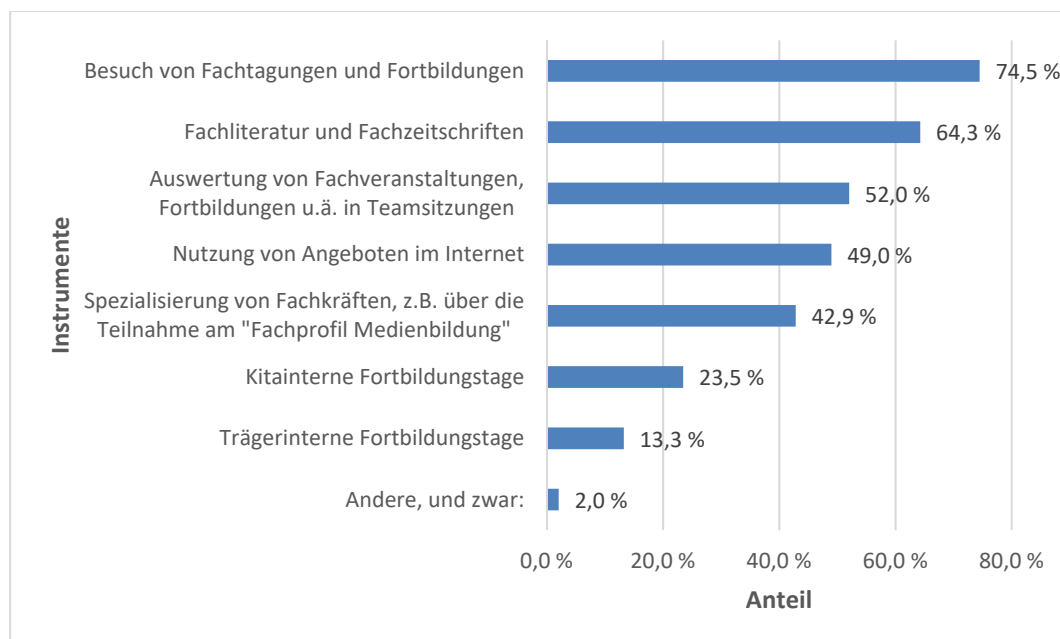


Abbildung 31: Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung im Team

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Als wichtige Maßnahme zur Sicherung der Medienbildung kommt der Besuch von Fachtagungen und Fortbildungen zum Einsatz, der von den Leitungskräften besonders häufig genannt wird. In über 70 % der befragten Einrichtungen gehört dieses Instrument zum Portfolio des Leitungshandelns. In 70 % dieser Einrichtungen werden die besuchten Veranstaltungen im Team ausgewertet.

Vergleichsweise gering fällt die Anzahl von teaminternen und trägerinternen Fortbildungen zu Fragen der Medienbildung aus: Nur in 13 Kindertagesstätten (13 %) werden trägerinterne Fortbildungen eingesetzt, dabei sind ihre Träger fast durchgängig (12 von 13) für mindestens 7 Einrichtungen verantwortlich und demnach als größere bzw. große Träger einzuordnen (vgl. Abbildung 32).

Nutzung trägerinterner Fortbildung in Abhängigkeit von der Größe des Trägers (Fragen 3 und 15, FB Leitung), N = 13

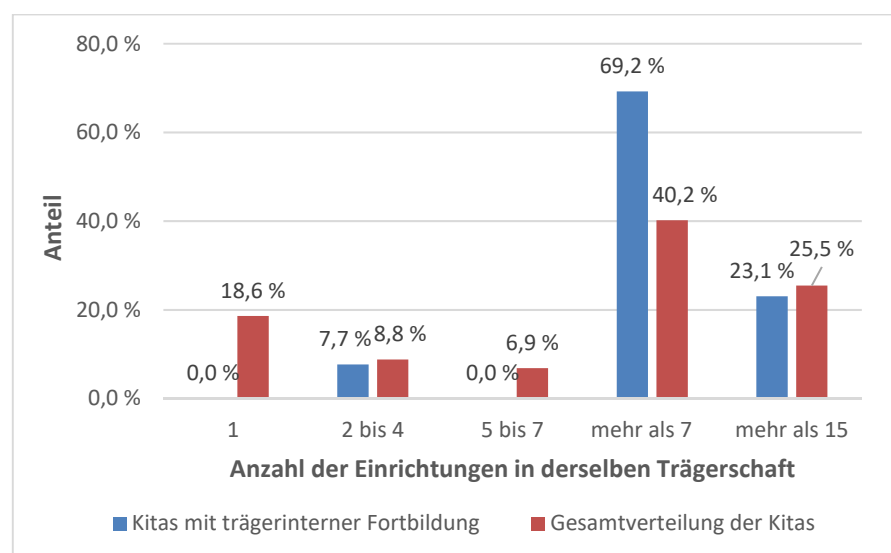


Abbildung 32: Nutzung trägerinterner Fortbildung bei unterschiedlicher Trägergröße

Trägerinterne Fortbildungen kommen damit offenbar nur bei größeren Trägerstrukturen in Betracht: d.h. bei den Eigenbetrieben des Landes Berlin sowie bei den freien Trägern, die mit einer entsprechenden Größe für eine Vielzahl von Kindertagesstätten verantwortlich sind und einrichtungsübergreifend Fortbildungen organisieren. Der Vergleich mit der Gesamtverteilung der Kitas nach Trägerschaft verdeutlicht, dass hier insbesondere die Einrichtungen bei großen freien Träger die diesbezüglichen Ressourcen und Potenziale nutzen, hingegen sind Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft in dieser Frage nicht überproportional vertreten.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Die Umsetzung teaminterner Fortbildungstage wurde von 23 % der Leitungskräfte (23x) angegeben. Auch hier ist zu fragen, unter welchen strukturellen (trägerbezogenen) Rahmenbedingungen dieses Instrument genutzt wird. Wie bei der trägerinternen Fortbildung wird deutlich, dass der Einsatz wiederum vorwiegend bei größeren Trägern erfolgt (vgl. Abbildung 33).

Nutzung kitainterner Fortbildung in Abhängigkeit von der Größe des Trägers (Fragen 3 und 15, FB Leitung), N = 23

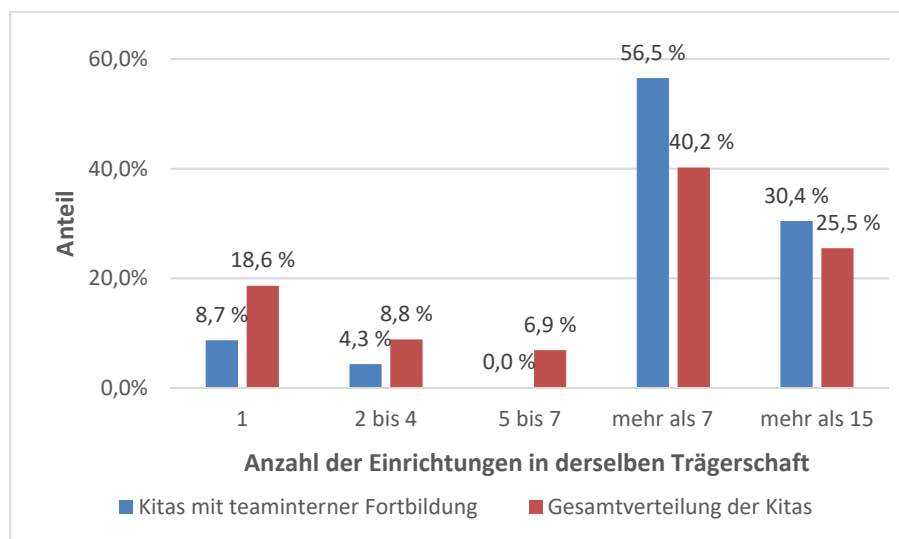


Abbildung 33: Nutzung kitainterner Fortbildung bei unterschiedlicher Trägergröße

Werden die Kompetenzeinschätzungen der Leitungskräfte für ihre pädagogischen Teams herangezogen und unter dem Fokus der Nutzung von träger- und kitainternen Fortbildungen betrachtet, lässt sich lediglich aus der Nutzung dieser Instrumente keine stärkere Ausprägung nachweisen.⁸⁵ Die Daten lassen vermuten, dass diese Maßnahmen noch nicht hinreichend fokussiert zur Weiterentwicklung der medienpädagogischen Handlungspraxis eingesetzt werden.

Im Einsatz von Maßnahmen zur Sicherstellung der Medienbildung im Team erscheinen die Aspekte „Fachliteratur und Fachzeitschriften“ sowie die „Nutzung von Angeboten im Internet“ niedrighschwelliger und weniger organisiert. Diese beiden Bausteine werden ebenfalls sehr häufig genannt. Einer besonderen Bedeutung unterliegt die Nutzung von Fortbildungen zur Spezialisierung, zu denen die berufsbegleitende Qualifizierung „Fachprofil

⁸⁵ Aufgrund der Einschätzung durch die Leitungskräfte und der begrenzten Größe der Teilgruppen sind die Ergebnisse mit Zurückhaltung zu interpretieren.

Medienbildung“ gehört. Dieses Angebot für Erzieher/-innen wird von 43 % der Leitungen (42x) genannt (vgl. Kapitel 9.6.4). Jedoch erscheint auch dieses Instrument wieder vorwiegend für Einrichtungen größerer (freier oder öffentlicher) Träger geeignet, denn diese sind in der Betrachtung der Trägerstrukturen erneut prozentual stärker vertreten. Einrichtungen mit nur einem Träger (19) nutzen vor allem Fachtagungen/Fortbildungen (13x) und deren Auswertung im Team (10x) sowie Fachliteratur/Fachzeitschriften (12x) und das Internet (11x) (ohne Abbildung).

9.6.3 Medienbildung als Gegenstand von Teamsitzungen

Die Dienstberatung oder Teamsitzung⁸⁶ stellt ein wichtiges Steuerungsinstrument der Einrichtungsleitung für die pädagogisch-organisatorische Abstimmung mit den Mitarbeiter/-innen dar. Hier können organisatorische Fragen zur Organisation des Kitaalltags und/oder ebenso pädagogisch-inhaltliche Aspekte beraten werden, zudem stellt das Gremium einen Ort des Informationsaustausches dar. Die Leitungskräfte wurden gefragt, inwieweit die frühkindliche Medienbildung als Gegenstand von Teamsitzungen aufgegriffen wird (Abbildung 34).

Medienbildung als Gegenstand von Teamsitzungen (Frage 15, FB Leitung), N = 88

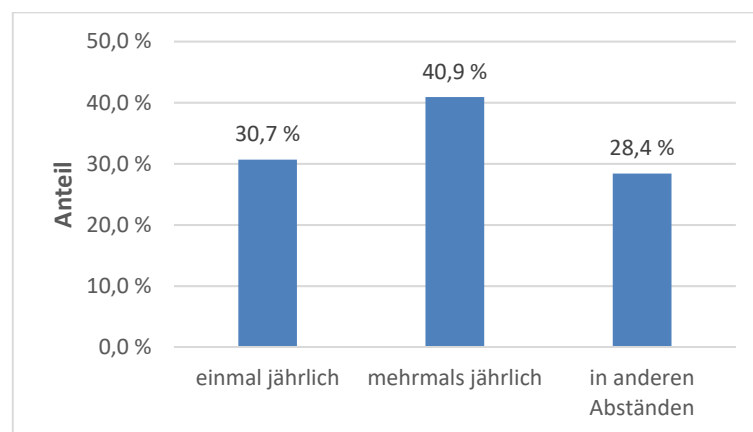


Abbildung 34: Frühkindliche Medienbildung in Teamsitzungen

Mehr als 40 % der Antworten verweisen auf eine mehrmals im Jahr stattfindende Beschäftigung mit Fragen der frühkindlichen Medienbildung. Die qualitative Auswertung der An-

⁸⁶ Im Fragebogen wurde die Bezeichnung „Teamsitzung“ der „Dienstberatung“ vorgezogen, da diese im frühpädagogischen Feld häufiger verwendet wird. Im weiteren Verlauf werden beide Begriffe synonym für die durch die Kitaleitung intendierte und regelmäßig stattfindende Beratung zu organisatorischen und inhaltlichen Fragen verwendet.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

gaben zum Item „in anderen Abständen“ zeigt eine hohe Präsenz eines bedarfsorientierten Aufnehmens, die Angabe „nach Bedarf“ findet sich in 40 % dieser Antworten (10x, z.B. FB 33). Dabei ist eine weniger bewusst geplante Aufnahme des Themas zu anzunehmen, wie in einem Item auch formuliert wird: „nicht geplant, sondern bei Bedarf“ (FB 18). Mehrfach (6x) wird angegeben, dass diese Aspekte im Kontext anderer Projekte und Themen behandelt werden: z.B. „projektbezogen“ (FB 79), „je nach Thema, überwiegend Fotothemen“ (FB 1). Auf die Berücksichtigung des Themas im Rahmen der internen Evaluation verweisen zwei Einrichtungen. Geringe Häufigkeiten und eine sporadische Aufnahme werden viermal angeführt („selten“, FB 95; „unregelmäßig“, FB 102; „sporadisch“, FB 40). Auffallend stellt sich die hohe Zahl fehlender Antworten dar (16,2 %). Leere Antworten legen die Vermutung nahe, dass dieses Thema in den Teamsitzungen keine Rolle spielt oder weniger bedeutsam erscheint. Gegebenenfalls wird das Instrument der Dienst- oder Teamberatung ausschließlich für organisatorische Inhalte genutzt. Damit wäre eine Lücke der inhaltlichen Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Fragestellungen der Medienbildung verbunden, die – sofern sie lediglich in begrenzt stattfindenden teaminternen Fortbildungstagen vorhanden ist – kaum geschlossen werden kann.

Für die genauere Charakteristik insbesondere derjenigen Einrichtungen, die die Medienbildung mehrfach im Jahr in Teamsitzungen thematisieren, werden die Angaben in Bezug zur Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Kindertagesstätten gesetzt. Dafür wurden die Angaben zur Bedeutung der Medienbildung im pädagogischen Konzept auf der 6-stufigen Likert-Skala gruppiert und dann in der Auswertung verglichen (Abbildung 35).

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Medienbildung als Gegenstand der Teamsitzung unter Berücksichtigung der Verankerung der Medienbildung im pädagogischen Konzept (Fragen 11 und 15, FB Leitung), $N_{\text{gesamt}} = 104$, $N_{\text{großeBedeut}} = 84$, $N_{\text{geringeBedeut}} = 19$

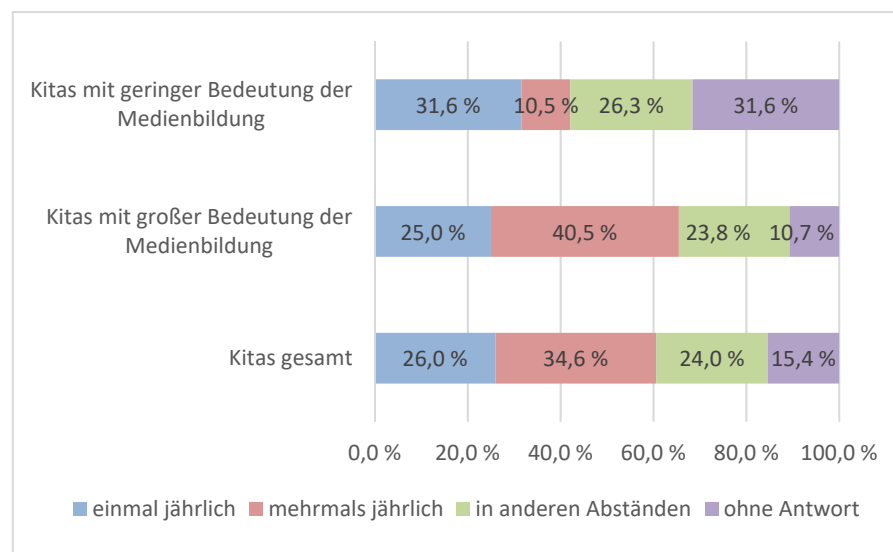


Abbildung 35: Medienbildung als Gegenstand von Teamsitzungen bei unterschiedlicher Berücksichtigung im pädagogischen Konzept

In der Betrachtung aller befragten Einrichtungen zeigt sich, dass in ca. 60 % Medienbildung als Thema von Teamsitzungen aufgerufen wird. Werden nun diejenigen Einrichtungen betrachtet, die eine höhere Bedeutung der Medienbildung einschätzen, fällt der Anteil der mehrmaligen Berücksichtigung in Teamsitzungen größer aus. Außerdem nimmt der Anteil der leeren Antworten ab. Werden andererseits nun diejenigen Einrichtungen untersucht, in denen die Medienbildung im pädagogischen Konzept eine weniger zentrale Rolle einnimmt, steigt der Anteil der Einrichtungen mit jährlich einmaliger Berücksichtigung in der Teamsitzung auf über 30 %. Damit steht das Leitungshandeln einer bewussten Thematisierung der Medienbildung in Teamsitzungen im Einklang mit der Bedeutungszuschreibung der Medienbildung im pädagogischen Konzept.

9.6.4 Spezialisierung von Fachkräften

Für die Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz kann die Leitung auf verschiedene Instrumente zurückgreifen (vgl. Abbildung 31). Circa 40 % der Leitungskräfte (42x) haben die Spezialisierung von Fachkräften als Instrument der Sicherung der medienpädagogischen Kompetenz im Team angegeben. Das hierzu im Land Berlin angebotene „Fachprofil Medienbildung“ nimmt damit in der Gesamt-Stichprobe eine deutliche Relevanz ein. Längerfristige Qualifizierungen können bei einer Einbindung in den beruflichen Alltag, d.h. hier in den Kitaalltag, auf die pädagogische Arbeit der gesamten Institution wirken. Diese

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Veranstaltungsformate fokussieren vor allem auf die kontinuierliche Beschäftigung mit dem entsprechenden Gegenstand, die gemeinsame Arbeit und den Fachaustausch in der Gruppe der Teilnehmer/-innen. An dieser Stelle soll nun die Berücksichtigung des Instruments der längerfristigen Fortbildung, auch in Verbindung mit dem Besuch von Fortbildungen und Fachtagungen sowie der Auswertung im Rahmen von Teamsitzungen, betrachtet werden. Zunächst werden die Kompetenzeinschätzungen der Leitungskräfte aus Kindertagesstätten mit Fachprofil-Teilnahme betrachtet.

Im Vergleich zur Auswertung der Angaben für alle Kindertagesstätten (vgl. Kapitel 9.6.1) nehmen die Leitungskräfte bei den Grundkompetenzen⁸⁷ in ihren pädagogischen Teams umfangreichere Kompetenzen wahr. Dies gilt nicht für das Präsentieren. Für die Realisierung von Audio- und Videoprojekten treffen sie eine nur geringfügig bessere Einschätzung. Etwas besser fallen die Angaben im Umgang mit Fotografie aus. Bedeutsamer für die medienpädagogische Handlungspraxis in den Kindertagesstätten stellen sich die medienpädagogischen Aspekte dar: Hier fallen die Kompetenzeinschätzungen der Leitungskräfte (mit Ausnahme des Items „Videoprojekte“) zwar positiver aus, allerdings erweisen sich die Unterschiede zum großen Teil als sehr gering und erreichen kein signifikantes Niveau.

Den Einschätzungen der Leitungskräfte folgend entfaltet allein die Teilnahme einzelner Fachkräfte an einer berufsbegleitenden Qualifizierung keine größere Wirksamkeit für die Sicherstellung der medienpädagogischen Kompetenz im Team. Es ist zu prüfen, inwieweit sich diese Ergebnisse bei einer Kombination unterschiedlicher Instrumente darstellen. Hierfür sollen die Items „Besuch von Fortbildungen und Fachtagungen“ sowie „Auswertung von Fachtagungen und Fortbildungen in Teamsitzungen“ (FB Leitung, Frage 15) herangezogen werden. Dazu wurden zunächst die entsprechenden Fälle ausgewählt, ausgewertet und in einem weiteren Schritt die Signifikanz geprüft. Die folgende Tabelle 21 stellt die Ergebnisse dar:

⁸⁷ Schreiben, Rechnen und Kommunizieren

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Vergleich der Kompetenzeinschätzungen unter Berücksichtigung der Fortbildungsinstrumente „berufsbegleitende Fortbildung“, „Besuch von Fortbildungen und Fachtagungen“ und „Auswertung in Teamsitzungen“⁸⁸ (Frage 15, FB Leitung), $N_{\text{gesamt}} = 102$, $N_{\text{FP+Ausw}} = 26$

Aspekt	alle Kindertagesstätten: M, SD	Kindertagesstätten mit FP- Teilnahme, Fortbildungen und Auswertung in Team- sitzungen: M, SD	p
1 Schreiben, Rechnen, Kommunizieren	$M = 2.07, SD = 0.65$	$M = 1.96, SD = 0.53$	
2 Präsentieren	$M = 3.19, SD = 0.66$	$M = 3.04, SD = 0.72$	
3 Fotografie und Bildbearbeitung	$M = 2.12, SD = 0.79$	$M = 1.81, SD = 0.69$	0.03
4 Kindliche Medienwelten	$M = 2.86, SD = 0.87$	$M = 2.62, SD = 0.70$	
5 Regeln kennen und vermitteln	$M = 2.71, SD = 0.96$	$M = 2.27, SD = 0.96$	0.028
6 Texte für mediale Anschluss- handlungen	$M = 2.54, SD = 0.84$	$M = 2.35, SD = 0.56$	
7 Fotoprojekte durchführen	$M = 2.34, SD = 0.92$	$M = 1.96, SD = 0.77$	0.02
8 Audioprojekte durchführen	$M = 2.90, SD = 0.94$	$M = 2.72, SD = 0.84$	
9 Projekte mit bewegten Bil- dern	$M = 3.64, SD = 0.71$	$M = 3.60, SD = 0.71$	
10 Zur Geschichte neuer Medien ins Gespräch kommen	$M = 3.48, SD = 0.69$	$M = 3.19, SD = 0.80$	
11 Medienintegrative Arbeit	$M = 2.83, SD = 0.90$	$M = 2.46, SD = 0.95$	0.059

Tabelle 21: Vergleich der Kompetenzeinschätzungen bei Kombination von Fortbildungsinstrumenten im Team

In der Kombination der Instrumente für die Weiterentwicklung der im Team vorhandenen Kompetenzen werden bessere Einschätzungen der Leitungskräfte sichtbar. Die Leitungen nehmen vor allem eine bessere Kompetenz hinsichtlich der medienintegrativen Arbeit in der Kindertagesstätte wahr (Zeile 1). Noch deutlicher fällt der Unterschied im Item „Regeln kennen und vermitteln“ aus (Zeile 7), das sich auch in der Befragung der Erzieher/-innen als wichtiger Gegenstand zeigt. Eine solide Basis für die medienpädagogische Arbeit ist zudem hinsichtlich der Fotoprojekte erkennbar (Zeile 5 und 9, jeweils mit signifikanten Unterschieden). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Fortbildungsaktivitäten und der Einschätzung der medienpädagogischen Kompetenz im Team kann zusammenfassend formuliert werden, dass die Leitungskräfte bei aktiver Nutzung unterschiedlicher Fortbildungsinstrumente bei ihren Mitarbeiter/-innen insgesamt eine höhere Kompetenz

⁸⁸ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – sehr ausgeprägt bis 4 – Wissen nur ansatzweise vorhanden.

einschätzen. In der Kombination der Instrumente fallen diese Angaben bei medienpädagogischen Aspekten höher aus, bei Grundkompetenzen und medienpraktischen Tätigkeiten sind nur geringe Unterschiede feststellbar.

9.6.5 Teilnahme am Programm „KidSmart“ und Kompetenzeinschätzung

Aufgrund der großen Relevanz des Programms „KidSmart“ und seiner Ausgestaltung im Land Berlin sollen abschließend die Angaben der Leitungskräfte aus diesen Einrichtungen betrachtet werden.

Innerhalb der Gesamt-Stichprobe haben 27 Leitungskräfte angegeben, dass ihre Einrichtung am „KidSmart“-Programm teilnimmt bzw. teilgenommen hat. Da in der Projektteilnahme die Kindertagesstätten regelmäßig Fragen der Gestaltung der Medienbildung thematisiert worden sind sowie Fortbildung und Fachaustausch zum Rahmenprogramm gehört haben, stellt sich die Frage nach einer möglicherweise höheren medienpädagogischen Kompetenz im Team. Dazu wurde in der Gesamt-Stichprobe zunächst das Kriterium der Programmteilnahme berücksichtigt und ausgewertet, welche Maßnahmen zur Sicherung der medienpädagogischen Kompetenz genutzt wurden. Anschließend hat die Forschende die Kompetenz-Einschätzung der Kitaleitungen untersucht. Die Ergebnisse wurden wiederum mit der Kompetenz-Einschätzung der Gesamt-Stichprobe verglichen.

Zunächst wird die Frage nach den Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung in den jeweiligen pädagogischen Teams betrachtet. Für die Teilgruppe der „KidSmart“-Einrichtungen wurden die in der folgenden Abbildung 36 dargestellten Maßnahmen festgestellt.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Bitte geben Sie an, welche Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung in Ihrem pädagogischen Team umgesetzt werden! (Frage 15, FB Leitung), $N_{\text{KidSmart}} = 27$

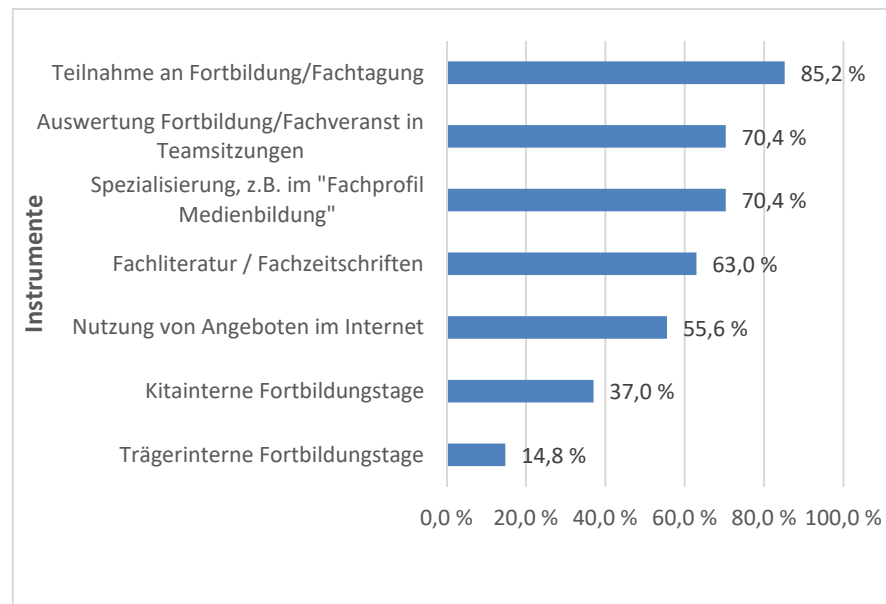


Abbildung 36: Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung im Team in Kindertagesstätten mit Teilnahme am Programm „KidSmart“

Die Angaben der Kitaleitungen verweisen auf die intensive Teilnahme an Fortbildungen und Fachveranstaltungen (85,2 %, 23x) sowie deren Auswertung in Teamsitzungen (70,4 %, 19x). Im Vergleich mit der Gesamt-Stichprobe zeigt sich außerdem eine deutlich höhere Nutzung längerfristiger Fortbildungsangebote zur Spezialisierung von Fachkräften (19x). Erst danach folgen Fachliteratur/Fachzeitschriften und die Nutzung von Angeboten im Internet. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe (Kapitel 9.6.2, Abbildung 31) werden außerdem die kitainternen Fortbildungen häufiger eingesetzt. Diese Angaben lassen darauf schließen, dass mit der Teilnahme am Programm „KidSmart“ eine intensivere Beschäftigung mit Fragen der Medienbildung im pädagogischen Team verbunden ist. Die Einrichtungen erscheinen deutlich aktiver. Im Weiteren wird nun die Kompetenzeinschätzung betrachtet. Dafür werden die Daten der Gesamt-Stichprobe (Kapitel 9.6.1) mit denen der „KidSmart“-Einrichtungen verglichen und ausgewertet. Im Vergleich von Gesamt-Stichprobe und „KidSmart“-Einrichtungen zeigt sich in den Ergebnissen eine geringfügig bessere Einschätzung sowohl hinsichtlich der Grundkompetenzen als auch der medienpädagogischen Aspekte. Ein signifikanter Unterschied tritt allerdings lediglich im Item „Regeln kennen und vermitteln“ hervor, in dem die Leitungskräfte ihren Mitarbeiter/-innen eine höhere Kompetenz attestieren („KidSmart“: $M = 2.19$, $SD = 1.001$; $N_{\text{gesamt}}: M = 2.71$, $SD = 0.957$, $p < 0.05$). Die Integration der Multimedia-Lernstationen in den Kitaalltag hat

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

offenbar zu einer intensiven Beschäftigung mit Regeln zur Nutzung dieser Ausstattung geführt. Allein aus der Teilnahme am Programm heraus kann jedoch keine höhere medienpädagogische Kompetenz abgeleitet werden.

9.7 Kindertagesstätten in Netzwerken

Für die Umsetzung ihrer pädagogischen Aufgaben sind Kindertagesstätten in unterschiedliche Netzwerke eingebunden und arbeiten mit unterschiedlichen Partnern zusammen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Einrichtungen zunächst Angebote im Sozialraum, im Stadtteil oder Stadtbezirk heranziehen und überregionale (berlinweite) Angebote dann nutzen, wenn diese vor Ort nicht verfügbar sind. Mit den Partnern sind unterschiedliche Ressourcen verfügbar, ihnen ist eine spezifische Kapitalausstattung in ökonomischer, als auch in sozialer und kultureller Hinsicht eigen. Über die Kooperationsbeziehungen erhalten die Kindertagesstätten Zugriff auf diese Kapitalien und können diese Ressourcen für ihre Aufgaben und Zielsetzungen nutzbar machen. Gleichzeitig wird damit die Gestaltung der Medienbildung über Beiträge unterschiedlicher Partner geleistet, die durch die Kindertagesstätte und ihr Personal nicht zu erbringen wäre.

Allgemeine Informationen

Auf der Basis einer Übersicht wurden die Leitungskräfte um Angaben zu Kooperations- und Unterstützungspartnern zur Realisierung der Medienbildung gebeten.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Zusammenarbeit mit externen Partnern und Einrichtungen in der Planung und Umsetzung von Projekten und Aktivitäten zur Medienbildung (Frage 22, FB Leitung), N = 81, Mehrfachantworten möglich

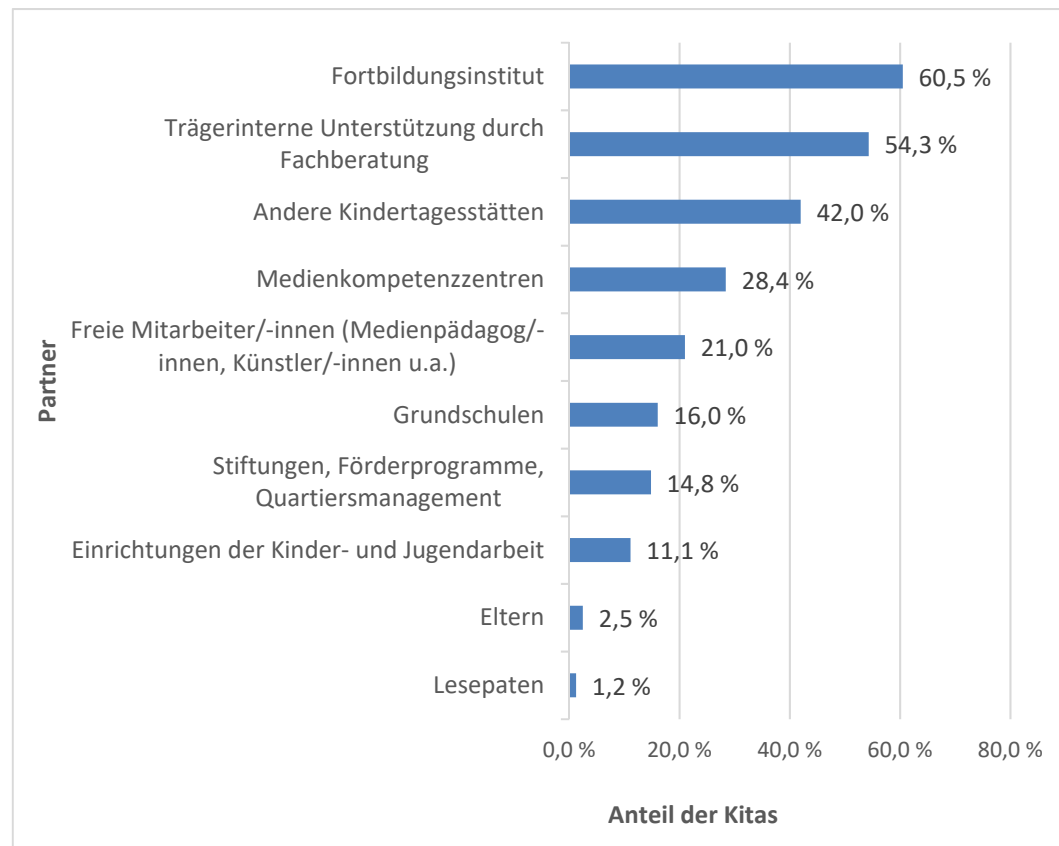


Abbildung 37: Externe Partner für die Gestaltung der frühen Medienbildung

Mehr als 50 % der Antworten verweisen auf die Unterstützung durch das Fortbildungsinstitut, das in mehrfacher Antwort im freien Textfeld benannt wird⁸⁹. Ebenfalls mit einer großen Resonanz wird hier die trägerinterne Fachberatung angegeben. Zu den unterstützenden Partnern zählen 40 % der befragten Leiter/-innen ebenso andere Kindertagesstätten. Eine besondere Stellung nehmen die Medienkompetenzzentren (vgl. Kapitel 5) ein, die von ca. 25 % der Leitungskräfte benannt werden. Freie Mitarbeiter gehören ebenso zu den häufig genannten Partnern. Seltener werden Grundschulen, Stiftungen und Förderprogramme angeführt. Als Unterstützer für die Gestaltung der Medienbildung werden die Eltern ebenso wie die „Lesepaten“ explizit ergänzt und in der Übersicht aufgenommen.

⁸⁹ Aufgrund der Kenntnis der Fortbildungslandschaft und Netzwerkstrukturen der Medienpädagogik darf an dieser Stelle durchaus auf die Einrichtung BITS 21 geschlossen werden. Dabei liefert die Einrichtung neben der Fortbildung auch Projektteilnahmen und Zugang zu spezifischem Wissen auf dem Weg der Beratung.

Kooperationspartner bei unterschiedlicher Trägerschaft der Kindertagesstätten

Die erste Auswertung hat gezeigt, dass die Kindertagesstätten in unterschiedlichem Umfang Unterstützung für ihre Medienbildung heranziehen. In welcher Weise sich Auswahl und Umfang in Abhängigkeit der jeweiligen Trägerstruktur unterscheiden, soll im Folgenden präsentiert werden. Dazu werden die Angaben zu Partnern und Unterstützern jeweils für jede Trägerschaft ausgewertet und vergleichend dargestellt. Zunächst erfolgt eine quantitative Betrachtung (Tabelle 22):

Trägerart für Kitas mit $N_{\text{gesamt}} = 81$	Anzahl der Kitas	Anzahl der Partner	Index
Öffentlicher Träger	20	49	2,45
Freier Träger (außer EKT)	56	146	2,61
Eltern-Kinder-Tagesstätte	5	11	2,20

Tabelle 22: Anzahl der Partner bei Kindertagesstätten unterschiedlicher Trägerschaft

Die Einrichtungen nutzen in unterschiedlichen Trägermodellen eine unterschiedliche Anzahl von Unterstützern. Die quantitative Netzwerkanalyse zeigt, dass die Kindertagesstätten in freier Trägerschaft (mit Ausnahme der Eltern-Kinder-Tagesstätten) den höchsten Vernetzungsgrad aufweisen: Jede Einrichtung arbeitet zur Umsetzung der Medienbildung mit durchschnittlich 2,61 Partnern zusammen. In quantitativer Hinsicht sind Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft geringer vernetzt, die Eltern-Kinder-Tagesstätten weisen den geringsten Grad der Vernetzung auf. Aus diesen Indizes können keine Aussagen in qualitativer Hinsicht getroffen werden, dies soll in der folgenden Betrachtung angestrebt werden. Dazu werden für die drei Trägerkonstruktionen die Netzwerkpartner analysiert, dabei zeigen sich in den einzelnen Teilgruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Unabhängig von der jeweiligen Trägerstruktur wird das Fortbildungsinstitut von allen drei Teilgruppen sehr häufig genutzt, in einem vergleichbaren Umfang werden ebenso Stiftung, Förderprogramme und das Quartiersmanagement eingebunden. Bei den Einrichtungen in freier Trägerschaft fällt die häufige Angabe der trägerinternen Fachberatung ins Gewicht, der Einsatz freier Mitarbeiter/-innen spielt bei den Eltern-Kinder-Tagesstätten eine größere Rolle. Jeweils mehr als 40 % der Kindertagesstätten in öffentlicher und freier Trägerschaft geben andere Kindertagesstätten als Unterstützer bzw. Partner zur Gestaltung der Medienbildung an.

Netzwerke bei Kindertagesstätten in öffentlicher Trägerschaft

Von den im Rahmen der Befragung teilnehmenden 26 Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft haben 20 Kitaleitungen Angaben zu Partnern und Unterstützern hinsichtlich der Umsetzung der Medienbildung vorgenommen. Dies entspricht mehr als 75 % dieser Einrichtungen.

Externe Partner und Einrichtungen zur Planung und Umsetzung der Medienbildung bei Kindertagesstätten in öffentlicher Trägerschaft (Frage 22, FB Leitung), $N_{\text{öffTräger}} = 20$, Mehrfachantworten möglich

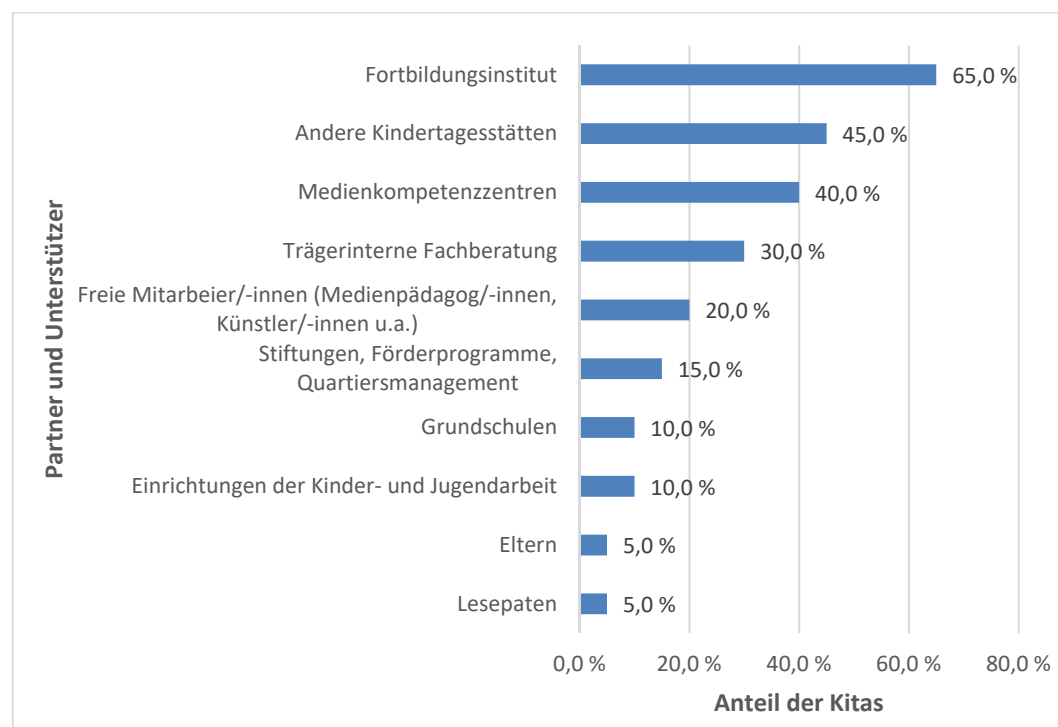


Abbildung 38: Partner zur Umsetzung der Medienbildung in Kindertagesstätten öffentlicher Träger

Wie bereits weiter oben dargestellt, nutzen Kindertagesstätten in öffentlicher Trägerschaft besonders häufig die Angebote des Fortbildungsinstitutes, danach folgen Kontakte bzw. Ressourcen zu anderen Kindertagesstätten sowie zu Medienkompetenzzentren. Weniger als ein Drittel der Einrichtungen greift bei Fragen der Medienbildung auf eine trägerinterne Unterstützung durch Fachberatung zurück. Stiftungen und Förderprogramme werden in nur geringer Häufigkeit angegeben.

Netzwerke bei Kindertagesstätten in freier Trägerschaft

Auf eine noch intensivere Zusammenarbeit mit externen Partnern weisen die Angaben aus den Kindertagesstätten in freier Trägerschaft hin. Leiter/-innen aus 56 Einrichtungen dieses Typs (in der Gesamtstichprobe befinden sich 63) machen entsprechende Angaben, dies entspricht einem Anteil von 83 %. Damit nennen durchschnittlich mehr als 4 von 5 Einrichtungen externe Ressourcen für die Realisierung der Medienbildung, die Kindertagesstätten in dieser Trägerstruktur können als sehr gut vernetzt eingeschätzt werden. Ein genauerer Blick auf die Angaben der Kitaleitungen zeigt eine im Vergleich zur öffentlichen Trägerschaft andere Verteilung.

Externe Partner und Einrichtungen zur Planung und Umsetzung der Medienbildung bei Kindertagesstätten in freier Trägerschaft (Frage 22, FB Leitung), $N_{\text{freie Träger}} = 56$, Mehrfachantworten möglich

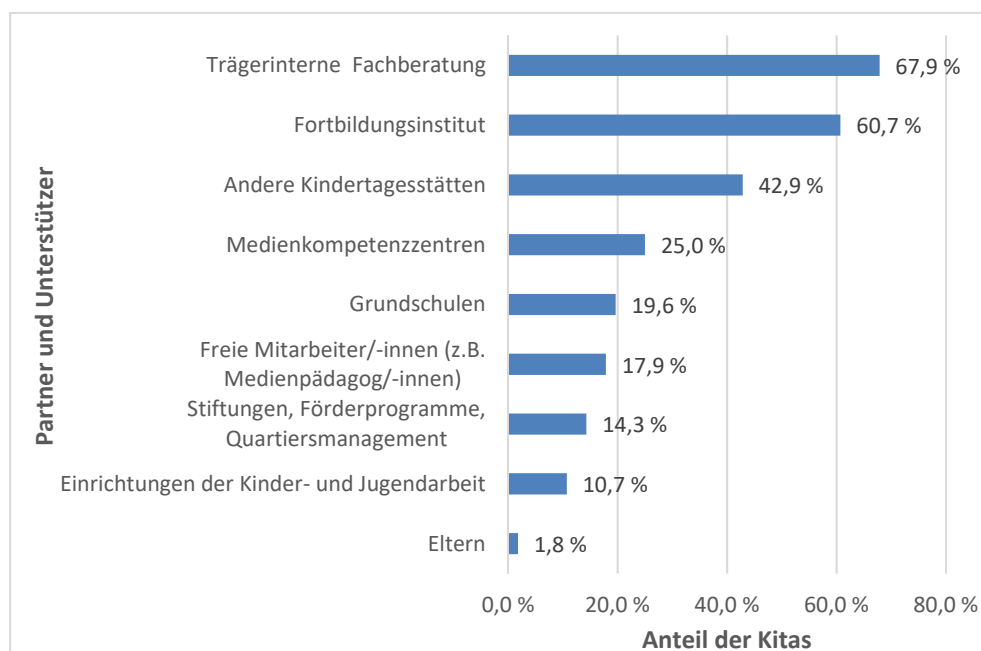


Abbildung 39: Partner zur Umsetzung der Medienbildung in Kindertagesstätten freier Träger

Bereits in der ersten Position der Abbildung 39 zeigt sich der größte Unterschied im Vergleich mit den Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und ihren Netzwerkbeziehungen: Mehr als zwei Drittel nutzen die trägerinterne Unterstützung durch Fachberatung, um die Medienbildung in der Einrichtung zu realisieren. An zweiter Stelle folgt das Fortbildungsinstitut, danach werden andere Kindertagesstätten genannt. Die Medienkompetenzzentren – bei den Einrichtungen der Eigenbetriebe stark vertreten – werden hier weniger häufig angegeben.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

In der genauen Betrachtung der Fachberatung wird deutlich, dass diese vor allem von Kindertagesstätten in größeren Trägerstrukturen genannt wird: 30 der 38 Einrichtungen mit dieser Angabe haben einen Träger mit mehr als 7 Kindertagesstätten, weitere 4 einen Träger mit 5 bis 7 Kindertagesstätten (ohne Abbildung). Von den Kindertagesstätten in öffentlicher Trägerschaft wird ein solches Beratungsprofil offenbar nicht in ihren Trägerstrukturen wahrgenommen oder es ist hinsichtlich der Medienbildung nicht vorhanden.

Besonderheit: Eltern-Kinder-Tagesstätten

Bei den Eltern-Kinder-Tagesstätten handelt es sich ebenfalls um Einrichtungen in freier Trägerschaft, jedoch sind die Trägerstrukturen in der Regel vor allem auf Betrieb und Unterhaltung der Einrichtung, d.h. originäre Bewirtschaftungsaufgaben, ausgerichtet und durch die zum Teil sehr intensive Stütze auf Eltern- und Erzieher/-innen-Engagement hinsichtlich vorhandener Ressourcen begrenzt. So haben nur 5 der 13 Einrichtungen in diesem Segment überhaupt Angaben zu Kooperationspartnern in der Umsetzung der Medienbildung vorgenommen (Abbildung 40). Nicht zuletzt handelt es sich um kleine Trägerstrukturen: 4 von 5 Kindertagesstätten befinden sich in Trägerschaft mit nur einer Einrichtung, lediglich eine hat einen größeren Träger angegeben (mit 2 bis 4 Kindertagesstätten).

Externe Partner und Einrichtungen zur Planung und Umsetzung der Medienbildung bei Eltern-Kinder-Tagesstätten (Frage 22, FB Leitung), $N_{EKT} = 5$, Mehrfachantworten möglich

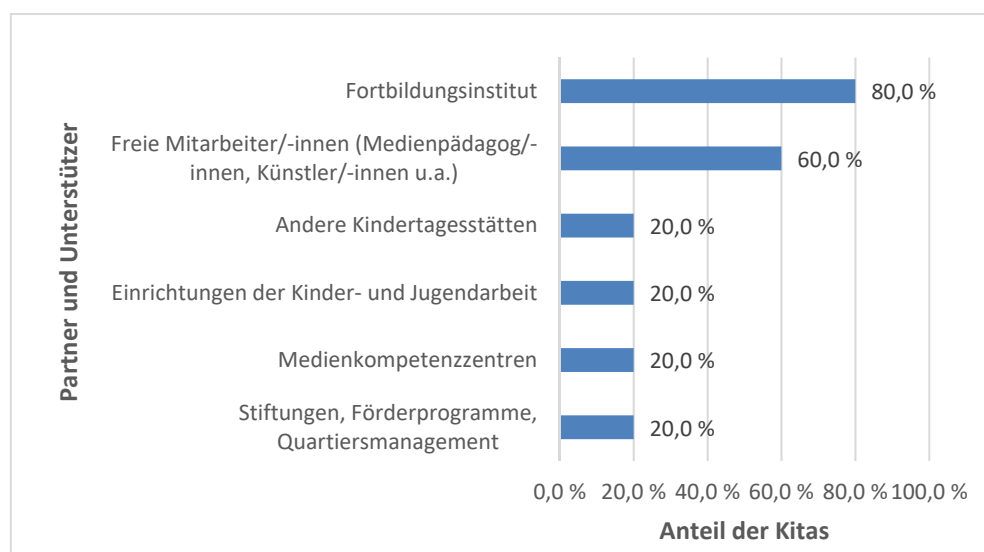


Abbildung 40: Partner zur Umsetzung der Medienbildung in Eltern-Kinder-Tagesstätten

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Kleine Trägerstrukturen legen einen begrenzten Zugang zu nicht in der Kindertagesstätte direkt vorhandenen Ressourcen nahe. Der Träger selbst ist darüber hinaus zu klein, um selbst eine Fachberatung vorzuhalten. Damit müssen sich diese Einrichtungen in viel stärkerem Maße externe Partner mit hohem Zugangspotenzial zu kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital suchen, um Medienbildung vor Ort realisieren zu können. 80 % der Einrichtungen haben hierfür das Fortbildungsinstitut angegeben, 60 % arbeiten mit freien Fachkräften zusammen. Allerdings weist genau diese Ressource wiederum einen begrenzten Zugang zu entsprechenden Kapitalien auf. Freie Mitarbeiter/-innen (Honorarkräfte) sind häufig nicht institutionell eingebunden. Je nach Auftragslage sind sie oft nur in der Lage, über einen begrenzten Zeitraum Aktivitäten und Projekte in Bildungseinrichtungen zu begleiten und zu unterstützen. Die übrigen Items werden jeweils nur einmal (oder gar nicht) ausgewählt. Möglicherweise fehlen hier Spezialwissen und zeitliche Ressourcen, um damit verbundenen Potenziale, wie z.B. Förderprogramme, für die Kindertagesstätte erschließen zu können.

Teilnahme am Programm „KidSmart“

Abschließend sollen auch hier die am „KidSmart“-Programm teilnehmenden Kindertagesstätten genauer betrachtet werden. Die hohen Fortbildungsaktivitäten wurden bereits im vorangegangenen Abschnitt präsentiert (vgl. Kapitel 9.6.5). In einem intensiven Maß wird auch die Einbindung externer Partner und Unterstützer realisiert. Das zeigt sich u.a. in der quantitativen Betrachtung der Antworten zur Fragestellung:

Kitas	Anzahl der Kitas	Anzahl der Partner	Index
Kitas mit Teilnahme an „KidSmart“	24	72	3,00

Tabelle 23: Vernetzungsindex bei „KidSmart“-Kindertagesstätte

Von insgesamt 27 Einrichtungen, die am Programm „KidSmart“ teilnehmen bzw. teilgenommen haben, nennen 24 externe Partner und Unterstützer. In der quantitativen Betrachtung kann damit ein Vernetzungsindex von 3,00 festgestellt werden. Der Grad der Vernetzung liegt damit über den Angaben der Einrichtungen in freier Trägerschaft, für die bereits ein hohes Maß an Zusammenarbeit festgestellt wurde (s.o.).

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Partner und Unterstützer zur Gestaltung der Medienbildung in „KidSmart“-Kindertagesstätten (Frage 22 unter Berücksichtigung von Frage 13, FB Leitung), $N_{KidSmart} = 24$, Mehrfachantworten möglich

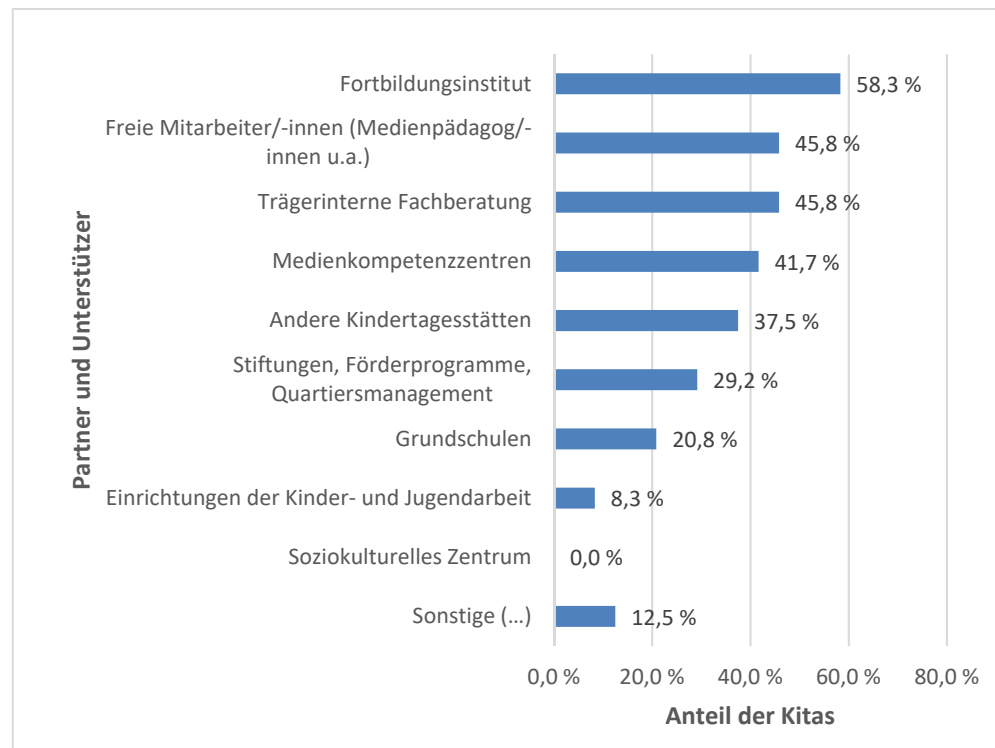


Abbildung 41: Externe Partner und Unterstützer bei „KidSmart“-Kindertagesstätten

Fast 60 % der Einrichtungen nennen das Fortbildungsinstitut, 45 % die trägerinterne Fachberatung sowie Honorarmitarbeiter/freie Medienpädagogen. Auch hier fällt die geringe Anzahl der Grundschulen als Kooperationspartner auf, dabei gäbe es hinsichtlich der Gestaltung des Schulübergangs und darüber hinaus vielfältige Anlässe einer gemeinsamen Medienbildung im gemeinsamen Sozialraum. Werden die Antworten mit der Auswertung aller Einrichtungen verglichen, zeigt sich eine stärkere Vernetzung vor allem im Kontakt mit den Medienkompetenzzentren, mit anderen Kindertagesstätten sowie Stiftungen und Förderprogrammen. Damit bieten sich für die Kitas erweiterte Möglichkeiten zur Nutzung und Akkumulation von im eigenen Haus nicht verfügbaren Kapitalien. Insbesondere aus dem Kontakt mit anderen Kitas lassen sich Beispiele und Erfahrungen austauschen, die zur Bestätigung der Selbstwirksamkeit der Fachkräfte sowie zur Entwicklung des kulturellen Kapitals beitragen können.

9.8 Wesentliche Ergebnisse und Diskussion

Die Person der Kitaleitung nimmt für die Medienintegration in der Kindertagesstätte einen wichtigen Platz ein. Wie die Auswertung der Daten gezeigt hat, treten die Leitungskräfte insgesamt medienzugewandt auf und weisen einen Habitus auf, der die Aufgabe der Medienerziehung aufgenommen in entsprechenden Orientierungen und Zielsetzungen widerspiegelt. Ihre Einbindung externer Partner und die Teilnahme ihrer Einrichtungen an Projekten stellen ein deutliches Kennzeichen der notwendigen Offenheit für Weiterentwicklungen in der Medienbildung dar (Kontovourki et al. 2017). Unterstützend wirkt offenbar die längere Berufserfahrung. Ihrer Einschätzung der Bedeutung der Medienerziehung folgend werden die damit verbundenen Fragen häufiger im pädagogischen Team thematisiert, und zwar in unterschiedlichen Maßnahmen.

Zielsetzungen für die medienpädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte

In der Untersuchung der Ergebnisse der Leitungsbefragung konnte zunächst eine hohe Medienaffinität der Fachkräfte herausgearbeitet werden. Dies stellt sich insofern bemerkenswert dar, als dass 47,5 % der Leitungskräfte ein Alter über 50 Jahre angegeben haben und in dieser Position vornehmlich ältere Fachkräfte tätig sind (Bock-Famulla et al. 2017; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). So attestieren sich die befragten Personen eine solide Medienkompetenz und ebenso eine gute oder sehr gute medienpädagogische Kompetenz. Lediglich ca. 20 % der Leitungskräfte schätzen ihre Kompetenz gering oder sehr gering ein. Den technischen Fortschritt empfinden die Fachkräfte ebenso mehrheitlich nicht als Überforderung. Wenngleich es sich hier um Selbsteinschätzungen handelt, stehen sie nicht in Übereinstimmung z.B. zu Nolte (2014), der insbesondere bei den jüngeren Leitungskräften eine ausgeprägtere technische Medienkompetenz feststellt. Im Einklang mit der hier vorgenommenen Selbsteinschätzung steht die hohe Motivation, sich beruflich mit den digitalen Medien zu beschäftigen. Auf der Basis der eigenen Kompetenz und Sicherheit im Umgang mit den digitalen Medien fühlen sich die Fachkräfte in der Lage, diesen Gegenstand zu nutzen, und entwickeln Interesse an der diesbezüglichen Arbeit. Medienbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen sind hier offenbar kombiniert mit einer Offenheit gegenüber medialen Entwicklungen und damit einhergehenden Veränderungen – auch im sozialen Feld Kindertagesstätte. Aus dieser Beschäftigung resultiert die Einschätzung der besonderen Bedeutung der frühen Medienbildung. Wer motiviert ist, sich

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

mit digitalen Medien zu beschäftigen, wird auch eher medienpädagogisch aktiv werden: *„Motivation ist der erste Schlüsselfaktor für mehr und bessere Medienpädagogik“* (Schneider et al. 2010, S. 112), wenngleich in der genannten Studie nicht die Leitungskräfte, sondern die Erzieher/-innen befragt worden sind.

Aus ihrer eigenen Motivation und Bedeutungszumessung – und weniger aus einer Verankerung der Medienbildung im pädagogischen Konzept der Einrichtung – resultieren offenbar die Schwerpunktsetzungen im Kitaalltag, die sich in der Teilnahme an besonderen Projekten oder den Maßnahmen zur Sicherung medienpädagogischer Kompetenz in den Fachkräfte-Teams widerspiegeln. Die Bedeutung der pädagogischen Konzeption und eines konzeptionsgeleiteten Handelns scheint insgesamt betrachtet (noch) nicht hinreichend erkannt zu sein. So sind die Angaben, die die Leitungskräfte zum pädagogischen Konzept auswählen bzw. formulieren, nicht durchgängig konsistent (vgl. Kapitel 9.3.1). Die fehlende Verankerung der Medienbildung im Konzept ist zumindest in den Zusammenhang mit den – auf andere Themen fokussiertem – Konzeptionsempfehlungen zur Arbeit mit dem Bildungsprogramm zu stellen (vgl. Kapitel 5.2 und 5.4). Insgesamt scheint die mediale Verfasstheit von Bildung und Gesellschaft noch nicht durchdrungen zu sein. Hierzu könnten die im weiteren Verlauf des Forschungsvorhabens vorgesehenen Gruppendiskussionen weitere Hinweise geben.

In der Betrachtung der Zielsetzungen der Gestaltung der Medienerziehung treten die Kitaleitungen medienzugewandt auf, und zwar trotz einer länger zurückliegenden Ausbildung und der damit verbundenen geringeren oder fehlenden Berücksichtigung der Medienerziehung. Werden die Ziele der Medienerziehung mit der Einordnung der verschiedenen Ansätze der Medienpädagogik auf der kommunikationstheoretischen Achse (Süss et al. 2013) in Beziehung gesetzt, zeigt sich, dass die hohe Zustimmung der Leitungskräfte zum Angebot von Alternativen zum Medienkonsum (Frage 27, FB Leitung) mit einer großen Nähe zu bewahrpädagogischen Ansätzen verbunden ist. Diese wird ebenso in der Präsenz der „Regeln für den angemessenen Umgang“ (Frage 16, Kompetenzeinschätzung des Teams) deutlich. Das Vermeiden der Mediennutzung über die „Kita als medienfreier Raum“ wird zwar nicht favorisiert, allerdings sehen die Leitungskräfte insgesamt ein hohes

Ablenkungspotenzial und negative Auswirkungen auf die Gesundheit⁹⁰. Dennoch gehört aus ihrer Sicht zur Medienerziehung ebenso die Unterstützung der Aneignungsprozesse, ablesbar in der Zustimmung zum „Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte“, zur Möglichkeit, „sich kreativ auszuprobieren“ oder zum „Verstehen unterschiedlicher Medienformen“ (ebd., FB Leitung).

Für die Einordnung dieses Ergebnisses ist die bildungspolitische Entwicklung zu berücksichtigen. Schließlich hatte die Jugendministerkonferenz bis in die 90er Jahre die Medienwelten der Kinder nicht als kitarelevant eingeschätzt, sondern war eher dem Schutzgedanken eines „medienfreien“ Raumes gefolgt (vgl. Reichert-Garschhammer 2007). Auch aufgrund der Veränderung der Medienlandschaft und der Entwicklung quartärer Medien lässt sich dieser Ansatz in keiner Weise weiterhin halten. Was würde in dieser Logik der medienfreie Raum bedeuten? Frei von technischen Medien, aber wie stünde es um die medial vermittelten Inhalte und die Anerkennung medialer Verfasstheit aller Bildungsprozesse? Die Reflexion dieser Entwicklung und des hieraus folgenden Anspruchs einer unterstützenden aktiven Medienerziehung stellt sich als Herausforderung für die Qualifizierung der Leitungskräfte dar.

Leitung als Leadership – Fortbildung und fachliche Entwicklung des pädagogischen Teams

In der Befragung der Leitungskräfte steht weniger die eigene pädagogische Tätigkeit im Mittelpunkt des Interesses⁹¹, sondern stärker ihr Management und ihre Führungsverantwortung für die pädagogische Arbeit in ihren Kindertagesstätten (vgl. Ballaschk et al. 2017). Es gilt an dieser Stelle zu diskutieren, in welcher Weise sie mit ihrem Leitungshandeln zur Sicherstellung der frühen Medienbildung beitragen. Als wesentliche Bausteine sind hier Maßnahmen im pädagogischen Team, die Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen sowie das Aufschließen zusätzlicher Ressourcen über Netzwerke, externe Kooperationspartner und geeignete medienpädagogische Projekte zu nennen.

⁹⁰ Die Auswertung der Befragung der Erzieher/-innen wird in diesem Punkt eine höhere Zustimmung zeigen. Vgl. Kapitel 10.3.

⁹¹ Entsprechend den Untersuchungen zu Leitungsstrukturen weist Lange (2017) u.a. auf das verbreitete Modell der kombinierten Leitungs- und Erzieherinnen-Tätigkeit hin, das aus den Begrenzungen der Leitungsfiananzierung entsteht.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen (medien-)pädagogischer Arbeit wurde in der Leitungsbefragung Abstand genommen, nach unzureichenden Personalschlüsseln und Budgets zu fragen. Mit der – bekannten – Verschiebung der Verantwortung auf die Rahmenbedingungen des sozialen Feldes wäre zunächst kein Erkenntnisgewinn verbunden gewesen. Gegebenenfalls werden in den Gruppendiskussionen diesbezügliche Aussagen ausgewertet werden können. Der Schwerpunkt des Forschungsvorhabens liegt an dieser Stelle stärker auf einem die frühe Medienbildung unterstützenden Handeln der Leitungskräfte. Der Kitaleiterin als pädagogischer Leitung obliegt die Verantwortung zur Sicherstellung einer hohen Qualität pädagogischer Arbeit. Dazu gehört auch die Personalentwicklung. In diesem Feld werden unterschiedliche Instrumente genutzt, einige – so z.B. träger- und kitainterne Fortbildungstage oder auch Spezialisierungsmaßnahmen einzelner Fachkräfte – weisen im Nicht-Einsatz auf spezifische Rahmenbedingungen. So kommen diese vorrangig in Einrichtungen mit größeren Trägerstrukturen zum Einsatz; es besteht allerdings das Erfordernis, dass sich pädagogische Teams auch in kleineren Einrichtungen und in kleineren Trägerstrukturen mit Fragen der Medienbildung beschäftigen müssen. Die Realisierung von Fortbildung im Team würde die Konzentration auf die interessierten und engagierten Fachkräfte vermeiden, erforderte jedoch Handlungs- und Gestaltungsspielräume für die Kita-Planung. An dieser Stelle kommt die Verantwortung des Trägers, ebenso auf der Mesoebene angesiedelt, zur Geltung. Er muss die Bedeutung der frühen Medienbildung und die Notwendigkeit der Beschäftigung im pädagogischen Team erkennen, um hier die nötige Unterstützung oder auch eine Initialisierungsfunktion auszuüben, im Sinne einer kooperativen Bildungsverantwortung.

Über das Forschungsvorhaben hinaus stellt sich die Frage, wie in Kindertagesstätten geringerer Größe Fortbildung abgesichert wird. Es ist hervorzuheben, dass die Teilnahme einzelner Erzieher/-innen an Spezialisierungsangeboten insbesondere dann Wirksamkeit für die Medienbildung in der Kindertagesstätte entfalten kann, wenn verschiedene Instrumente ineinandergreifen und die Teilnahme an der Fortbildung nicht nur mit dem persönlichen Fortbildungswunsch einhergeht. Medienbildung würde damit vor allem zur Aufgabe einzelner Spezialist/-innen gemacht, in der Kommunikation mit Eltern und Familien, in der alltäglichen Gestaltung von Bildungsangeboten sind jedoch alle Fachkräfte gefragt.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

In der genaueren Betrachtung der Kompetenzeinschätzungen des Teams durch die Leitung werden Herausforderungen deutlich: So erfolgt eine solide Einschätzung der Grundkompetenzen im Umgang mit Laptop oder PC (mit Ausnahme der Präsentationsmedien), hingegen werden die medienpädagogischen Aspekte weniger gut eingeschätzt (mit Ausnahme der Fotoprojekte). Dies gilt jedoch nicht für das Item „Regeln für einen angemessenen Umgang [...] kennen und vermitteln“, dieser Aspekt ist offenbar mit einer besonderen Relevanz versehen. Und bei Nutzung unterschiedlicher Fortbildungsinstrumente (*Teilnahme an Fortbildungen ja/nein* und *Auswertung in Teamsitzungen ja/nein*) erreicht in diesem Item der Mittelwert der Kompetenzeinschätzung einen deutlich besseren Wert mit hochsignifikantem Unterschied. Offenbar nimmt das Bedürfnis, den Kitaalltag und hier insbesondere die Mediennutzung zu regeln und zu regulieren, einen großen Raum ein und stellt ein wichtiges Moment der Beschäftigung mit dem Gegenstand dar. Die Begrenzung der Mediennutzung aufgrund besonderer Vorsicht heraus wurde auch von Aufenanger (2014) kritisch angezeigt, Brüggemann et al. (2013) diskutieren die Verhinderung der Medienerfahrungen vor allem hinsichtlich des digitalen Spiels, unter Betonung des Lernens und nützlichen Verwendens digitaler Medien. Übermäßige Regulierungen verhindern die Entwicklung eines „*selbstbestimmten und sicheren Umgang[s] mit unterschiedlichen Medien*“ (Brüggemann et al. 2013, S. 40). Dieser Wunsch korrespondiert möglicherweise mit dem Unbehagen, Unbestimmtheit und Offenheit von Bildungsprozessen aushalten zu müssen, sich aber ebenso in einer von vielschichtigen Transformationsprozessen gekennzeichneten Welt orientieren zu wollen.

Neben der Beachtung möglicher Gefährdungen werden im pädagogischen Team exzellente Kenntnisse zu den kindlichen Medienwelten benötigt. Dieses Wissen stellt einen wichtigen Schlüssel für die Gestaltung der frühen Medienbildung im Kitaalltag und die Erklärung der medialen Handlungspraktiken der Kinder dar. Allerdings ist dieses Wissen nur zu einem geringen Teil in den pädagogischen Teams vorhanden. Werden die Kompetenzeinschätzungen im Team vor dem Hintergrund des Einsatzes verschiedener Maßnahmen der Sicherung der Medienbildung im pädagogischen Team betrachtet und ausgewertet, zeigen sich vielfach nur geringe Unterschiede. So stellt sich die Kompetenzeinschätzung im Team bei Nutzung von kita- oder trägerinternen Fortbildungstagen zur Medienbildung

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

(Frage 15) nicht substantiell anders dar. Hier stellt sich die Frage nach Inhalten und Formaten solcher Aktivitäten, oder grundlegend nach der konzeptionellen Schwerpunktsetzung im Einsatz dieser Maßnahmen. Möglicherweise werden diese Instrumente bisher nicht systematisch eingesetzt.

Die Frage der Spezialisierung von Fachkräften in Fragen der Medienerziehung ist mit der Frage nach der erfolgreichen Multiplikation der Fortbildungsinhalte verbunden. Trotz Kompetenzorientierung der Ausbildung wird auch künftig aufgrund der weiterführenden Mediatisierung eine regelmäßige Fortbildung notwendig sein, zumal die Fachkräfte viele Jahre im beruflichen Feld der frühen Bildung verbleiben und die Ausbildung weiterhin eine generalistische darstellt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 2017). Wie sehen geeignete Fortbildungsmodelle – auch in der Verschränkung zwischen Fortbildung und Arbeitsort – aus, damit eine Übertragung und Implementierung von Inhalten in die berufliche Praxis gelingen und dort multipliziert werden? Es erscheint von besonderer Wichtigkeit, dass Fortbildungsanbieter stärker mit den Kitaleitungen zusammenarbeiten und die Teilnahme von Erzieher/-innen in ein (medienpädagogisches) Gesamtkonzept der Personalentwicklung einbinden. Große Fortbildungsinitiativen (Schulen ans Netz e. V. 2012), die vor allem am persönlichen Interesse der teilnehmenden Erzieher/-innen ansetzen, erweisen sich als nicht ausreichend, und zwar dann, wenn eine Einbindung des erweiterten inkorporierten kulturellen Kapitals der Teilnehmenden in die Kita unterbleibt. Gegebenenfalls können Modelle aus anderen Bundesländern herangezogen werden, so in der Begleitung von „Medienkompetenz-Kitas“ in NRW, die mit der kitainternen Qualifizierung von Teams und der Unterstützung der medienpädagogischen Arbeit durch „Mediencoaches“ eine Antwort auf die unzureichende Multiplikation von Fortbildungsergebnissen aus externen Fortbildungen wären (Meister et al. 2011). Die stärkere Nutzung des Instruments der Fachberatung in medienpädagogischen Fragestellungen setzte auch hier deren konzeptionelle Klarheit voraus (vgl. Grenner und Gralla-Hoffmann 2010). Hierbei ließen sich einrichtungs- und trägerübergreifend Ressourcen bündeln und damit der unterschiedlichen Größe und Leistungsfähigkeit von Trägern und Kindertagesstätten Rechnung tragen.

Projekte und Aktivitäten, Partner einer frühen Medienbildung

Die Leitungskräfte nennen vielfältige Projekte und Aktivitäten mit Fokus Medienbildung und zu einem großen Teil ebenso die Teilnahme ihrer Einrichtungen an kitaübergreifenden Projekten. Hinsichtlich des Bekanntheitsgrades werden hier vor allem die Programme „KidSmart“ und „Schlaumäuse“ genannt, kleinere Projekte weisen eine deutlich geringere Relevanz auf. Mit diesen Projekten sind unterschiedliche Aktivitätsniveaus verbunden. Von besonderer Bedeutung erscheinen Kombinationen medienpädagogischer Projektarbeit mit Fortbildung und Fachaustausch, idealerweise in einer regionalen Einbindung, die die Kindertagesstätten in einer kooperativen Gestaltung der Medienbildung unterstützt (vgl. Kapitel 5.5 und 5.6). Zumindest bei einem Teil der befragten Leitungskräfte wird diese Verknüpfung sichtbar. Damit externe medienpädagogische Angebote nicht nur „eingekauft“ (Brüggemann 2016, S. 45) werden, sollte auf ihre Prozesshaftigkeit sowie die Involvierung der Akteure in der Kindertagesstätte geachtet werden. Nicht weniger bedeutsam stellt sich der Fokus auf die Bildungsthemen der beteiligten Kinder dar. Besonders positiv zeigt sich in der Auswertung der Daten der „KidSmart“-Kindertagesstätten, dass die Längerfristigkeit des Angebots von begleitenden Fortbildungen, Fachveranstaltungen und ergänzenden Projekten offenbar zur stärker ausgeprägten medienpädagogischen Orientierung der Leitungskräfte geführt hat. Fortbildungsressourcen konnten hier aus dem sozialen Kapital nutzbar gemacht werden, vor allem über die „Zeit“ als Teil des ökonomischen Kapitals. Aufgrund der spezifischen Ausgestaltung im Land Berlin waren auf den ersten Blick finanzielle Ressourcen nicht erforderlich, da die Fortbildungsteilnahmen ohne direkte finanzielle Aufwendungen erfolgen konnten. Bereits in der Dienstplangestaltung wurde jedoch sichtbar, dass auch die Fortbildungszeit letztlich durch entsprechendes ökonomisches Kapital kompensiert werden musste. Sofern der Prozess erfolgreich verlaufen ist, erfolgen Umwandlungsprozesse von ökonomischem in kulturelles Kapital, zunächst bezogen auf die jeweils teilnehmenden Fachkräfte. Idealerweise kann im sozialen Feld Kindertagesstätte über Multiplikationseffekte das in der Fortbildung erlangte Wissen als kulturelles Kapital kommuniziert und geteilt werden. Allerdings ist dafür wiederum ökonomisches Kapital erforderlich, und zwar bei den beteiligten Personen.

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Mit einer größeren Bedeutungszuschreibung der Medienbildung (und Verankerung im Konzept) ist eine größere Aktivität in Netzwerken und in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern verbunden, die auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Ressourcen die Medienbildung in der Kita unterstützen. Die Trägerschaft der Einrichtungen stellt sich hier offenbar als Unterscheidungskriterium dar. Die Leitungskräfte in Einrichtungen mit größeren Trägerstrukturen nutzen ein breiteres Spektrum von Instrumenten zur Erweiterung der medienpädagogischen Kenntnisse in ihren Teams. Bereits über ihre Trägerstruktur steht ihnen ein hohes Maß an sozialem Kapital zur Verfügung, über die Netzwerkbeziehungen sind sie prinzipiell in der Lage, kulturelles und ökonomisches Kapital aufzuschließen oder wiederum ihr soziales Kapital zu erweitern, worüber im sozialen Feld der Kindertagesbetreuung weitere Tauschbeziehungen möglich werden. Insbesondere stehen ihnen trägerinterne Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung, die die Erweiterung des kulturellen und sozialen Kapitals der Kindertagesstätte grundsätzlich begünstigen. Einrichtungen mit weniger ausgeprägten Trägerstrukturen können diesen Umstand weniger gut kompensieren, wenngleich die Unterschiede zu Einrichtungen, in denen diese Instrumente eingesetzt werden, bislang gering ausfallen. Es ist zu erwarten, dass über eine bewusstere Auswahl solcher Maßnahmen mehr Medienbildung in der Praxis erreicht wird (vgl. hierzu Meister et al. 2011).

Als ein wichtiger Netzwerkpartner stellt sich das Fortbildungsinstitut dar, das in allen Trägerstrukturen sehr häufig hinsichtlich der Unterstützung der Medienbildung in der Kindertagesstätte genannt wird. Mit Blick auf die Gestaltung der Medienbildung in kooperativer Bildungsverantwortung stellt dieses Ergebnis ein positives Zeugnis dar. Die Daten zur Zusammenarbeit mit Grundschulen weisen hingegen auf noch ungenutztes Potenzial, das auch für die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der frühen Medienbildung stärker in den Blick genommen werden muss. Damit liegt ein deutlicher Unterschied zu den Evaluationsergebnissen im Land Berlin vor, in denen die Grundschule allgemein als häufigster Partner der Kindertagesstätte genannt worden ist (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, BeKi 2014, S. 53). Die Bedeutung der Zusammenarbeit weist eine wichtige kindbezogene Dimension auf, indem in der Schule besser an das in der Kita erworbene kulturelle Kapital angeknüpft wird. Unterschiede zeigt die Netzwerkanalyse im Vergleich der Trägerstrukturen, in der die Einrichtungen in freier Trägerschaft einen deutlich höheren

9. Medienbildung in der Verantwortung des Leitungspersonals

Vernetzungsgrad aufweisen. Dies gilt allerdings nicht für die sehr kleinen Einrichtungen (vgl. Kapitel 9.7). Über diese Vernetzung wird der Zugang zu weiteren Kapitalien im Sinne der Feld- und Kapital-Theorie von Bourdieu ermöglicht.

Eine besondere Bedeutung für eine erfolgreiche Medienbildung in der Kindertagesstätte tragen große Programme oder kitaübergreifende Projekte, die im pädagogischen Alltag ihren Platz finden und aufgrund der Ausgestaltung mit Fortbildung und Austausch verbunden werden. Die spezifische Ausprägung des „KidSmart“-Programms im Land Berlin zeigt anhand der Befragungsergebnisse, dass sich hier eine intensivere medienpädagogische Handlungspraxis der Fachkräfte entwickelt hat und der Zusammenarbeit mit den Eltern eine größere Bedeutung beigemessen wird. Die „KidSmart“-Einrichtungen erscheinen aktiv, nutzen häufig weitere Projektangebote und weisen hohe Fortbildungsaktivitäten auf. Diese Ergebnisse lassen auf eine Verankerung medienpädagogischer Zielsetzungen als Teil des kulturellen Kapitals in der Kindertagesstätte schließen. Die Projektbeteiligung kann hier durchaus als ein tragendes Element in der Realisierung der Medienbildung im Verständnis einer kooperativen Bildungsverantwortung eingeschätzt werden (Heimbach-Steins und Kruip 2011). Potenziale externer Partner werden hier eingebunden; es ist im weiteren Verlauf des Forschungsvorhabens zu prüfen, in welcher Weise eine Teilnahme insbesondere am „KidSmart“-Projekt in den Befragungsergebnissen der Erzieher/-innen sichtbar wird (Kapitel 10).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Die Erzieher/-innen stellen im Mehrebenensystem der institutionalisierten frühkindlichen Medienbildung die wesentlichen Akteure der Bildungspraxis dar. Neben der Gestaltung der Rahmenbedingungen durch die Leitung und Träger liegt es im Wesentlichen in der Verantwortung der Erzieherinnen und Erzieher, in welcher Weise die frühkindliche Medienbildung im Kitaalltag konkret ausgestaltet und realisiert wird. Sie sind die Bezugspersonen, die in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern (und ihren Eltern und Familien) medienpädagogisch handeln und diese im Aufwachsen in mediatisierten Lebensräumen angemessen unterstützen und begleiten.

Vor dem Hintergrund der im Kapitel 10.1 präsentierten Informationen zur Medienerziehung als Ausbildungs- und Fortbildungsgegenstand wird nach der medienpädagogischen Kompetenz (10.2) sowie den medienbezogenen Orientierungen und Zielsetzungen (10.3 und 10.4) gefragt. Im weiteren Verlauf werden die Daten zur Medienausstattung ausgewertet – dabei wird ein Vergleich mit den Angaben der Leitungskräfte vorgenommen – (10.5) sowie die medienpädagogische Handlungspraxis in den Kindertagesstätten betrachtet (10.6). Hier soll untersucht werden, wie sich das Medienhandeln der Kinder aus Sicht der Erzieher/-innen darstellt. In einem weiteren Abschnitt wird gefragt, welche medienpädagogische Handlungspraxis die Erzieher/-innen auszeichnet (10.7). Aufgrund der Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien widmet sich das Kapitel 10.8 dieser Fragestellung. Da mit dem Steuerungsinstrument der Evaluation große Erwartungen an die Berücksichtigung des Bildungsprogramms im Kitaalltag verbunden werden (vgl. Kapitel 4.6), wurden auch die Erzieher/-innen hinsichtlich der Präsenz der Medienbildung befragt. Die Ergebnisse werden im Kapitel 10.9 präsentiert, bevor im abschließenden Abschnitt 10.10 die Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Untersuchungsergebnisse zur schriftlichen Befragung der Erzieher/-innen erfolgen.

Medienerziehung gehört nicht zu den Schwerpunktthemen der pädagogischen Arbeit der befragten Erzieher/-innen. Diese Feststellung kann anhand der Aussagen der Angaben der Erzieher/-innen hinsichtlich der wichtigsten und unwichtigsten Themen zum Befragungszeitpunkt getroffen werden. Hierbei gehören die Sprachförderung, das soziale Lernen sowie die Bewegungserziehung zu den wichtigsten, die Medienerziehung neben der ästhetischen Bildung und dem „Lernen Lernen“ zu den unwichtigsten Themen (vgl. Fragen 29

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

und 30 FB Erzieherin; ohne Abbildung). Trotz der geringen Bedeutungszuschreibung, die auch in anderen Untersuchungen festgestellt worden ist und auch auf die lange Tradition einer bewahrpädagogisch ausgerichteten Medienerziehung zurückgeführt werden kann (vgl. Spanhel 2006), lassen sich im Alltag der Kindertagesstätten dennoch medienpädagogische Aktivitäten feststellen.

10.1 Medienerziehung als Gegenstand in Ausbildung und Fortbildung

Die Gestaltung einer frühen Medienbildung im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten hängt wesentlich von der Berücksichtigung dieses Gegenstandes in der Aus- und Fortbildung ab. Im folgenden Abschnitt werden diesbezügliche Ergebnisse der Befragung der Erzieher/-innen präsentiert.

10.1.1 Ausbildung der Erzieher/-innen

In der Diskussion um die Sicherstellung einer hohen Qualität der Kindertagesbetreuung wird regelmäßig auf die Notwendigkeit Hochschulischer Abschlüsse hingewiesen. Mit der Erhöhung des Qualifikationsniveaus könne eine höhere Qualität der Frühpädagogik erreicht werden. Zur Analyse der Personalressourcen in den befragten Einrichtungen wurden die Erzieher/-innen um die Angabe ihres Schul- sowie Berufsabschlusses gebeten. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit der allgemeinen Entwicklung der Bildungsabschlüsse:

Schulabschluss der Erzieher/-innen (Frage 43, FB Erzieherin), N = 342

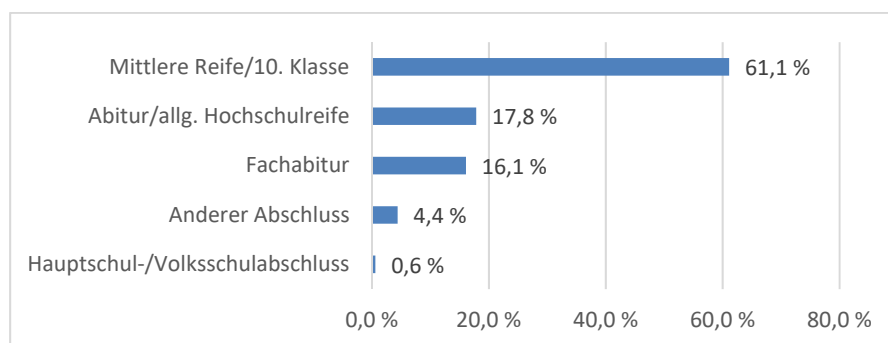


Abbildung 42: Schulabschluss der Erzieher/-innen

Die Abbildung 42 zeigt eine deutliche Präsenz des mittleren Schulabschlusses, der von 61 % der befragten Personen erreicht worden ist. Eine allgemeine oder fachgebundene

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Hochschulreife ist in einem deutlich geringeren Umfang vertreten (18 %). Unter Berücksichtigung des Alters der befragten Personen kann das Ergebnis differenzierter dargestellt werden: Insbesondere in der mittleren und älteren Altersgruppe (40–50 Jahre sowie 50–60 Jahre) überwiegt die mittlere Reife. Bei der jüngeren Generation der Erzieher/-innen sind die allgemeine Hochschulreife sowie das Fachabitur deutlich häufiger vertreten (Abbildung 43).

Schulabschluss der Erzieher/-innen in verschiedenen Altersgruppen (Fragen 42 und 43, FB Erzieherin), N = 339

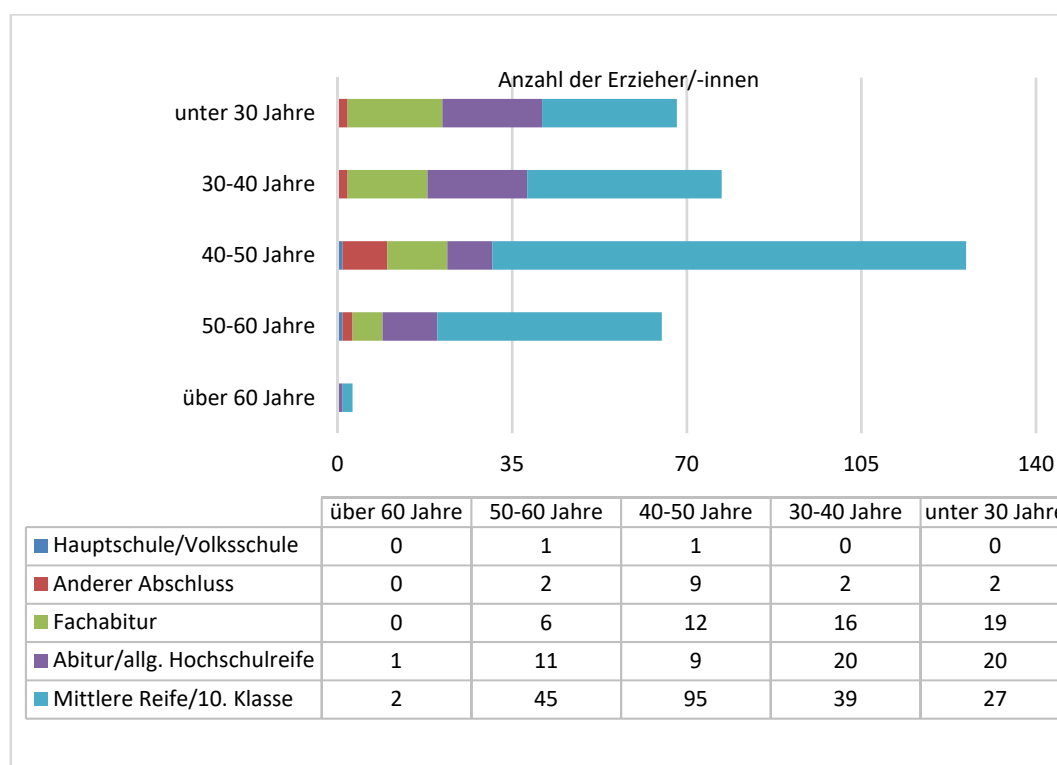


Abbildung 43: Schulabschluss der Erzieher/-innen in verschiedenen Altersgruppen

In der Betrachtung des jeweiligen Anteils der Berufsabschlüsse in den Altersgruppen lassen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Altersgruppen feststellen (Abbildung 44). Grundsätzlich überwiegt die Ausbildung an der Berufsfachschule/Fachakademie, dieser Ausbildungsweg ist in allen Altersgruppen am häufigsten vertreten. Es folgt das Studium an der Fachhochschule bzw. Hochschule.

Berufliche Ausbildung von Erzieher/-innen mit Abitur oder Fachabitur in verschiedenen Altersgruppen (Fragen 1, 42 und 43, FB Erzieherin), N = 113

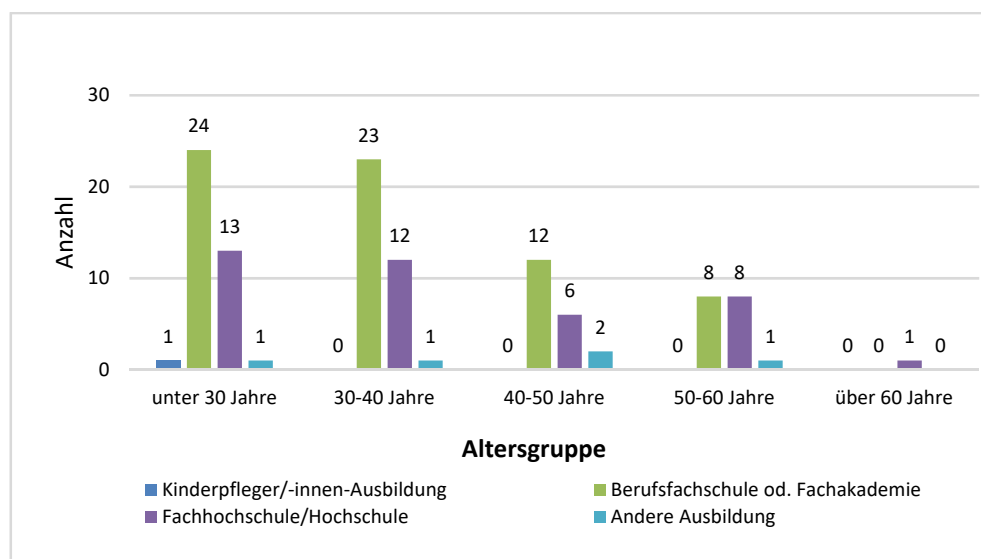


Abbildung 45: Berufliche Ausbildung mit Schulabschluss Abitur oder Fachabitur

Für diese Fragestellung wurden nur diejenigen die Erzieher/-innen betrachtet, die hinsichtlich ihres Schulabschlusses das Abitur genannt haben. In der Altersgruppe der unter 30-Jährigen ist zwar der Anteil der Personen mit einer allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife sehr hoch, jedoch auch derjenigen, die sich im Anschluss daran für eine Berufsausbildung entschieden haben. Mit Ausnahme der ältesten Fachkräfte hat in den verschiedenen Altersgruppen jeweils ca. ein Drittel der Abiturienten für die berufliche Tätigkeit ein Studium absolviert. Es bleibt abzuwarten, ob und in welcher Weise sich dieser Anteil bei den jüngeren Absolvent/-innen verändern wird, wenn sich die hochschulischen Studiengänge der Kindheitspädagogik weiter etablieren.

10.1.2 Medienerziehung als Inhalt der Ausbildung

Ob Medienerziehung als Aufgabenfeld in der Praxis fröhpädagogischer Arbeit wahrgenommen wird, ist auch von ihrer Berücksichtigung in der Berufsausbildung abhängig (Marci-Boehncke et al. 2013b). Friedrichs-Liesenkötter (2016) hat in ihren Untersuchungen zur Berücksichtigung der Medienerziehung in der fachschulischen Ausbildung fröhpädagogischer Fachkräfte einen notwendigen Handlungsbedarf aufgezeigt, indem u.a. die Lernfeldorientierung in der fachschulischen Ausbildung der Erzieher/-innen hinterfragt wird. Auch im vorliegenden Forschungsprojekt wurden Fragen zur Berücksichtigung der Medienerziehung in der Ausbildung aufgenommen. Die Frage nach der Vorbereitung auf

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

die Medienerziehung im Rahmen der Ausbildung wurde von fast 50 % der befragten Erzieher/-innen bejaht (Tabelle 24).⁹²

Wurden Sie in Ihrer Ausbildung auf Medienerziehung (außer Leseförderung) vorbereitet? (Frage 3, FB Erzieherin), N = 353

Nennung	Anzahl	Anteil
ja	166	47,0 %
nein	187	53,0 %
Summe	353	100,0 %

Tabelle 24: Medienerziehung in der Berufsausbildung

Die explizite Ausnahme der Leseförderung folgte dabei der Überlegung, dass sich das Buch als etabliertes Medium darstellt und die Beschäftigung mit Fragen der Lesekultur und Leseförderung die mit der Frage verbundene eigentliche Fokussierung auf die „neueren“, digitalen Medien nicht überlagern sollte. Das Ergebnis bedarf nun einer differenzierteren Betrachtung, sowohl hinsichtlich der Frage, inwieweit sich dieses Verhältnis bei unterschiedlichen beruflichen Ausbildungswegen darstellt, auch mit Blick auf die zeitliche Einordnung der Ausbildungszeit. Dafür wurden die Angaben zur Berücksichtigung der Medienerziehung und zur beruflichen Ausbildung miteinander verknüpft (Abbildung 46).

Vorbereitung auf die Medienerziehung in der Ausbildung unter Berücksichtigung der Berufsausbildung (Fragen 1 und 3, FB Erzieherin), N = 351

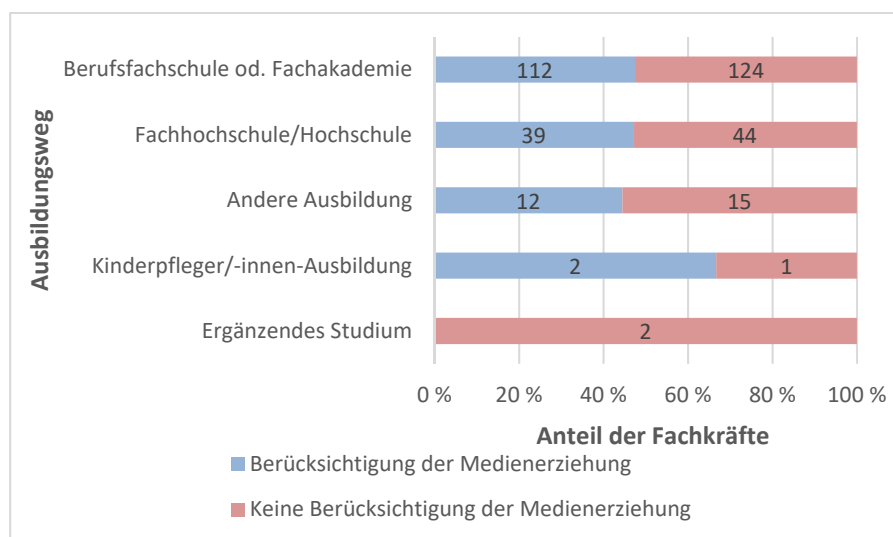


Abbildung 46: Medienerziehung in der Berufsausbildung

⁹² Dabei wurde nicht definiert, was unter „Medienerziehung“ verstanden werden soll. Es konnte hier auch nicht erfragt werden, unter welchem konzeptionellen Ansatz die Berücksichtigung in der Ausbildung erfolgte.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Für die maßgeblichen Ausbildungswege kann im Ergebnis eine fast 50%ige Berücksichtigung der Medienerziehung festgestellt werden (Abbildung 46). Unabhängig von der Form der Ausbildung stellt die Medienerziehung mehrheitlich noch keinen Gegenstand der Ausbildung dar, wobei die Kinderpfleger/-innen-Ausbildung und das ergänzende Studium hier wegen der sehr geringen Präsenz unberücksichtigt bleiben. Bei den am häufigsten vertretenen Ausbildungswegen „Berufsfachschule oder Fachakademie“ sowie „Fachhochschule/Hochschule“ wurde die Berücksichtigung der Medienerziehung in den verschiedenen Altersgruppen untersucht, das Ergebnis wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

Medienerziehung als Teil der Ausbildung in der Berufsfachschule/Fachakademie oder Fachhochschule/Hochschule in den Altersgruppen (Fragen 1, 3, 42, FB Erzieherin), N = 308

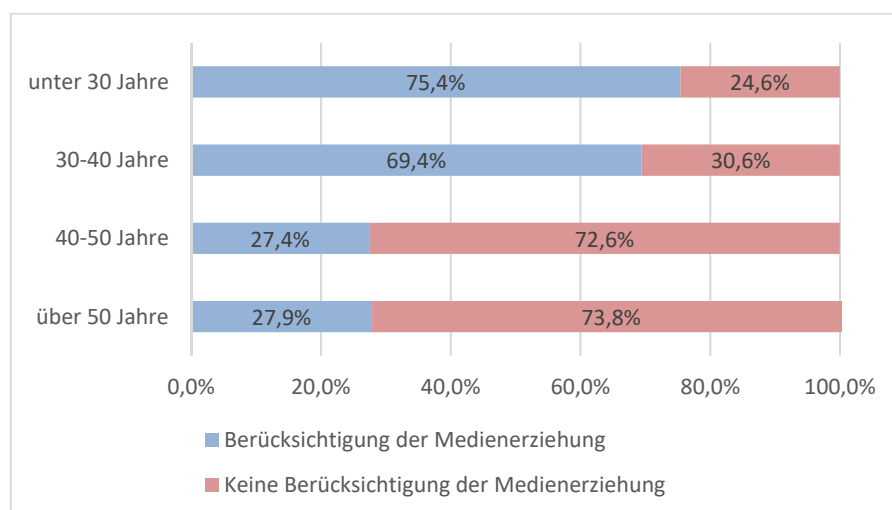


Abbildung 47: Medienerziehung in der Fachschule und Hochschule in unterschiedlichen Altersgruppen

Auf Basis von Abbildung 47 ergibt sich nunmehr ein differenzierteres Bild: Die Berücksichtigung der Medienerziehung in der fachschulischen und hochschulischen Ausbildung der jüngeren Fachkräfte kann überwiegend bestätigt werden, allerdings gibt es auch in diesen Altersgruppen immer noch ca. 25 % der Fachkräfte, die diese Angabe verneinen. Für die Altersgruppen ab 40 Jahre weisen die Daten ein anderes Bild aus: Hier bestätigt nur ein kleinerer Teil die Berücksichtigung der Medienerziehung im Rahmen der Ausbildung. In welcher Weise sich diese im Rahmen der Ausbildung realisierte Vorbereitung auf den pädagogischen Alltag und medienerzieherische Zielsetzungen auswirkt, wird u.a. in den Kapiteln 10.3 und 10.7 betrachtet.

Auch in der Dauer der Beschäftigungstätigkeit und der damit verbundenen zurückliegenden Ausbildung zeigt sich die Veränderung zur Berücksichtigung der Medienerziehung in

der Fachkräfteausbildung. So geben diejenigen Fachkräfte, die über eine ein- bis fünfjährige Berufstätigkeit verfügen und deren Ausbildung damit lediglich kurze Zeit zurückliegt, zu ca. 75 % an, in diesem Rahmen auch auf die Medienerziehung vorbereitet worden zu sein. Demgegenüber haben sich Fachkräfte mit einer mehr als 20-jährigen Berufsausübung in ihrer Ausbildungszeit nur zu einem geringen Teil mit den entsprechenden Fragestellungen beschäftigt. Insbesondere bei den Fachkräften in dieser Altersgruppe stellt sich die Frage nach einer in die berufliche Tätigkeit integrierten Fort- und Weiterbildung (ohne Abbildung).

10.1.3 Berufsbegleitende Weiterentwicklung

Hinsichtlich erster Ergebnisse zur medienpädagogischen Kompetenz der befragten Erzieher/-innen wird zunächst auf das Kapitel 10.1.2 Bezug genommen. Hier wurde herausgearbeitet, dass sich ca. 50 % der Fachkräfte mit Fragen der Medienerziehung in ihrer Ausbildung beschäftigt haben und dieser Anteil bei den Fachkräften mit kürzer zurückliegender Ausbildung deutlich höher ist. Mit Blick auf die langjährige Berufstätigkeit dieser Berufsgruppe spielt das berufsbegleitende Angebot zur Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragen eine wichtige Rolle. Für deren Nutzung nimmt die Leitung einer Kindertagesstätte einen bedeutsamen Platz ein (vgl. Kapitel 9.6), dennoch benötigen die Erzieher/-innen selbst Interesse und Motivation zur eigenständigen Erweiterung ihrer berufsbezogenen Kompetenzen. Zur genauen Betrachtung dieser Aspekte wurden die Erzieher/-innen um entsprechende Angaben zur eigenen Fortbildung gebeten, die in der folgenden Abbildung dargestellt sind.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Haben Sie sich während Ihrer Berufstätigkeit mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt? (Frage 2, FB Erzieherin), N = 350, Mehrfachantworten möglich

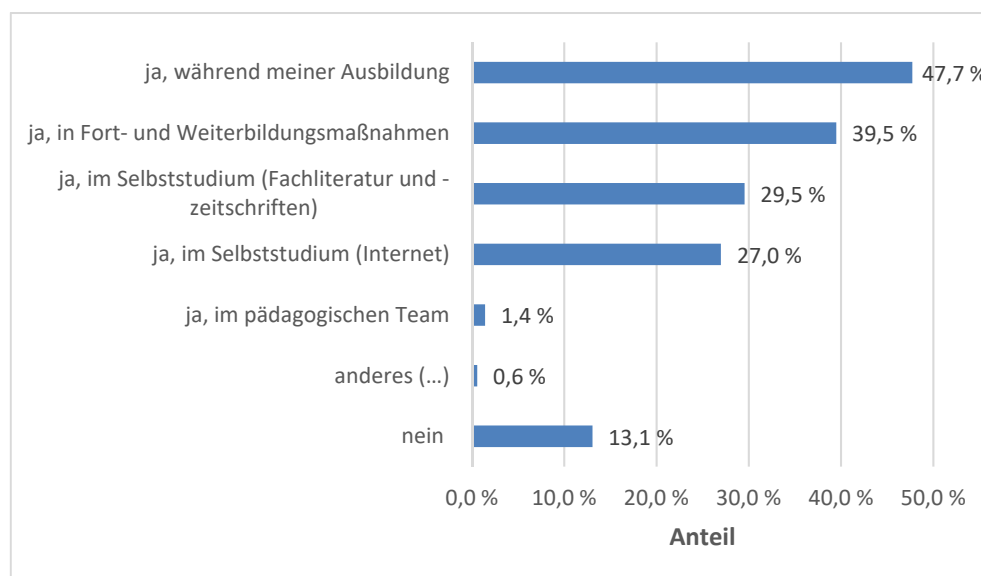


Abbildung 48: Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen während der Berufstätigkeit

Die weiter oben getroffene Aussage zur Berücksichtigung der Medienerziehung in der Ausbildung (Kapitel 10.1.2) zeigt sich zunächst auch hier. Allerdings befinden sich unter denjenigen Fachkräften, die angegeben haben, sich in ihrer Ausbildung mit medienpädagogischen Fragestellungen beschäftigt zu haben, 25 Personen, die in ihrer Ausbildung nicht auf die Medienerziehung (außer Leseförderung) vorbereitet wurden (Frage 3, FB Erzieherin). Bleibt in dieser Auswertung nun der Weg der Ausbildung unbeachtet, zeigt sich, dass immerhin ein Viertel der Erzieher/-innen den Besuch einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme genutzt hat, um sich mit medienpädagogischen Fragen zu beschäftigen. Diese institutionalisierten Wege der Weiterentwicklung der eigenen berufsbezogenen Kompetenzen werden zu einem großen Teil mit weiteren Schritten der eigenen Fortbildung kombiniert. Dabei spielt auch die Anzahl der Berufsjahre (und damit zusammenhängend die Aktualität der Berufsausbildung) eine Rolle, denn unter denjenigen Fachkräften, die hier ausschließlich die Ausbildung genannt haben, befinden sich 44 Personen (52,4 %), die bisher 1–5 Jahre, und 13 Personen (15,5 %), die seit 6–10 Jahren im Beruf tätig sind. Eine Fortbildungsteilnahme erhält damit offenbar für Fachkräfte mit längerer beruflicher Erfahrung eine zunehmende Relevanz.

Strategien im Umgang mit Medienentwicklungen

Weitere Anhaltspunkte für die Beschäftigung mit digitalen Medien und damit verbundenen Implikationen für die frühe Medienbildung liefert die Betrachtung der Strategien im Umgang mit aktuellen Medien-Entwicklungen (Frage 22, FB Erzieherin). Hier waren Mehrfachantworten möglich, die im Feld „Sonstiges“ um weitere Angaben ergänzt werden konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass nur ein sehr geringer Teil der Erzieher/-innen die Mediennutzung vermeidet bzw. aktuelle Medienentwicklungen nicht verfolgt. Der überwiegende Teil der befragten Personen setzt sich – in unterschiedlichem Maße – mit diesen Themen auseinander. Dabei wird die bloße Kenntnisnahme solcher Aspekte von ca. 60 % der Erzieher/-innen bestätigt und vielfach mit weiteren Wegen der Beschäftigung kombiniert. So wurden unter „Sonstiges, und zwar“ mehrfach Maßnahmen der Fortbildung bzw. des eigenen Weiterlernens, der Umgang mit diesen Aspekten in der Praxis sowie die Hinzuziehung von Freunden genannt. Die folgende Übersicht (Abbildung 49) zeigt das breite Spektrum des Umgangs mit den Herausforderungen.

Wie setzen Sie sich persönlich mit aktuellen Entwicklungen in den digitalen Medienwelten auseinander? (Frage 22, FB Erzieherin), N = 351, Mehrfachantworten möglich

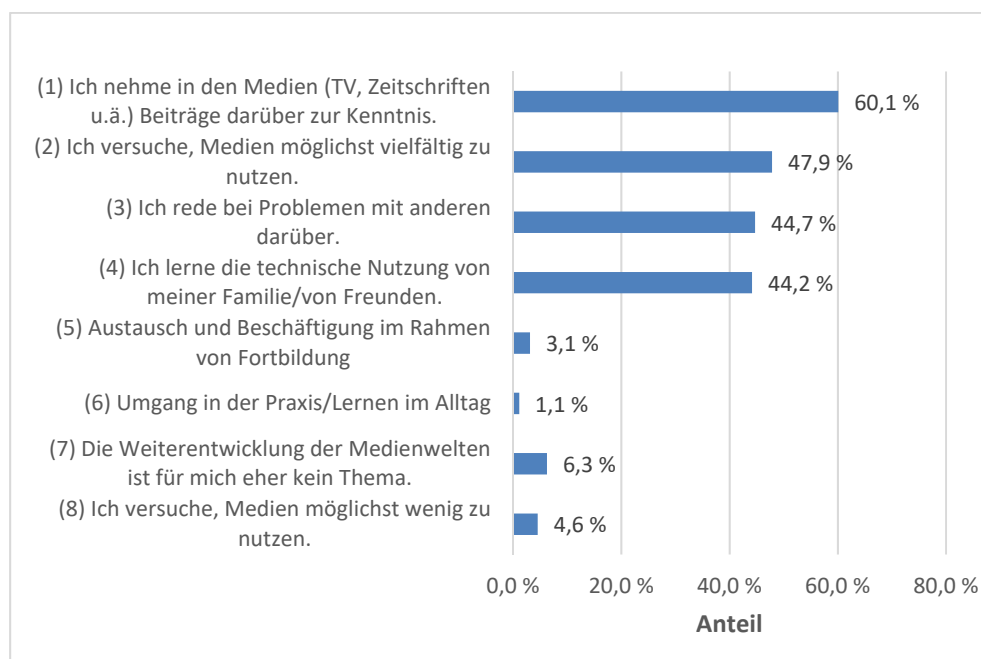


Abbildung 49: Strategien zur Auseinandersetzung mit aktuellen Medienentwicklungen

60,1 % der befragten Personen informieren sich in den Medien über aktuelle Entwicklungen (Zeile 1). Sehr deutlich zeigt sich, dass die Fachkräfte in hohem Maße vom Wissen in

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

der Familie bzw. von Freunden profitieren. So geben 44,2 % der Erzieher/-innen an, die technische Nutzung von der eigenen Familie bzw. von Freunden zu lernen (Zeile 4). Auf ein hohes Aktivitätsniveau und eine entsprechende Motivation weist die Einschätzung von fast 50 % der befragten Personen (47,9 %), die Medien möglichst vielfältig zu nutzen (Zeile 2). Neben einem ablesbaren Interesse an den digitalen Medien befindet sich unter den befragten Personen lediglich ein kleiner Anteil, der das Medieninteresse deutlich ausschließt. Für 6,3 % der Fachkräfte sind die Medien „eher kein Thema“, 4,6 % der Fachkräfte geben an, die Medien möglichst wenig zu nutzen (Zeile 7 und 8). Die Items „Austausch und Beschäftigung im Rahmen von Fortbildung“ (3 %) sowie „Umgang in der Praxis/Lernen im Alltag“ (1,1 %) wurden aus den zusätzlichen Antworten der Erzieher/-innen herausgearbeitet (Zeile 5 und 6). Beide Nennungen erreichen zwar nur einen einstelligen Prozentbereich, verdeutlichen jedoch, in welchen Zusammenhängen sich die Fachkräfte mit den digitalen Medienentwicklungen beschäftigen.

10.2 Medienpädagogische Kompetenz, Motivation und die Bedeutung der Medienziehung

Hinsichtlich der technischen Mediennutzungskompetenz und konzeptionellen Sicherheit der medienpädagogischen Arbeit wurden die Erzieher/-innen um ihre Selbsteinschätzung gebeten. Die Aufteilung in diese beiden Aspekte erfolgte im Fragebogen ohne weitere Erläuterung, aus der Anordnung und Formulierung der Fragen sollten die befragten Personen jedoch in der Lage sein, die unterschiedlichen Schwerpunkte zu erkennen und ihre Kompetenzeinschätzung vorzunehmen.

„Technische“ Mediennutzungskompetenz

Fokussiert wurde mit dieser Frage nach dem Vermögen der Fachkräfte, die digitalen Medien zu nutzen und mit Hard- und Software umzugehen. Auf der 6-stufigen Likert-Skala sollten die Erzieher/-innen eine Einschätzung ihrer Kompetenz zwischen „sehr hoch“ (Stufe 1) und „sehr niedrig“ (Stufe 6) vornehmen. Die Erzieher/-innen attestieren sich eine insgesamt gute Mediennutzungskompetenz ($M = 3.19$, $SD = 1.18$). Hierzu gibt die folgende Abbildung 50 Auskunft.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Schätzen Sie bitte Ihre „technische“ Mediennutzungskompetenz für die Arbeit in der Kindertagesstätte ein!⁹³ (Frage 4, FB Erzieherin), N = 342

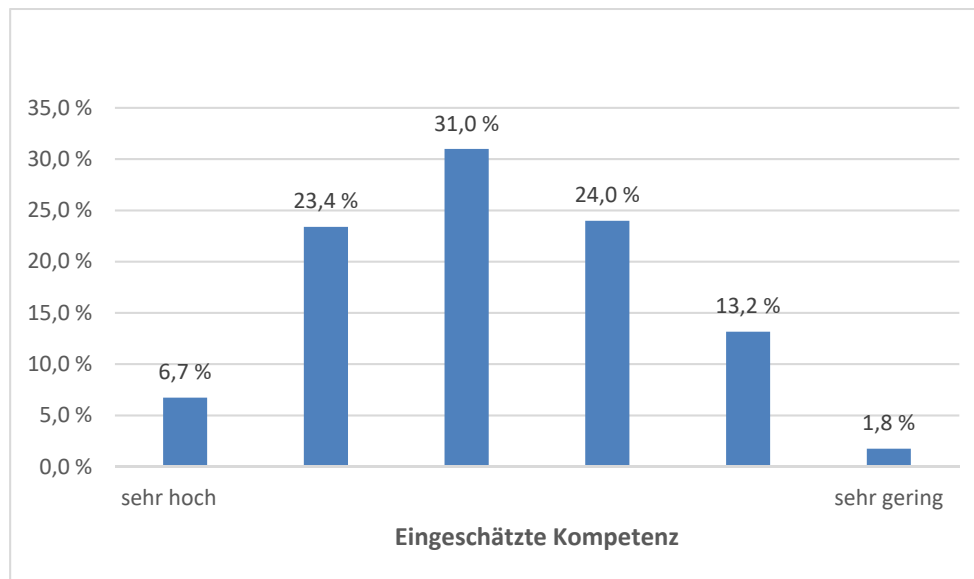


Abbildung 50: Einschätzung der eigenen technischen Mediennutzungskompetenz

Mehr als 60 % der befragten Personen wählen in der Skala hierfür einen der oberen Werte aus (Stufe 1–3). Eine gute und sehr gute Medienkompetenz lässt auf die Beschäftigung mit den entsprechenden Medien schließen, die sich bereits in der Präsentation der Strategien mit aktuellen Medienentwicklungen (Abschnitt 10.1.3) gezeigt hat. Beide Aspekte tragen zur Einschätzung bei, dass auch die Erzieher/-innen mehrheitlich medienzugewandt erscheinen. Die Selbsteinschätzung einer soliden technischen Mediennutzungskompetenz wird ebenso bestätigt durch die Vielzahl der Medienarbeiten, welche die Erzieher/-innen selbstständig realisieren können. In der Kombination mit der Frage nach weiteren für die Arbeit in der Kindertagesstätte relevanten Tätigkeiten mit Interesse zum Erlernen werden diese Ergebnisse grafisch dargestellt (Abbildung 50).

⁹³ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – sehr hoch bis 6 – sehr gering.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Folgende Medienarbeiten kann ich selbstständig ausführen. (Frage 18, FB Erzieherin), N = 353

Folgende Medienarbeiten halte ich für die Arbeit in der Kindertagesstätte interessant und würde sie gern erlernen. (Frage 19, FB Erzieherin), N = 303

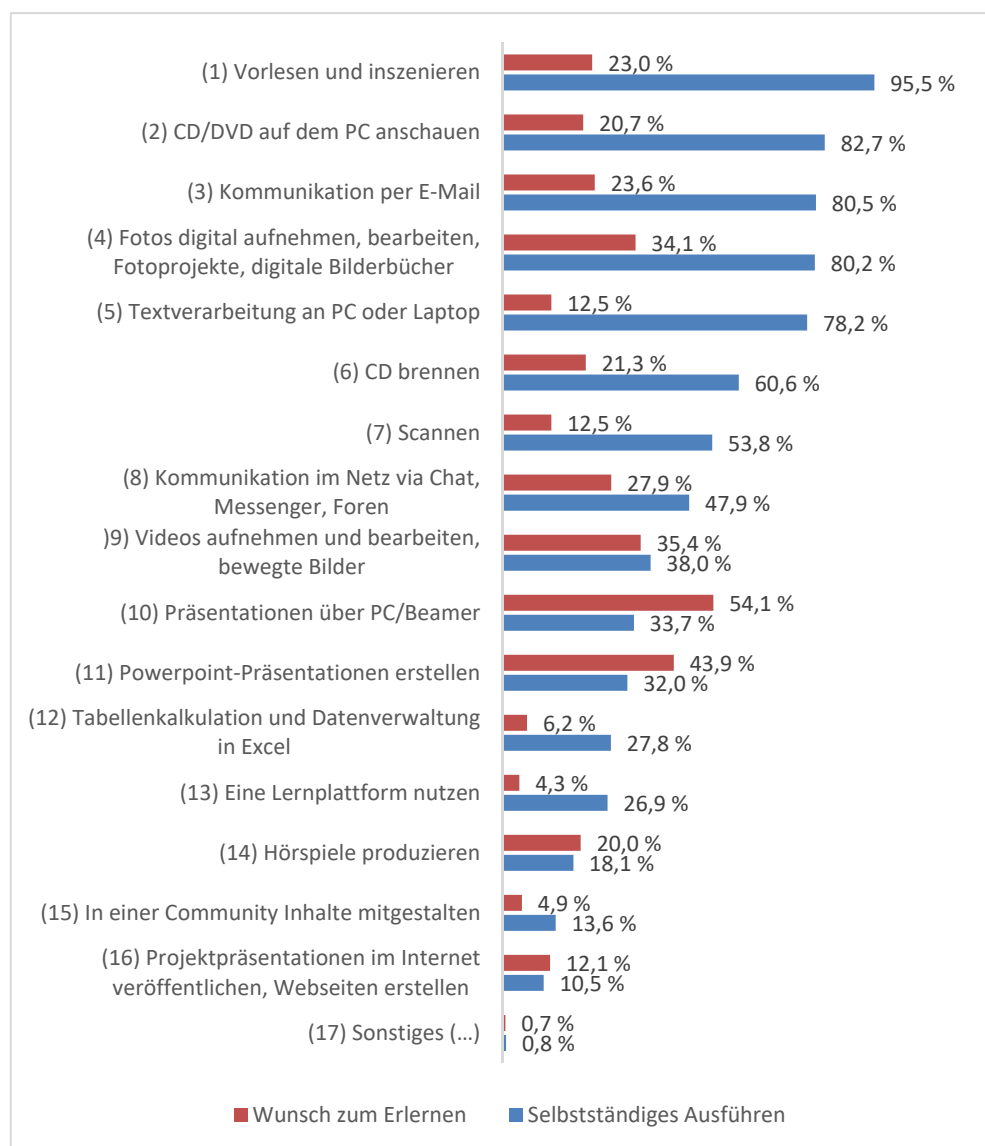


Abbildung 51: Angaben zum selbstständigen Realisieren von Medienarbeiten oder Interesse am Erlernen

Dabei nehmen die Erzieher/-innen in der grundlegenden Nutzung digitaler Medien eine solide Einschätzung der eigenen Kompetenzen vor. Sie verfügen über Grundkompetenzen im Umgang mit Computer und Internet sowie weiterer Peripheriegeräte. Hier formulieren sie auch weniger den Wunsch zum Erlernen. Das Item „Vorlesen und Inszenieren“ (Zeile 1) zeigt an dieser Stelle die hohe Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit dem Buch. In der Betrachtung der etwas komplexeren Medientätigkeiten erscheinen die Angaben nicht widerspruchsfrei. So bestätigen 38 % der Erzieher/-innen, dass sie mit der Aufnahme und Bearbeitung von bewegten Bildern selbstständig umgehen können (Zeile 9), hinsichtlich

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

der Hörspielproduktion treffen eine solche Einschätzung lediglich 18,1 % der befragten Fachkräfte (Zeile 14). Möglicherweise trauen sich die Fachkräfte die Umsetzung einer Audioproduktion als „Projekt“ nicht zu bzw. antizipieren Schwierigkeiten der Realisierung im pädagogischen Kontext. Schließlich handelt es sich beim „Hörspiel“ um ein in der Kindertagesstätte etabliertes Medienangebot. Allerdings verwundert der Umstand, dass lediglich 20 % diese Aktivität erlernen möchten, obgleich gerade der Umgang mit Hörspielen, Geräuschen und Tonaufnahmen durchaus für die frühpädagogische Arbeit relevant ist (vgl. Theunert 2015). Gewünschte Erweiterungen werden am häufigsten zur Umsetzung von Präsentationen angegeben (Zeile 10). Diese Einschätzungen korrespondieren mit den Angaben der Leitungskräfte zur medienpädagogischen Kompetenz in ihren Kindertagesstätten (vgl. Kapitel 9.6.1).

Private Mediennutzung als Basis für das Medienhandeln

Eine wichtige Basis für den Einsatz digitaler Medien im beruflichen Kontext der Erzieher/-innen bildet die private Nutzung der verschiedenen Medien. Dabei genießen die traditionellen Medien – allen voran die schriftsprachlichen – bei den befragten Fachkräften eine besonders hohe Wertschätzung. Aber auch Mobiltelefon, Internet und digitaler Fotoapparat werden von der überwiegenden Zahl der befragten Personen genutzt (Abbildung 52).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Welche dieser Medien nutzen Sie privat? (FB Erzieherin, Frage 15), N = 356, Mehrfachantworten möglich

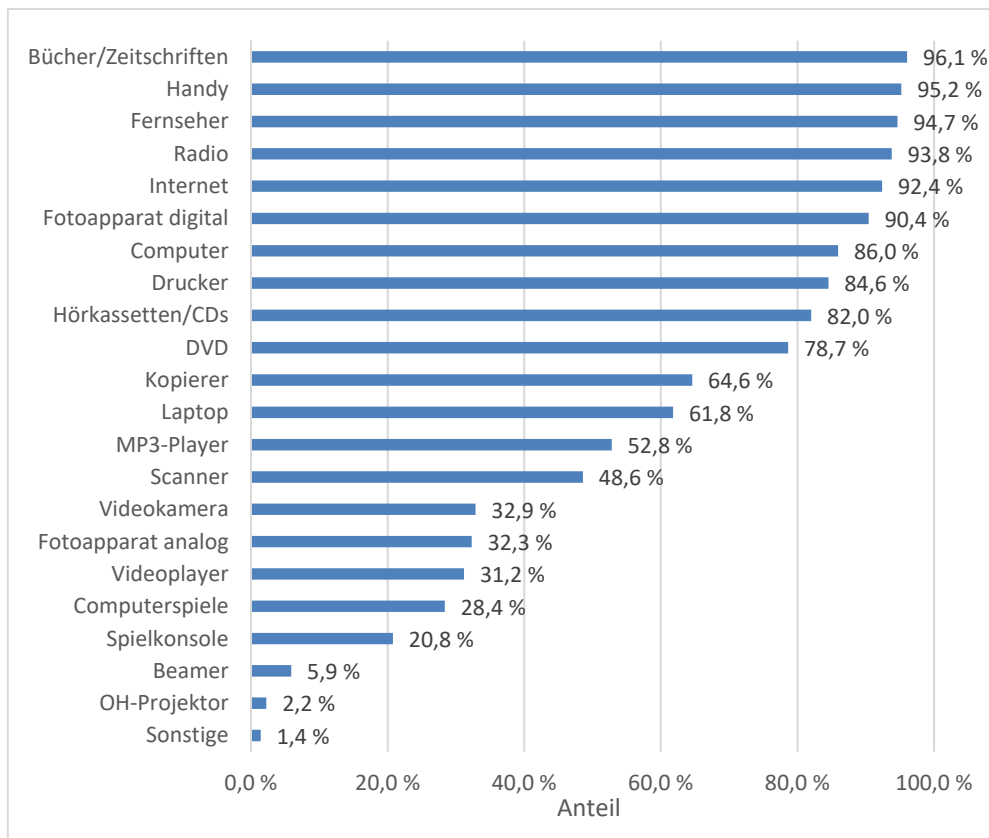


Abbildung 52: Private Mediennutzung der Erzieher/-innen

Weniger genutzt werden im privaten Bereich diejenigen Geräte, die stärker mit dem Bildungs- oder beruflichen Kontext verbunden werden, so z.B. der OH-Projektor oder der Beamer. Das digitale Spiel, hier vertreten durch die Spielkonsole und die Computerspiele, wird immerhin von 20,8 % bzw. 28,4 % genannt, allerdings z.B. deutlich weniger häufig als Geräte im Audio- und Videobereich (vgl. MP3-Player). In einem sehr hohen Maße wird der digitale Fotoapparat verwendet, der von mehr als 90 % angegeben worden ist und zum Befragungszeitpunkt das analoge Gerät hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit bereits deutlich überholt hat (32,3 %). Der Vergleich der beruflichen und privaten Mediennutzung lässt auf eine weniger ausgeprägte Trennung zwischen einer umfangreichen Mediennutzung im privat-persönlichen Bereich und einer medienarmen beruflichen Praxis schließen (ohne Abbildung).

Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien

Die Motivation der Erzieher/-innen, sich beruflich mit den digitalen Medien zu beschäftigen, steht im Zusammenhang mit der Entwicklung der eigenen Medienkompetenz. Aus der Erfahrung, die digitalen Medien erfolgreich zu nutzen und dabei Selbstwirksamkeit zu erleben, resultiert die Motivation zur weiteren Beschäftigung, auch zur Wahrnehmung medienpädagogischer Aufgaben im Kitaalltag. Die Frage nach der Motivation der Erzieher/-innen wurde daher auch in die Befragung aufgenommen. Auf der 6-stufigen Likert-Skala nahmen 355 Personen eine Beantwortung vor. Zunächst zeigt die Abbildung 53 die wesentlichen Ergebnisse:

Motivation zur beruflichen Arbeit mit den digitalen Medien⁹⁴ (Frage 20, FB Erzieherin), N = 355

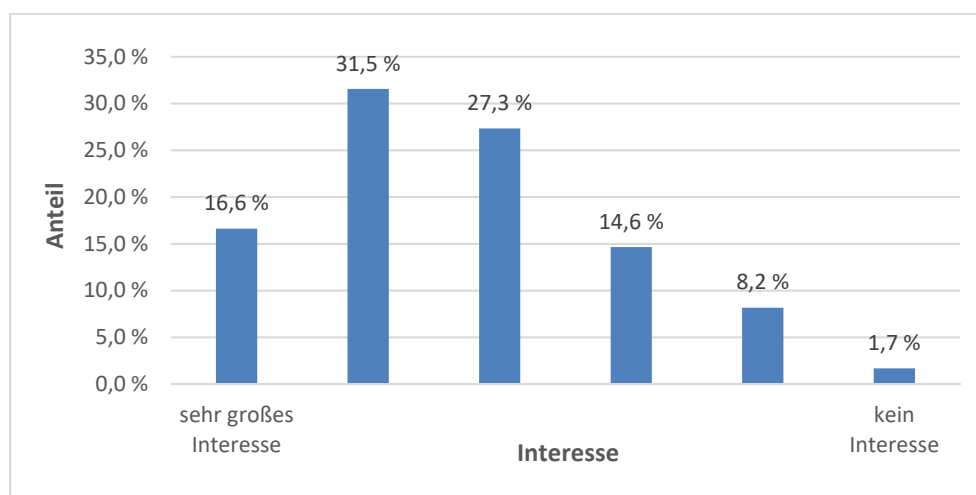


Abbildung 53: Motivation der Erzieher/-innen zur beruflichen Arbeit mit digitalen Medien

Circa 75 % der befragten Fachkräfte geben ein sehr großes oder größeres Interesse an der Arbeit mit den digitalen Medien an, demgegenüber schätzen ca. 25 % ihr Interesse eher gering ein, davon verneint lediglich ein kleiner Anteil der befragten Personen, an der beruflichen Arbeit mit digitalen Medien überhaupt interessiert zu sein. Die bereits konstatierte Medienzugewandtheit der an der Befragung teilnehmenden Fachkräfte widerspiegelt sich damit auch in ihrem Interesse an der Beschäftigung mit diesem Gegenstand. Wer-

⁹⁴ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – sehr großes Interesse bis 6 – kein Interesse.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

den diese Angaben nun in Beziehung zur Einschätzung der technischen Mediennutzungskompetenz gesetzt, zeigt sich zwischen diesen ein hochsignifikanter Zusammenhang, der im Vergleich der Mittelwerte in der Tabelle 25 deutlich wird:

Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien bei unterschiedlicher Medienkompetenz⁹⁵ (Fragen 4 und 20, FB Erzieherin), Vergleich der Mittelwerte

	N	M	SD	P
Motivation Erzieherin, gesamt	355	2.71	1.24	
Motivation Erzieherin bei guter Medienkompetenz (Frage 4, Stufe 1–3)	209	2.35	1.13	p < 0.01
Motivation Erzieherin bei geringer Medienkompetenz (Frage 4, Stufe 4–6)	132	3.24	1.21	p < 0.01

Tabelle 25: Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien bei unterschiedlicher Medienkompetenz

Im Vergleich zur Gesamtgruppe der befragten Personen weisen Fachkräfte mit hoher Medienkompetenz (Stufen 1–3) eine ausgeprägtere Motivation zur Medienarbeit auf, Fachkräfte mit geringer Medienkompetenz (Stufen 4–6) dagegen erscheinen hingegen weniger motiviert. Die in diesem Zusammenhang ebenso erfragte Motivation der Kinder zur Arbeit mit den digitalen Medien (Frage 21) wird von den Fachkräften mit guter Medienkompetenz höher eingeschätzt als von Fachkräften mit geringerer Kompetenzeinschätzung. Motivierte Fachkräfte berücksichtigen diesen Gegenstand offenbar intensiver, wie sie möglicherweise auch aus der Beobachtung der Kinder, die sich interessiert mit digitalen Medien beschäftigen, Bestätigung für die eigene medienpädagogische Arbeit ableiten. Allerdings erweisen sich die Unterschiede als nicht signifikant (zum Medienhandeln der Kinder vgl. Kapitel 10.6).

Konzeptionelle Sicherheit für die medienpädagogische Arbeit

Im Anschluss an die Auswertung der Daten zur von den Erzieher/-innen eingeschätzten „technischen“ Mediennutzungskompetenz sollen nun die pädagogischen Aspekte des Medienhandelns in der Kindertagesstätte betrachtet werden. Die Erzieher/-innen haben auf einer ebenfalls 6-stufigen Likert-Skala zunächst ihre konzeptionelle Sicherheit einge-

⁹⁵ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme völlig zu bis 6 – stimme nicht zu.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

schätzt, die im weiteren Verlauf als Ausdruck der medienpädagogischen Kompetenz herangezogen werden soll. Die Daten weisen im Gesamtergebnis eine hohe Präsenz mittlerer Einschätzungen auf, wie aus der Abbildung 54 entnommen werden kann:

Konzeptionelle Sicherheit in der Integration digitaler Medienwelten in den pädagogischen Alltag⁹⁶ (Frage 5, FB Erzieherin), N = 350

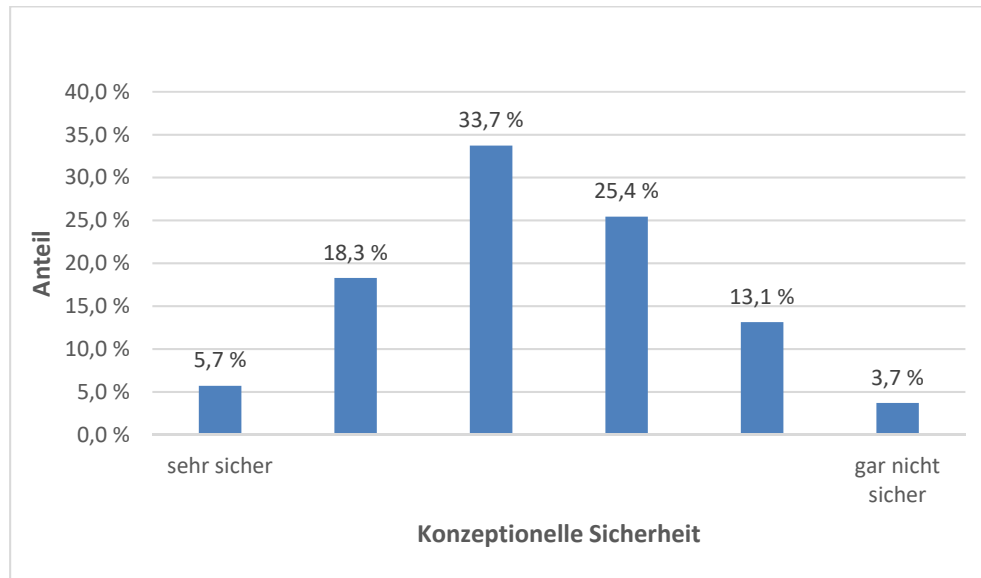


Abbildung 54: Konzeptionelle Sicherheit zur Integration digitaler Medienwelten

Die Fachkräfte schätzen ihre konzeptionelle Sicherheit im Vergleich zur Mediennutzungskompetenz geringer ein (vgl. Abbildung 50), der Mittelwert beträgt $M = 3.33$ ($SD = 1.19$), dennoch ordnen sich mehr als 50 % den eher sicheren Fachkräften zu. Weniger als 20 % der Fachkräfte attestieren sich selbst eine Unsicherheit.

Stellenwert der Medienerziehung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Medienkompetenz im Umgang mit den digitalen Medien und der Nutzung im privaten und beruflichen Bereich ist nun zu überprüfen, welche Zustimmung zur Medienerziehung als Teil der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte geäußert wird. Neben der Frage nach dem Stellenwert der Medienerziehung in der bisherigen pädagogischen Arbeit (Frage 37) wurden hierzu in einem größeren Abschnitt medienbezogene Überzeugungen und medienpädagogische Zielvorstellungen thematisiert (Frage 14, vgl. Kapitel 10.3).

⁹⁶ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – sehr sicher bis 6 – gar nicht sicher.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Bisheriger Stellenwert der Medienerziehung in der pädagogischen Arbeit (Frage 37, FB Erzieherin), N = 343

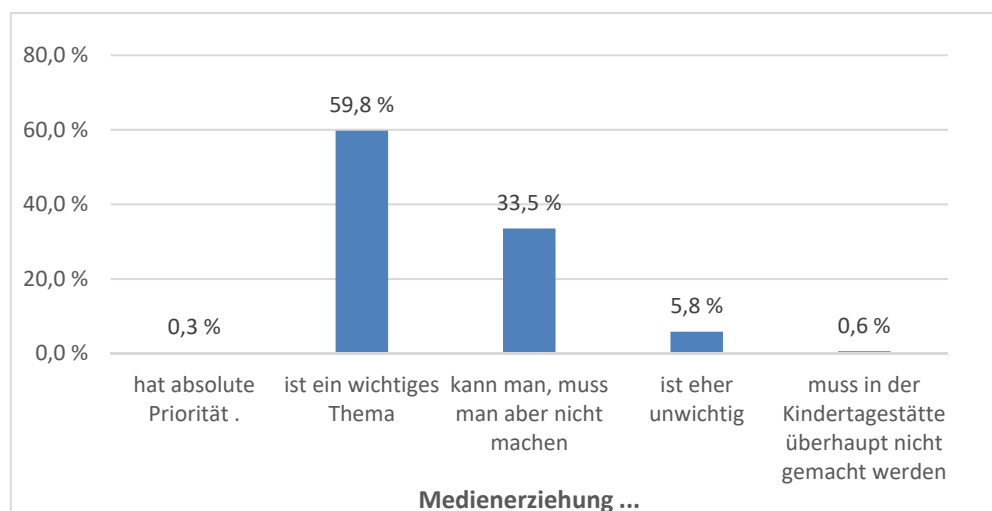


Abbildung 55: Stellenwert der Medienerziehung in der bisherigen Arbeit der Erzieher/-innen

Die Abbildung 55 zeigt, dass für 60,1 % der befragten Personen die Medienerziehung ein wichtiges Thema darstellt, ein nur sehr geringer Teil der Erzieher/-innen schätzt dieses Thema als unwichtig und nicht erforderlich ein. Beachtlich fällt jedoch der Anteil derjenigen Personen aus, die die Antwort „*kann man, muss man aber nicht machen*“ ausgewählt haben und damit die Medienerziehung als „Option“ betrachten. Zu dieser Teilgruppe gehören immerhin 33,5 % der befragten Fachkräfte (115x) und es stellt sich die Frage nach einer genaueren Betrachtung. Gemeinsam mit den die Medienerziehung ablehnenden bzw. als nicht wichtig erachtenden Personen schätzen fast 40 % der Fachkräfte – und damit ein durchaus erheblicher Anteil – die Medienerziehung als nicht erforderlich ein. Liegt eine konzeptionelle Sicherheit vor, weisen die Erzieher/-innen der Medienerziehung einen größeren Stellenwert zu. Gleichzeitig fällt der Anteil derjenigen geringer aus, die mit dieser Aufgabe eine fakultative Rolle einschätzen (ohne Abbildung; zur Gruppe der „Optionalen“ vgl. Kapitel 10.4).

10.3 Medienbezogene Orientierungen und Ziele

Für die adäquate Einschätzung der medienpädagogischen Aktivitäten in der Kindertagesstätte wurden die medienbezogenen Einstellungen und medienpädagogischen Zielsetzungen der Erzieher/-innen erfasst. Dazu wurden – wie auch im Fragebogen der Leitungs-

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

kräfte – verschiedene Aussagen vorgestellt, die sich auf drei Kategorien verteilen: Es handelt sich (A) um Einschätzungen zum eigenen Medienhandeln, (B) um Zielsetzungen der Medienerziehung in der frühen Bildung sowie (C) um allgemeine medienpädagogische Aspekte der Gestaltung im Kitaalltag. Zu den insgesamt 16 Aussagen sollten die Erzieher/-innen auf einer 4-stufigen Likert-Skala ihre Zustimmung angeben (1 = „stimme voll zu“ bis 4 = „stimme nicht zu“). Ausgewertet werden die Mittelwerte für die Gesamtgruppe der befragten Erzieher/-innen.

Im ersten Abschnitt (A) wird zunächst dargestellt, wie die Erzieher/-innen den Lern-Potenzialen digitaler Medien gegenüberstehen. Sie stimmen der These überwiegend zu, dass die digitalen Medien zukünftig den Kitaalltag deutlich verändern werden, und bestätigen das Potenzial der digitalen Medien zur Erweiterung von Lernchancen. Im weiteren Antwortverhalten unterscheiden sich die Erzieher/-innen in ihren Einschätzungen deutlicher von den Führungskräften (vgl. Kapitel 9.2, Tabelle 14). So sehen sie im Vergleich zu den Führungskräften stärker das Ablenkungspotenzial digitaler Medien. Auch ihre Zustimmung zu den langfristig negativen Auswirkungen der Beschäftigung mit digitalen Medien fällt größer aus. Dennoch schreiben die befragten Erzieher/-innen den digitalen Medien langfristig gesehen eher keine negative Vorbildfunktion zu (vgl. Tabelle 26).

(A) Bedeutung von Medien für Lernen und Entwicklung – Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!⁹⁷ (Frage 14, FB Erzieherin), N = 346, Mittelwerte der Zustimmung

Aspekt 1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu	M Erz. gesamt	SD
Neue („digitale“) Medien verändern in Zukunft den Kitaalltag gravierend.	2.35	0.87
Digitale Medien erweitern die Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder.	2.06	0.77
Digitale Medienwelten lenken die Kinder von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ab.	2.48	0.87
Die Beschäftigung mit digitalen Medien wirkt sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus.	2.35	0.92
Digitale Medien haben langfristig gesehen eine negative Vorbildfunktion.	2.76	0.83
Den technischen Fortschritt in der Medienentwicklung empfinde ich für mich selbst als Überforderung.	2.96	0.93

Tabelle 26: Medienbezogene Einstellungen der Erzieher/-innen

⁹⁷ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Bezogen auf ihre eigene Person können die Erzieher/-innen keine Überforderung durch den technischen Fortschritt erkennen, hier gibt es mehrheitlich keine Zustimmung.

Im zweiten Abschnitt (B) werden Thesen zu medienpädagogischen Zielsetzungen formuliert, die unterschiedliche Bereiche des medienerzieherischen Handelns berücksichtigen. Sie greifen sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte der Medienkompetenz-Entwicklung sowie traditionelle (und nach wie vor vorhandene) Diskurse auf, um die Überzeugungen und Einstellungen zur Medienerziehung konkreter zu erfassen. Die Übersicht über die Ergebnisse liefert die folgende Tabelle:

(B) Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!⁹⁸ (Frage 14, FB Erzieherin), N = 346, Mittelwerte der Zustimmung

Aspekt 1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu	M Erz. gesamt	SD
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten.	1.85	0.91
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein.	1.58	0.74
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein.	1.92	0.83
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen (z.B. Werbung, Nachrichten, Fiktionen) behilflich zu sein.	1.66	0.81
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln.	2.23	1.02
Kindern sollen schon vor der Einschulung Grundlagen zur technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt werden.	2.02	0.91
Kinder sollen schon vor der Einschulung die Möglichkeit haben, Medien kreativ auszuprobieren und für eigene kleine „Medienproduktionen“ zu nutzen.	1.92	0.87

Tabelle 27: Ziele der Medienerziehung, Einschätzung durch Erzieher/-innen

Zu allen Zieldimensionen kann eine deutliche Zustimmung festgestellt werden. Eine besonders hohe Zustimmung erhalten die Unterstützung der Medienrezeption sowie die Verarbeitung von Medienerlebnissen (Zeile 2 und 4), gefolgt vom Ziel, Alternativen zum Medienkonsum zu geben. Das Vermitteln wirtschaftlicher Interessen steht am wenigsten

⁹⁸ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

im Fokus der Erzieher/-innen. Der Vergleich mit den Angaben der Leitungskräfte (vgl. Kapitel 9.2, Tabelle 15) weist auf eine insgesamt hohe Übereinstimmung. Relevante Abweichungen sind hinsichtlich der Alternativen zum Medienkonsum (Leitung: stärkere Zustimmung) sowie im Verstehen unterschiedlicher Medienformen (Erzieher/-innen: stärkere Zustimmung) festzustellen.

Der dritte Teil (C) greift allgemeine medienpädagogische Aspekte auf:

(C) Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!⁹⁹ (Frage 14, FB Erzieherin), N = 346, Mittelwerte der Zustimmung

Aspekt 1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu	M Erz. gesamt	SD
Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern im Umgang mit den digitalen Medienwelten zu bewältigen.	2.81	1.00
Die Kita begegnet den durch die digitalen Medien entstehenden Problemen am besten dadurch, dass sie einen „medienfreien“ Raum darstellt.	3.04	1.01
Der Umgang von Kindern mit digitalen Medien wird in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht.	3.06	0.95

Tabelle 28: Medienerziehung im Kitaalltag, Einschätzung durch Erzieher/-innen

Aus Sicht der Erzieher/-innen besteht im Umgang mit den digitalen Medien Handlungsbedarf, denn die bisherigen Materialien und Methoden werden als nicht ausreichend eingeschätzt. Auch der These, der Medienumgang der Kinder werde derzeit künstlich zu einem Problem gemacht, wird überwiegend nicht zugestimmt. Die in der gesellschaftlichen und auch pädagogischen Diskussion immer wieder angeführte „Kita als medienfreier Raum“ wird von den Fachkräften deutlich abgelehnt, im Vergleich zu den Ergebnissen der Leitungsbefragung (Kapitel 9.2, Tabelle 16) fällt die Zustimmung allerdings größer aus.

Schwerpunktsetzungen bei hoher Motivation und konzeptioneller Sicherheit

Auf Basis der bisherigen Ergebnisse und der allgemein medienzugewandten Einschätzung soll auch hier eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte vorgenommen werden. Wichtig

⁹⁹ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

erscheinen die Motivation der Erzieher/-innen, sich beruflich mit digitalen Medien zu beschäftigen (Frage 20), die eigene (technische) Medienkompetenz (Frage 4) sowie die konzeptionelle Sicherheit zur medienpädagogischen Arbeit (Frage 5).

In Kapitel 10.2 wurden in Bezug auf die Gesamtgruppe bereits wesentliche Grundaussagen zum ausgeprägten Interesse an der Arbeit mit den digitalen Medien getroffen. Nunmehr soll geprüft werden, ob sich die Erzieher/-innen mit höherer und geringerer Motivation in ihren medienpädagogischen Orientierungen und Zielsetzungen unterschiedlich darstellen. Entsprechend der Angaben auf der 6-stufigen Likert-Skala zur Motivation, beruflich mit digitalen Medien zu arbeiten, wurden dafür zwei Gruppen gebildet: die Erzieher/-innen mit hoher Motivation sowie die Erzieher/-innen mit geringerer Motivation. In allen drei Abschnitten (A-C) können deutliche Unterschiede zwischen den stärker Motivierte und den geringer Motivierte festgestellt werden, die vielfach mindestens signifikant sind (ohne Abbildung). D.h. die Erzieher/-innen mit höherer Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien stimmen den genannten Zielen der Medienerziehung stärker zu.

Im Vergleich der beiden Teilgruppen werden auch Übereinstimmungen deutlich: so in der Einschätzung, dass die Kindertagesstätte Alternativen zum Medienkonsum bieten soll.

Zustimmung zu „Alternativen zur Mediennutzung als Ziel der Medienerziehung“ unter Berücksichtigung der Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien¹⁰⁰ (Fragen 14 und 20, FB Erzieherin), Vergleich der Mittelwerte

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
Erzieher/-innen mit hoher Motivation (Frage 20, Stufe 1–3)	256	1.85	0.925	p < 0.05
Erzieher/-innen mit geringer Motivation (Frage 20, Stufe 4–6)	82	1.84	0.853	p < 0.05

Tabelle 29: Einschätzung der „Alternativen zur Mediennutzung“ als Ziel der Medienerziehung durch Erzieher/-innen mit hoher und geringer Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien

Deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen lassen sich allerdings zur „Kita als medienfreiem Raum“ feststellen, die zwar in der Betrachtung des Mittelwertes auch von den Geringmotivierten überwiegend abgelehnt wird, jedoch weniger deutlich als bei den Hochmotivierten:

¹⁰⁰ Einschätzung der Motivation auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – hohe Motivation bis 6 – keine Motivation, Einschätzung der Alternativen auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 – stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

Zustimmung zur „Kita als medienfreier Raum“ bei unterschiedlicher Motivation zur Arbeit mit digitalen Medien¹⁰¹ (Fragen 14 und 20, FB Erzieherin), Mittelwerte der Zustimmung

	N	M	SD	p
Erzieher/-innen mit hoher Motivation (Frage 20, Stufe 1–3)	256	3.18	0.918	p < 0.01
Erzieher/-innen mit geringer Motivation (Frage 20, Stufe 4–6)	78	2.6	1.166	p < 0.01

Tabelle 30: Einschätzung der „Kita als medienfreier Raum“ als Lösungsweg durch Erzieher/-innen mit hoher und geringer Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien

Besonders auffallend sind Einschätzungen der motivierten Fachkräfte in Bezug auf die medientechnischen Aspekte: Die motivierten Fachkräfte empfinden den technischen Fortschritt mehrheitlich nicht als Überforderung und ihre Zustimmung zur kreativen Gestaltung und Medienproduktion als Ziel bzw. Inhalt der frühpädagogischen Medienerziehung fällt deutlicher aus. Damit übernehmen motivierte Fachkräfte eine wichtige Funktion in der Sicherstellung medienpädagogischer Angebote, was sich u.a. auch in der Nutzung der privaten Medienausstattung in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern niederschlägt.¹⁰²

Auch die bereits weiter oben dargestellte medientechnische Kompetenz sowie die konzeptionelle Sicherheit zur medienpädagogischen Arbeit wurden als Variablen herangezogen. Wiederum wurde die Frage gestellt, in welcher Weise eine hohe Ausprägung einhergeht mit – für eine frühe Medienerziehung günstigen – stärker ausgeprägten medienbezogenen Orientierungen und fokussierten medienpädagogischen Zielsetzungen. Dazu wurden jeweils Teilgruppen von medientechnisch und konzeptionell sicheren und unsicheren Fachkräften gebildet und die Mittelwerte der Zustimmung zu den Fragenkomplexen A bis C (s.o.) ausgewertet. Insbesondere hinsichtlich des Kriteriums der konzeptionellen Sicherheit muss konstatiert werden, dass die Unterschiede zwischen konzeptionell sicheren und unsicheren Fachkräften fast durchgängig nur gering ausgeprägt sind. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen bestehen allerdings hinsichtlich der möglichen eigenen Überforderung sowie des Ziels der Medienerziehung, Grundlagen zur

¹⁰¹ Einschätzung der Motivation auf der 6-stufigen Likert-Skala: von 1 – hohe Motivation bis 6 – keine Motivation, Einschätzung der Kita als medienfreier Raum auf der 4-stufigen Likert-Skala: von 1 -stimme voll zu bis 4 – stimme nicht zu.

¹⁰² Im Fragebogen wurde mehrfach angegeben, dass für Medienprojekte mit den Kindern auch eigene Geräte mitgebracht werden und eine notwendige Erweiterung der Medienausstattung zur Beendigung solcher Umstände führen soll (Fragen 16, 17, 23 und 24, 26).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

technischen und kritischen Mediennutzung zu vermitteln. In der Erreichung dieses Ziels sehen die konzeptionell sicheren Fachkräfte eine sehr wichtige Aufgabe. Ob die Medien-erziehung Teil der Ausbildung der befragten Fachkräfte war, spielt bei der Zustimmung zu den einzelnen Zielsetzungen offenbar nur eine geringe Rolle. In einigen Positionen schei- nen die Erzieher/-innen stärker bewahrend aufzutreten, so z.B. in der größeren Zustim- mung zur Kita als medienfreiem Raum (vgl. Tabelle 28, Item 2, $M_{\text{Medienerz-Ausbildung}} = 2.9$, $SD = 1.06$ vs. $M_{\text{Erz_gesamt}} = 3,04$, $SD = 1.01$). Sie sehen in geringem Maße weniger das Ziel der Vermittlung von Grundlagen zur technischen und kritischen Mediennutzung (Tabelle 27, Item 6, $M_{\text{Medienerz-Ausbildung}} = 2.07$, $SD = 0.9$, vs. $M_{\text{Erz_gesamt}} = 2,02$, $SD = 0.91$). Die Unter- schiede erreichen kein signifikantes Niveau, lassen allerdings eine unklare medienerzie- herische Positionierung in der Ausbildung vermuten.

10.4 Medienerziehung als Option

An dieser Stelle soll die Gruppe derjenigen Fachkräfte, welche die Medienerziehung als optionalen Teil pädagogischer Arbeit einschätzen, noch einmal genauer betrachtet wer- den. Ausgangspunkt der weiteren Betrachtung bildet die Beantwortung der Frage nach dem Stellenwert der Medienerziehung in der bisherigen pädagogischen Arbeit (Frage 37, FB Erzieherin). Hier wählten 33,5 % der befragten Personen (115x) als Antwort das Item „Kann man, muss man aber nicht machen“ aus (vgl. Kapitel 10.2).

Es stellt sich die Frage, ob hier entsprechende Aus- oder Fortbildung fehlt. Werden hierzu die Daten befragt, zeigt sich, dass bei dieser Teilgruppe während der Ausbildung mehr- heitlich zwar keine Vorbereitung auf die Medienerziehung stattgefunden hat (vgl. Frage 3 FB Erzieherin, nein: 57 %, ja: 43 %, $N = 114$), laut Angaben der befragten Personen haben sich jedoch 78,6 % während ihrer Berufstätigkeit mit medienpädagogischen Fragestellun- gen beschäftigt (Frage 2, FB Erzieherin, $N = 112$). Lediglich 24 Personen (21,4 %) haben eine solche Beschäftigung verneint.

Für die Gruppe der Optionalen sollen außerdem die technische Mediennutzungskompe- tenz sowie die konzeptionelle Sicherheit der Erzieher/-innen betrachtet werden:

*Medienerziehung als Option * „technische“ Mediennutzungskompetenz für die Arbeit in der Kindertagesstätte | Medienerziehung als Option * konzeptionelle Sicherheit bei der*

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

*Integration digitaler Medienwelten*¹⁰³ (Fragen 4 und 5 unter Berücksichtigung Frage 37, FB Erzieherin)

	Erzieher/-innen mit Medienerziehung als Option (N = 115)	Gesamtgruppe der Erzieher/-innen (N = 342 bzw. 350)	p
Technische Medien- nutzungskompetenz	M = 3.5, SD = 1.17	M = 3.19, SD = 1.18	p < 0.01
Konzeptionelle Sicher- heit zur Medienin- tegration	M = 3.7, SD = 1.28	M = 3.33, SD = 1.19	p < 0.01

Tabelle 31: Vergleich der Medienkompetenz von Erzieher/-innen mit optionaler Medienerziehung zur Gesamtgruppe

Sowohl hinsichtlich der technischen Mediennutzungskompetenz als auch der konzeptionellen Sicherheit schätzen sich die Fachkräfte mit optionaler Medienerziehung im Vergleich zur Gesamtgruppe weniger kompetent ein. Dabei erweisen sich die Unterschiede als hochsignifikant (Tabelle 31). Der Anteil derjenigen Erzieher/-innen, die bereits medienpädagogische Projekte durchgeführt haben, stellt sich im Vergleich zur Gesamtgruppe ebenfalls deutlich geringer dar, wie die folgende Tabelle zeigt.

Bereits medienpädago- gische Projekte durch- geführt?	Erzieher/-innen mit Medienerziehung als Option (N = 108)	Gesamtgruppe der Erzieher/-innen (N = 329)
Ja	26,9 % (29x)	41,3 % (136x)
Nein	73,2 % (79x)	58,7 % (193x)

Tabelle 32: Durchgeführte medienpädagogische Projekte bei Erzieher/-innen mit „Medienerziehung als Option“

Dieser deutlich geringere Umfang der Projektarbeit folgt der fehlenden Schwerpunktsetzung: Medienerziehung muss nicht sein, dementsprechend müssen keine medienpädagogischen Projekte durchgeführt werden. Für die Einschätzung dieser Teilgruppe wurde außerdem geprüft, in welchem Umfang die Erzieher/-innen in Einrichtungen mit Beteiligung bei „KidSmart“ vertreten oder durch die längerfristige Weiterbildung (z.B. „Fachprofil Medienbildung“) im Team betroffen sind: Der prozentuale Anteil zu beiden Fragestellungen fällt jeweils kleiner aus: 21 % der Erzieher/-innen (25 von 115 Personen), die der Medienerziehung eine lediglich optionale Bedeutung beimessen, arbeiten in „KidSmart“-Kindertagesstätten, in der Gesamtgruppe umfasst diese Gruppe 25 % (91 von 356 Personen). 33 % Fachkräfte (38 von 115) sind in Einrichtungen tätig, in denen (andere) Erzieher/-in-

¹⁰³ Mittelwerte der Zustimmung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – sehr gut bis 6 – gar nicht.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

nen eine berufsbegleitende Weiterbildung zur frühpädagogischen Medienbildung absolvieren (gesamt: 151 von 356, 42 %). Auch hier fällt der Anteil der „Optionalen“ deutlich geringer aus.

Für die Erfassung struktureller Besonderheiten wurden die Angaben zum pädagogischen Konzept bzw. zur Organisation des Kitaalltags herangezogen. Geprüft wurde hierbei, ob die Erzieher/-innen in festen Gruppen oder nach einem offenen Konzept arbeiten. Dabei zeigt sich, dass der Anteil von Erzieher/-innen, die nach dem Konzept der offenen Arbeit tätig sind, in der Gruppe der Optionalen geringer als in der Gesamtgruppe ausfällt (23 % vs. 34 %). Demgegenüber ist der Anteil der Fachkräfte, die eine feste Kindergruppe betreuen, größer (66 % vs. 57 %). Aus dem Grundkonzept der offenen Arbeit kann damit nicht geschlossen werden, dass die Erzieher/-innen hier von medienerzieherischen Fragen Abstand nehmen, weil sie sich aus eigenem Interesse möglicherweise anderen Themen zuwenden.

Die medienbezogenen Orientierungen und pädagogischen Einschätzungen der Gruppe der „Optionalen“ weisen in allen Punkten Unterschiede zur Gesamtgruppe auf. Sie zeigen sich weniger aufgeschlossen und medienzugewandt, stattdessen erhalten negative Medienezuschreibungen mehr Zustimmung (ohne Abbildung). Unterschiede zeigen sich ebenso in der Wahrnehmung der medienbezogenen Aktivitäten der Kinder sowie in der aktiven Anregung durch die befragten Personen. Ein Interesse an Medienfiguren bei Kindern stellen sie erst später fest (vgl. hierzu Kapitel 10.6.3):

Ab welchem Alter beobachten Sie bei Ihren Kita-Kindern ein Interesse an Medienfiguren? (Frage 7 unter Berücksichtigung Frage 37, FB Erzieherin), $N_{MedErz_Optopn} = 115$

Altersgruppe der Kinder	Erzieher/-innen mit Medienerziehung Option ($N = 115$)	mit als Gesamtgruppe der Erzieher/-innen ($N = 356$)
unter 3 J.	27,5 %	39,7 %
ab 3 J.	53,2 %	46,4 %

Tabelle 33: Von Erzieher/-innen mit optionaler Medienerziehung beobachtetes Interesse an Medienfiguren bei den Kindern

Abschließend wurde geprüft, ob Auffälligkeiten hinsichtlich des Alters, des Berufsabschlusses und der Dauer der Berufstätigkeit festgestellt werden konnten. Ermittelt werden konnte ein höherer Anteil jüngerer Fachkräfte: Fast 25 % der „Optionalen“ sind jünger als 30 Jahre (24,8 %), in der Gesamtgruppe gehören lediglich 19,7 % der Erzieher/-innen

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

zu dieser Altersgruppe. Zwei Drittel der unter 30-Jährigen haben zudem angegeben, im Rahmen der Berufsausbildung auf die Medienerziehung vorbereitet worden zu sein. Hinsichtlich des Berufsabschlusses ist darüber hinaus ein erhöhter Anteil der Hochschulabsolvent/-innen festzustellen (28,7 % gegenüber 23,7 % in der Gesamtgruppe). Kein Unterschied konnte hingegen bei der Dauer der beruflichen Tätigkeit herausgearbeitet werden.

Die Einschätzung der Medienerziehung als optionale Aufgabe in der Kindertagesstätte resultiert möglicherweise aus der missverständlichen Darstellung im Bildungsprogramm (vgl. Kapitel 5.2). Die durch die Mehrzahl der Fachkräfte erlangte berufliche Fortbildung erscheint für die Anerkennung der Medienerziehung als Aufgabe in der Kita als wesentlich. In diesem Rahmen können zudem die geringer ausgeprägten Kompetenzen weiterentwickelt und Unsicherheiten beseitigt werden. Programme wie KidSmart oder die Nutzung längerfristiger Fortbildungen im pädagogischen Team tragen offenbar dazu bei, die Notwendigkeit der Medienerziehung anzuerkennen.

10.5 Medienausstattung in den Kindertagesstätten und ihre Nutzung

Wird in Kindertagesstätten nach den Gründen für eine nur zurückhaltende Medienbildung gefragt, wird dafür häufig die mangelhafte Medienausstattung angegeben (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012; Six und Gimmler 2007). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch vielfach, dass die in der Einschätzung der Fachkräfte ungenügende Ausstattung durchaus für die Gestaltung medienpädagogischer Aktivitäten genutzt werden kann und darüber hinaus nicht zwingend jederzeit eine besondere technische Ausstattung erforderlich ist. An dieser Stelle werden die Ergebnisse der diesbezüglichen Befragung von Leitungskräften und Erzieher/-innen zusammengeführt und ausgewertet.

Ausstattung aus Sicht der Leitungskräfte und Erzieher/-innen

Beide Gruppen wurden nach der für die medienpädagogische Arbeit vorhandenen Ausstattung befragt. Eine Auswahlliste mit der Möglichkeit zur Ergänzung wurde vorgegeben, Mehrfachantworten waren möglich. Dies haben die befragten Personen auch in einer umfangreichen Weise wahrgenommen (Abbildung 56).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Zur Verfügung stehende Ausstattung in der Kindertagesstätte, Angaben der Leitungskräfte und der Erzieher/-innen (Frage 14, FB Leitung, Frage 16, FB Erzieherin), $N_{\text{Leitung}} = 103$, $N_{\text{Erzieherin}} = 354$

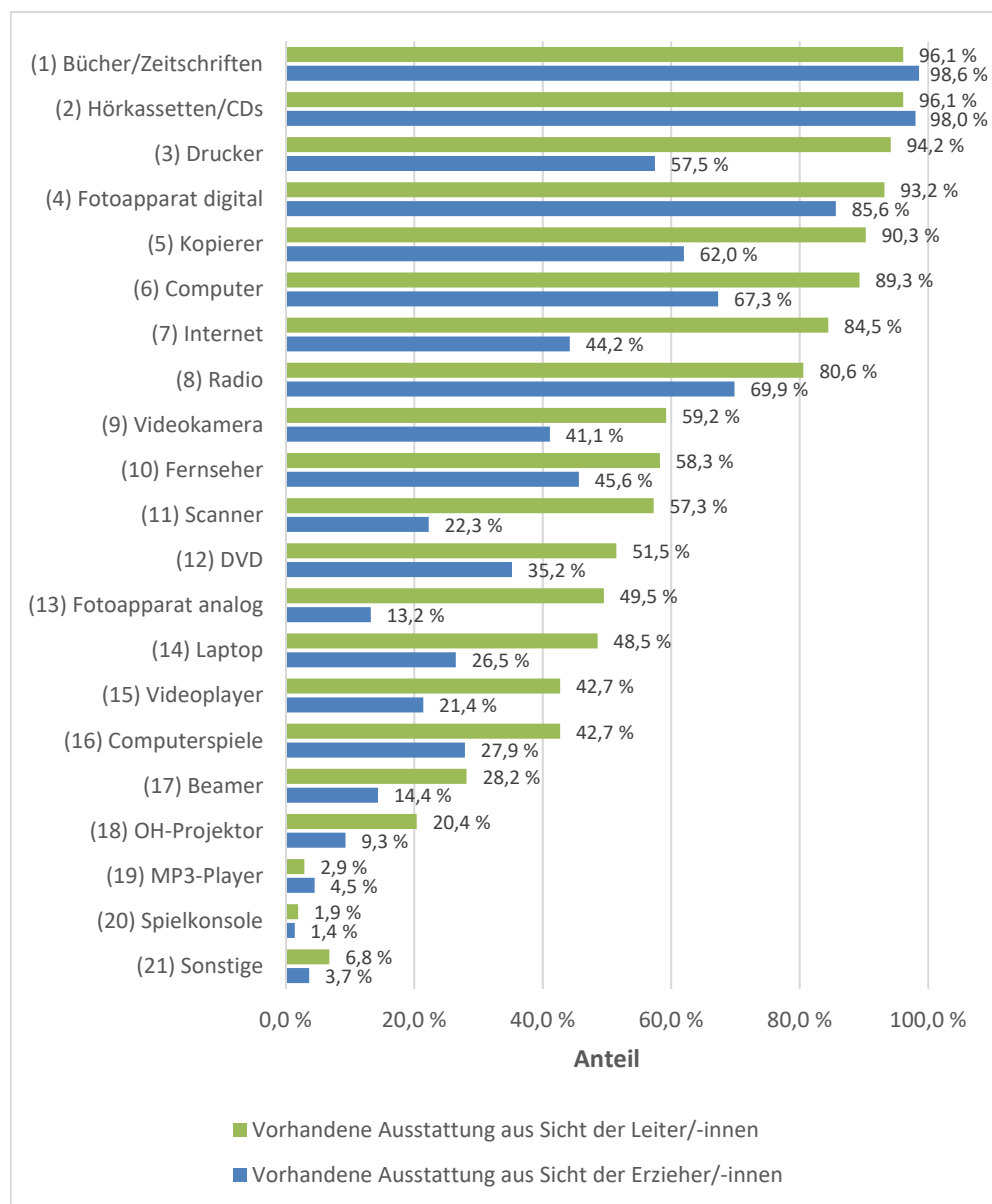


Abbildung 56: Medienausstattung in der Kita aus Sicht von Leitungskräften und Erzieher/-innen

In der vergleichenden Darstellung der Ergebnisse fällt die große Diskrepanz in einer Vielzahl von Items zwischen den Angaben von Leitungskräften und Erzieher/-innen auf. Zunächst stellen beide Gruppen übereinstimmend fest, dass Bücher/Zeitschriften (Zeile 1) und Hörkassetten/CDs (Zeile 2) in nahezu allen Einrichtungen für die pädagogische Arbeit mit den Kindern zur Verfügung stehen. Eine größere Übereinstimmung zeigt sich auch in den Ausstattungsangaben für das Radio (Zeile 8; Unterschied ca. 10 %) sowie den digitalen Fotoapparat (Zeile 4; Unterschied ca. 8 %). Mit dem Fotoapparat, der weitgehend in den

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Einrichtungen vorhanden ist, werden zahlreiche medienpädagogische Aktivitäten verbunden, wie bereits die Auswertung der Leitungsbefragung gezeigt hat (vgl. Kapitel 9.6.1). Computer und Internet (Zeile 6 und 7) sind aus Sicht der Leitungskräfte ebenfalls zu mehr als 80 % vorhanden, allerdings geben lediglich 67,3 % bzw. 44,2 % der befragten Erzieher/-innen an, dass ihnen diese technische Ausstattung für die pädagogische Arbeit zur Verfügung steht. Dabei stellt sich die Diskrepanz hinsichtlich der möglichen Internetnutzung als besonders gravierend dar. „Traditionelle“ Medien der Medienpädagogik, wie der Fernseher (Zeile 10) oder die Videokamera (Zeile 9), sind nach Angaben der Leitungskräfte zu knapp 60 % vorhanden und stehen den Erzieher/-innen zu mehr als 40 % zur Verfügung. Das geringe Vorhandensein der digitalen Spiele (42,7 % bzw. 27,9 %, Zeile 16) wird begleitet von der nur vereinzelt Verfügbarkeit der Spielkonsole (Zeile 20). Präsentationsmedien, wie der OH-Projektor oder der Beamer (Zeile 17 und 18), gehören zum Befragungszeitpunkt nur zu einem kleinen Teil zur Ausstattung. Dabei dürfte der Beamer inzwischen sowohl in der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern als auch in der gesamten Arbeitsorganisation der Kindertagesstätte eine deutlich stärkere Präsenz erlangt haben. Ob dies auch für das Computerspiel gilt, darf auch vor dem Hintergrund anderer Studienergebnisse (z.B. Brüggemann et al. 2013) zumindest kritisch gefragt werden.

Nutzung der medientechnischen Ausstattung in der pädagogischen Arbeit

Auf der Basis der grundsätzlichen Angaben zur Medienausstattung wurden die Erzieher/-innen gebeten, Informationen zu ihrer Einbindung in der pädagogischen Arbeit abzugeben. Im Vergleich können die jeweiligen Nutzungsanteile abgelesen werden (vgl. Tabelle 34).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Verfügbarkeit der medientechnischen Ausstattung für die Arbeit mit den Kindern und tatsächliche Nutzung im zurückliegenden Kitajahr (Fragen 16 und 17, FB Erzieherin), $N_{\text{Verfügbarkeit}} = 354$, $N_{\text{Nutzung}} = 351$

Zeile	Medienausstattung	verfügbar	genutzt
1	Fernseher	45,6%	21,4%
2	Hörkassetten/CDs	98,0%	93,5%
3	DVD	35,2%	19,2%
4	OH-Projektor	9,3%	3,4%
5	Computer	67,3%	42,5%
6	Internet	44,2%	27,3%
7	Drucker	57,5%	41,7%
8	Computerspiele	27,9%	14,9%
9	Fotoapparat analog	13,2%	8,7%
10	Videoplayer	21,4%	6,5%
11	Handy	6,2%	7,6%
12	Radio	69,9%	44,5%
13	Bücher/Zeitschriften	98,6%	95,2%
14	MP3-Player	4,5%	3,1%
15	Beamer	14,4%	7,3%
16	Laptop	26,5%	21,4%
17	Scanner	22,3%	7,3%
18	Kopierer	62,0%	51,8%
19	Spielkonsole	1,4%	1,1%
20	Fotoapparat digital	85,6%	87,9%
21	Videokamera	41,1%	23,9%
22	Diktier-/Aufnahmegerät	1,1%	0,8%
23	Sonstige	3,7%	3,4%

Tabelle 34: Verfügbare Medienausstattung und Nutzung durch die Erzieher/-innen

Die Nutzung der Medienausstattung durch die Erzieher/-innen muss vor dem Hintergrund der überhaupt verfügbaren Ausstattung betrachtet werden. Beide Angaben wurden hier dargestellt. Dabei zeigen sich sehr hohe Nutzungsangaben bei den etablierten Medien „Bücher/Zeitschriften“ sowie „Hörkassetten/CDs“. Ebenfalls sehr hohe Werte erreicht der digitale Fotoapparat (Zeile 20). Hier übersteigt sogar der Nutzungs- den eigentlichen Ausstattungswert (wie auch beim Mobiltelefon, Zeile 11), hier haben die Fachkräfte offenbar eigene Geräte genutzt, um medienpädagogisch arbeiten zu können, was als Ausdruck einer hohen Motivation zur Arbeit mit den digitalen Medien eingeschätzt werden kann. Große Differenzen werden bei den für die Entwicklung einer Digital Literacy bedeutsamen neueren Medien (Computer, Internet, auch in Verbindung mit dem Drucker) sichtbar. So steht der Computer (Zeile 5) zwar 67,3 % der Fachkräfte zur Verfügung, jedoch nur ca. zwei Drittel haben eine Nutzung in der pädagogischen Arbeit angegeben. Auch der Einsatz der Computerspiele (Zeile 8) ist von einem zurückhaltenden Einsatz geprägt, lediglich die Hälfte der Erzieher/-innen mit dieser verfügbaren Ausstattung gibt ihre Nutzung an.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Größere Differenzen gibt es beim Radio (Zeile 12) und hinsichtlich des Mediums Film: Sowohl der zur Verfügung stehende Fernseher (Zeile 1) und Videoplayer (Zeile 10) als auch die DVD (Zeile 3) werden in der Ausstattung zwar wahrgenommen, aber weniger eingesetzt. Offenbar werden diese „traditionellen Medien“ der Medienpädagogik nicht mit einer frühen Medienbildung verbunden.

Projekterfahrungen

Die befragten Fachkräfte können auf eigene medienpädagogische Projekterfahrungen zurückgreifen, mehr als 120 Erzieher/-innen geben unter der offenen Frage zu bisherigen Projekten in diesem Bildungsbereich entsprechende Hinweise (Frage 38, FB Erzieherin). Ein Großteil der Nennungen bezieht sich auf die Fotografie, mehrfach werden mediale Umsetzungen von Geschichten aus oder in Büchern angeführt, ebenso kreative, produktive Aktivitäten der Medienproduktion: „*Erstellung eines Memoryspiels*“ (FB 30), „*ein Buch selbst gemalt und geschrieben*“ (FB 186). Häufiger nennen die Befragten komplexere Medienproduktionen wie das Hörspiel (FB 243) oder den Trickfilm (FB 217). Eine größere Anzahl von Projektangaben erscheint im didaktischen Zusammenhang stärker im Sinne eines Lernens mit Medien bzw. als Tätigkeit der Fachkräfte selbst: „*Schlaumäuse*“ (FB 303), „*Theaterstück mit Aufführung + Aufnahme*“ (FB 218), „*Elternabende zu bestimmten Themen mit Filmen begleitet*“ (FB 223), „*naturwissenschaftliches medienpädagogisches [...] Projekt*“ (FB 251) oder auch „*Das bin ich*“ (FB 236).

Unterstützungsbedarf

Befragt nach einer wünschenswerten Ergänzung der medientechnischen Ausstattung wurden durch die Erzieher/-innen vielfältige Angaben gemacht. Die Fachkräfte wünschen sich eine Erweiterung der Ausstattung vor allem in der grundlegenden medientechnischen Infrastruktur. Hierzu zählen sie – trotz vorhandener Ausstattung, (vgl. Tabelle 34 s.o.) – Computer bzw. Laptop, Drucker und Internet. Darüber hinaus werden in einem größeren Umfang Videokamera, digitaler Fotoapparat sowie Beamer angeführt. In den freien Er-

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

gänzungen der Fachkräfte wird mehrfach deutlich, dass die vorhandene Ausstattung hinsichtlich der Aktualität und des Umfangs nicht (mehr) ausreichend ist.¹⁰⁴ Außerdem verweisen Angaben darauf, dass die bisherige Ausstattung nur teilweise oder nicht durch die Kinder genutzt wird. Es geht z.B. um „Fotoapparate für die Nutzung der Kinder“ (FB 309), einen „PC für die Kindernutzung“ (FB 324) oder um einen „kindgerechten Computer, der von den Kindern selbstständig genutzt werden kann“ (FB 349).

Aus den Angaben der befragten Personen kann aber auch der Ausstattungsbedarf für die eigene pädagogische Arbeit abgelesen werden. So werden „Geräte, speziell für Erzieher“ (FB 307) oder eine „komplexe Ausstattung zur gemeinsamen Nutzung mit den Kindern“ (FB 303) gewünscht, oder auch ein „großer Bildschirm oder Beamer für Elternarbeit z.B. zum Thema Medien und wie sie wirken“ (FB 198). Die Ergänzungen geben einen Einblick in die didaktischen Überlegungen zur Gestaltung der Medienbildung. So „sollten alle Medien jederzeit verfügbar sein ohne großen organisatorischen Aufwand“ (FB 279) und ein „Gruppen- oder Trakt-unabhängig[es] [Arbeiten ermöglichen], denn oft muss spontan entschieden werden“ (FB 260). Häufig wird auf ein gemeinsames Arbeiten mit den Kindern hingewiesen, für das eine Ausstattungserweiterung notwendig ist, z.B. „Computer mit Internetanschluss auf der Etage, um es auch für die Kinder nutzen zu können“ (FB 249). Hinsichtlich der Raumkonzepte wird mehrfach die Einrichtung eines Computer- bzw. Medienraums gewünscht, als „zentraler Ort für alle Gruppen zugänglich“ (FB 360), ausgestattet „mit einem Gruppensatz Computer (Bildschirme), [...] inkl. Drucker, Kopierer, Internetzugang“ (FB 296).¹⁰⁵ Einfache Ausstattungsfragen sind im Kitaalltag offenbar nicht geklärt: Verbrauchsmaterialien wie „genügend Papier“ (FB 78), „immer ausreichende Druckerpatronen“ (FB 337), das Ersetzen defekter oder veralteter Geräte, die Softwareausstattung als auch der notwendige Internetzugang für Arbeit mit den Kindern beschäftigen die Erzieher/-innen.

¹⁰⁴ Vgl. hierzu auch die Hinweise der Fachkräfte zum Einsatz der eigenen Geräte.

¹⁰⁵ Ob solche Raumvorstellungen geeignet sind, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Möglicherweise sind sie in der Praxis der Frühpädagogik andere nicht oder nur unzureichend bekannt. Konzeptionelle Entwicklungen im schulischen Bereich, insbesondere in der Grundschule, weisen dem separaten „Computerraum“ kaum noch Bedeutung zu. Viel wichtiger erscheinen integrierbare Ausstattungen, die bei Bedarf im Unterricht Einsatz finden. In der Schulpraxis finden jedoch die traditionellen Einrichtungskonzepte immer noch Zuspruch, auch bei Neu-Anschaffungen (vgl. Goetz 2016).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Zusammenfassend zeigt sich in den Angaben, dass eine erfolgreiche Medienbildung in der Kindertagesstätte im Kontext einer umfassenden Medienintegration in die Organisation „Kindertagesstätte“ betrachtet werden muss. Besonders in den zusätzlichen Angaben wird dieser Aspekt deutlich.

10.6 Medienhandeln von Kindern

Medienerzieherische Handlungspraxis der Fachkräfte vollzieht sich in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern unter Berücksichtigung ihrer Entwicklungsvoraussetzungen und -bedürfnisse. Zunächst sollen die Basisinformationen der Arbeit der Erzieher/-innen präsentiert werden (Kapitel 10.6.1). Hierzu zählen vor allem die Gruppensituation sowie die Altersstruktur der jeweiligen Kindergruppen. Auf dieser Basis werden im weiteren Verlauf die Angaben der Erzieher/-innen zu den besonders genutzten Spielmöglichkeiten (10.6.2) sowie medienbezogenen Interessen der Kinder präsentiert (10.6.3).

10.6.1 Gruppensituation und Altersstruktur der betreuten Kinder

Die Angaben zu medienbezogenen Aktivitäten der Kinder in der jeweiligen Kindertagesstätte stehen in Abhängigkeit von der konkreten Arbeitssituation der Erzieher/-innen. Daher wurden die Fachkräfte befragt, ob sie eine feste Kindergruppe betreuen oder nach dem Konzept der offenen Arbeit als Bezugserzieher/-in für eine Anzahl von Kindern tätig sind. Die Ergebnisse werden in der folgenden Abbildung 57 dargestellt.

Organisation der Betreuung: Gruppenstruktur (Frage 6, FB Erzieherin), N = 349

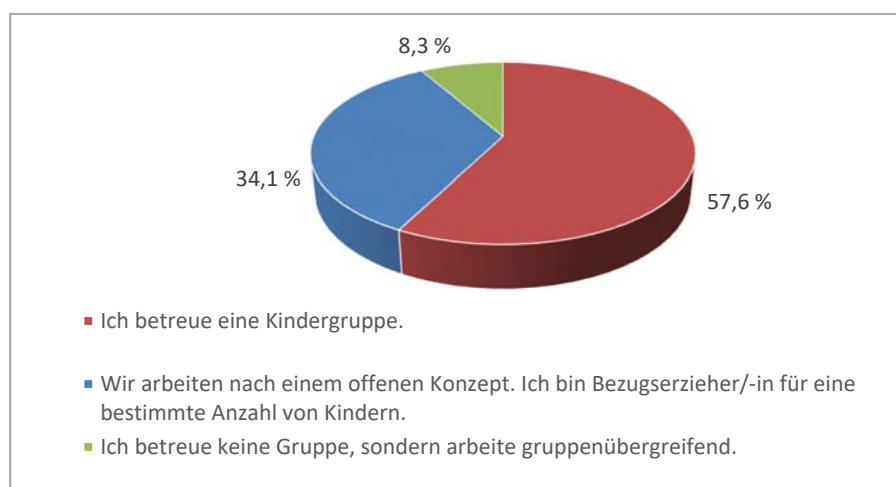


Abbildung 57: Angaben der Erzieher/-innen zur Gruppenstruktur

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Mehr als die Hälfte (57,6 %) der befragten Personen gibt an, dass sie eine (feste) Gruppe betreut (201x), ein Drittel (34,1 %) arbeitet nach dem offenen Konzept und ist als Bezugserzieher/-in für eine bestimmte Anzahl von Kindern verantwortlich (119x). Lediglich 29-mal wird angegeben, dass die Befragten keine Gruppe betreuen, sondern gruppenübergreifend tätig sind (8,3 %).

Hinsichtlich der Altersstruktur der Kindergruppen gibt es verschiedene Organisationsmodelle: die große oder kleine Altersmischung sowie die altershomogene Gruppe. Daraus resultieren unterschiedliche Wege der Betreuung der jüngsten Kinder, die entweder in die Kindergruppen „eingegliedert“ oder in einem separaten Kleinkindbereich bis ca. 2 Jahre in einer größeren Altershomogenität betreut werden. Für die Erfassung der Altersstruktur der jeweils betreuten Kindergruppen wurden die Erzieher/-innen um die Angabe des ältesten sowie des jüngsten Kindes gebeten (Tabelle 35):

Angaben zu den betreuten Kindern: jüngstes und ältestes Kind in der Gruppe (Frage 6, FB Erzieherin), N = 323

Alter ... des jüngsten Kindes	... des ältesten Kindes						Anzahl
	1 Jahr	2 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre	
1 Jahr	5	30	15	5	24*	27*	106
2 Jahre	0	1	10	19	54	36	120
3 Jahre	0	0	0	16	21	25	62
4 Jahre	0	0	0	0	11	19	30
5 Jahre	0	0	0	0	1	4	5
6 Jahre	0	0	0	0	0	0	0
Anzahl	5	31	25	40	111	111	323

Tabelle 35: Altersstruktur der Kindergruppen

Die Ergebnisse verweisen auf einen hohen Anteil der großen Altersmischung. Altershomogene Gruppen, in denen die Differenz zwischen dem jüngsten und dem ältesten Kind nicht mehr als ein Jahr beträgt, sind in den befragten Einrichtungen nur in einem geringeren Umfang vertreten (ca. 23 %). Mit einer größeren Altersspanne in den Gruppen sind wiederum unterschiedliche Medienerfahrungen und Bedürfnisse in der Aneignung und Nutzung verbunden. In der Tabelle 35 lassen sich die damit verbundenen Herausforderungen ablesen: 61 Erzieher/-innen (18,9 %) haben angegeben, dass sie mit Kindern von 1 bis 3 Jahren arbeiten, der Großteil der Fachkräfte (262x, 81,1 %) arbeitet in altersgemischten Gruppen mit 4-, 5- und 6-Jährigen, vielfach auch mit Kindern unter 3 Jahren. Besonders

große Herausforderungen sind bei denjenigen Fachkräften zu erwarten, die in einer großen Altersmischung arbeiten (vgl. in der Zeile 1 die Zellen mit Angabe des *). Es bleibt im weiteren Verlauf zu betrachten, ob mit einer größeren oder kleineren Altersmischung verschiedene medienpädagogische Handlungspraxen verbunden sind (vgl. Kapitel 10.6.3 und 10.7).

10.6.2 Interesse an medialen Inhalten und Angeboten

Zur Einordnung des durch die Erzieher/-innen beobachteten Interesses an medialen Inhalten und Angeboten werden zunächst ihre Einschätzungen hinsichtlich favorisierter Spielmöglichkeiten dargestellt.

Favorisierte Spielmöglichkeiten von Mädchen und Jungen

In diesem Zusammenhang interessiert, welche Spielmöglichkeiten besonders von Jungen bzw. von Mädchen genutzt werden. Dafür wurde ein Portfolio an Angeboten benannt, die typischerweise in Kindertagesstätten vorhanden sind. Als medienbezogene Aktivitäten wurden hier „Fernsehen, Video, DVD schauen“, „Hörspiele, Musik anhören“ sowie „Spielcomputer, -konsolen, Computer“ aufgenommen. Für das traditionelle Medium Buch ist die Bücherecke vertreten (Fragen 10 und 11, FB Erzieherin). Die Erzieher/-innen sollten maximal drei Spielmöglichkeiten auswählen, dabei bestand die Möglichkeit zur Ergänzung der genannten Aktivitäten. Insgesamt wurden 1.392 (Nutzung überwiegend durch Jungen) bzw. 1.483 Antworten (Nutzung überwiegend durch Mädchen) berücksichtigt. Die folgende Abbildung 58 zeigt das Ranking der favorisierten Beschäftigungen:

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

*Favorisierte Beschäftigung von Jungen und Mädchen (Fragen 10 und 11, FB Erzieherin),
N_{Jungen} = 350, N_{Mädchen} = 348*

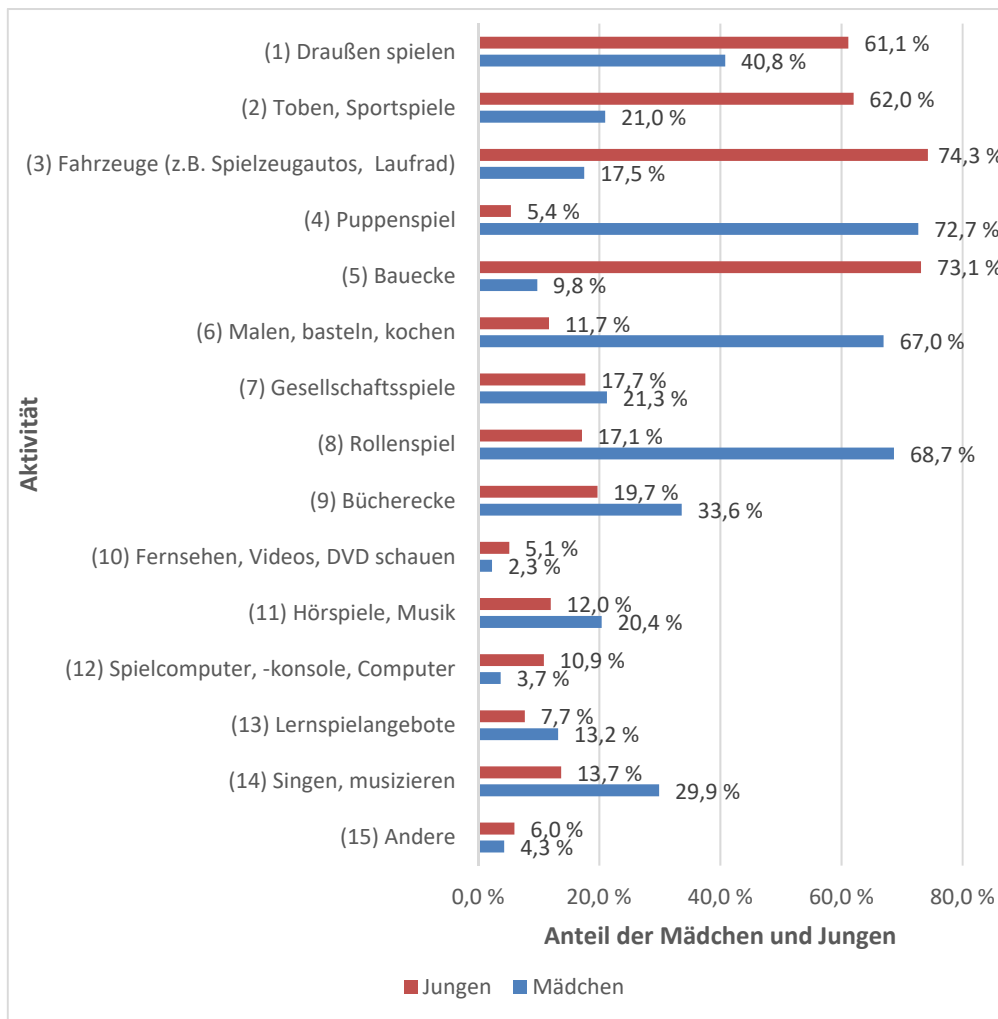


Abbildung 58: Favorisierte Beschäftigungen von Mädchen und Jungen

In der Gesamtbetrachtung fallen zunächst die am häufigsten genannten Aktivitäten auf: „Bauecke“ (Zeile 5), „Fahrzeuge“ (Zeile 3) und „Toben/ Sportspiele“ (Zeile 2) stellen Angebote dar, die vor allem von den Jungen genutzt werden. „Rollenspiel“ (Zeile 8), „Malen, basteln, kochen“ (Zeile 6) sowie das „Puppenspiel“ (Zeile 4) erweisen sich als Angebote, die überwiegend von den Mädchen genutzt werden. Dabei werden diese Einschätzungen mit einer hohen Übereinstimmung unter den Befragten getroffen, denn der Abstand der Zuschreibungen von „eher Jungen“ und „eher Mädchen“ fällt jeweils sehr deutlich aus. Lediglich beim Item „Draußen spielen“ (Zeile 1) – bei den Jungen knapp auf Rang 4 – zeigt sich ein geringerer Unterschied, es gibt also eine Reihe von Einrichtungen, in denen diese Möglichkeit – nach Einschätzung der befragten Erzieher/-innen – sehr intensiv ebenso von Mädchen genutzt wird.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Bei den medienbezogenen Aktivitäten fallen die Unterschiede deutlich geringer aus. Bei den Mädchen dominieren „Hörspiele und Musik“ (Zeile 11) sowie die „Bücherecke“ (Zeile 9); „Spielcomputer, -konsole, Computer“ (Zeile 12) sowie „Fernsehen, Videos, DVD schauen“ (Zeile 10) werden stärker mit einer Nutzung durch die Jungen verbunden. Es bleibt an dieser Stelle offen, inwieweit hier ein eingprägtes Rollenverständnis über den Kitaalltag weitergegeben wird oder möglicherweise durch die Fachkräfte selbst unreflektiert Spiel- und Bildungsangebote von Mädchen und Jungen nicht wahrgenommen bzw. nicht unterbreitet werden.

Interesse an Medienfiguren und an elektronischen Medien

Befragt nach den Beobachtungen des Interesses an Medienfiguren und elektronischen Medien geben die Erzieher/-innen an, dass schon die jüngsten Kinder Interesse zeigen (unter 3 Jahre: 136 Antworten). Der überwiegende Teil der Antworten bezieht sich auf das Alter ab 3 Jahren (207 Antworten).

Alter der Kinder mit Interesse an Medienfiguren, Beobachtungen der Erzieher/-innen (Frage 7, FB Erzieherin), N = 343

Nennung	Anzahl	Anteil
unter 3 Jahren	136	39,6 %
ab 3 Jahren	159	44,4 %
ab 4 Jahren	40	11,7 %
ab 5 Jahren	3	0,9 %
gar nicht	5	1,6 %

Tabelle 36: Altersbezogenes Interesse an Medienfiguren

Dabei zeigt das Antwortverhalten eine Häufung um das 3. Lebensjahr. Ein medienbezogenes Interesse erst ab einem Alter von 4 oder 5 Jahren wird deutlich seltener angegeben. Allerdings werden solche Beobachtungen auch fünfmal verneint (Tabelle 36).

Das Interesse an elektronischen Medien wurde in Bezug auf die Geschlechter erfasst (vgl. Abbildung 59). Die Erzieher/-innen geben insgesamt an, dass sie vielfach bei Jungen bereits in einem jüngeren Alter das verstärkte Interesse an elektronischen Medien feststellen (unter 3 J.: 89x im Vergleich zu den Mädchen unter 3 J.: 61x). Der Großteil der Antworten stellt sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen im Alter von 3 bis 4 Jahren dieses Interesse fest (Mädchen: ab 3 J. 103x, ab 4 J. 117x; Jungen: ab 3 J. 112x, ab 4 J. 106x).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Verstärktes Interesse an elektronischen Medien bei Mädchen und Jungen (Fragen 8 und 9, FB Erzieherin), $N_{\text{Jungen}} = 342$, $N_{\text{Mädchen}} = 340$

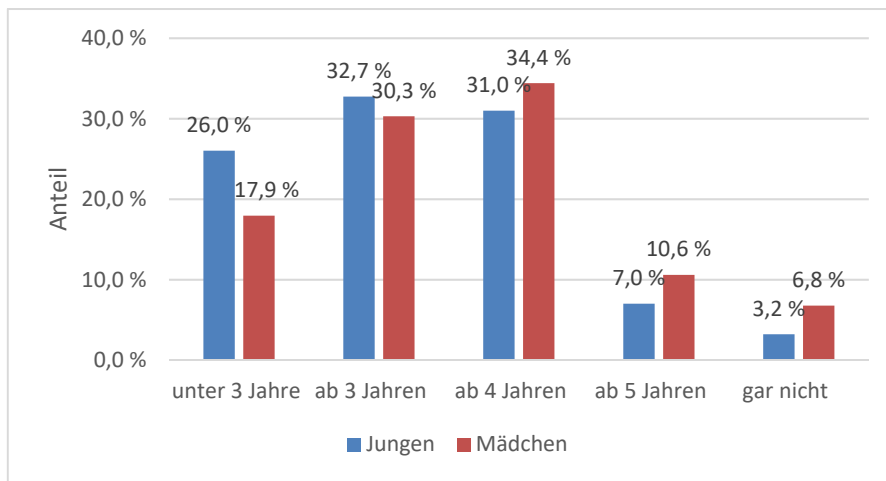


Abbildung 59: Beobachtetes verstärktes Medieninteresse bei Mädchen und Jungen

Dabei erscheinen die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Altersgruppen der 3- und 4-Jährigen weniger deutlich als bei den jüngeren Kindern. Insgesamt kann aus den Ergebnissen abgelesen werden, dass sich bereits die frühe Kindheit als eine Medienkindheit darstellt, in der die Kinder den medialen Angeboten ein breites Interesse entgegenbringen. Wie beurteilen nun die jeweiligen Erzieher/-innen das Medieninteresse bei den Jungen und den Mädchen? Die verknüpfte Betrachtung wiederum in einer Matrix-Darstellung ermöglicht das Aufzeigen von Zusammenhängen (Tabelle 37):

Angaben der Erzieher/-innen zum verstärkten Medieninteresse bei Mädchen und Jungen unter Berücksichtigung des Alters (Fragen 8 und 9, FB Erzieherin), $N = 338$

		Verstärktes Interesse ... der Jungen					
Z	... der Mädchen	unter 3 J.	ab 3 J.	ab 4 J.	ab 5 J.	gar nicht	Summe
1	unter 3 Jahren	59	2*	0	0	0	61
2	ab 3 Jahren	22	78	3*	0	0	103
3	ab 4 Jahren	6	29	81	1*	0	117
4	ab 5 Jahren	1	0	16	18	0	35
5	gar nicht	0	2	4	5	11	22
6	Summe	88	111	104	24	11	338

Z ... Zeile

* ... Beobachtetes Medieninteresse eher bei Mädchen als bei Jungen

Tabelle 37: Beobachtungen der Erzieher/-innen zum Medieninteresse von Mädchen und Jungen

So weisen diejenigen 88 Fachkräfte (Zeile 6), die bei Jungen unter 3 Jahren ein verstärktes Interesse an elektronischen Medien feststellen, dieses Interesse nur 59-mal (Zeile 1) den Mädchen in dieser Altersgruppe zu; bei Jungen ab 3 Jahren wird dieses Interesse von 111 Erzieher/-innen gesehen (Zeile 6), diese können es wiederum nur 78-mal (Zeile 2) bei

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Mädchen dieses Alters ausmachen. Bis auf einzelne Ausnahmen (6x, vgl. in der Tabelle 37 Einträge mit „*“) kann aus den Daten abgelesen werden, dass die Erzieher/-innen ein Interesse an elektronischen Medien auch in der kombinierten Betrachtung von Jungen und Mädchen früher bei den Jungen feststellen.

10.6.3 Beobachtung medienbezogener Aktivitäten bei Kindern

In einem weiteren Fragenkomplex sollten die Erzieher/-innen die medienbezogenen Aktivitäten der Kinder einschätzen, die sie bei den betreuten Kindern feststellen. Auf der Basis der Kenntnis der frühkindlichen Medienaneignung kann aus diesen Angaben auch auf einen wichtigen Aspekt medienpädagogischer Kompetenz geschlossen werden: Inwieweit sind die Fachkräfte in der Lage, das Medienhandeln und die medialen Symbole der Kinder zu entschlüsseln, Mediengeschichten und Prozesse der Verarbeitung von Medienerlebnissen zu erkennen? Hinsichtlich der Auswahl der Medienaktivitäten wurde angestrebt, sowohl rezeptive als auch produktive Medienhandlungen einzuschließen, wie in der folgenden Abbildung 60 des entsprechenden Fragebogen-Abschnitts ersichtlich ist.

[12] Welche medienbezogenen Aktivitäten stellen Sie bei den von Ihnen betreuten Kindern fest?

Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an!

Skala: 1 = häufig bis 4 = nie

1	2	3	4	Aspekt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Medien(handlungen) in das eigene Spiel integrieren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berichte über die eigene Mediennutzung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nachspielen von Medieninhalten bzw. Szenen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Malen von Bildern mit Medienbezug
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Identifikation mit oder Bewunderung von Medienhelden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Benutzen der Mediensprache, Nachsingen von Liedern aus Kinofilmen, Werbung o. ä.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen

Abbildung 60: Auszug aus dem FB Erzieherin, Frage 12

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Die Antworten werden in der folgenden Übersicht zusammenfassend dargestellt:

Beobachtete medienbezogene Aktivitäten bei den betreuten Kindern¹⁰⁶ (Frage 12, FB Erzieherin), N = 337

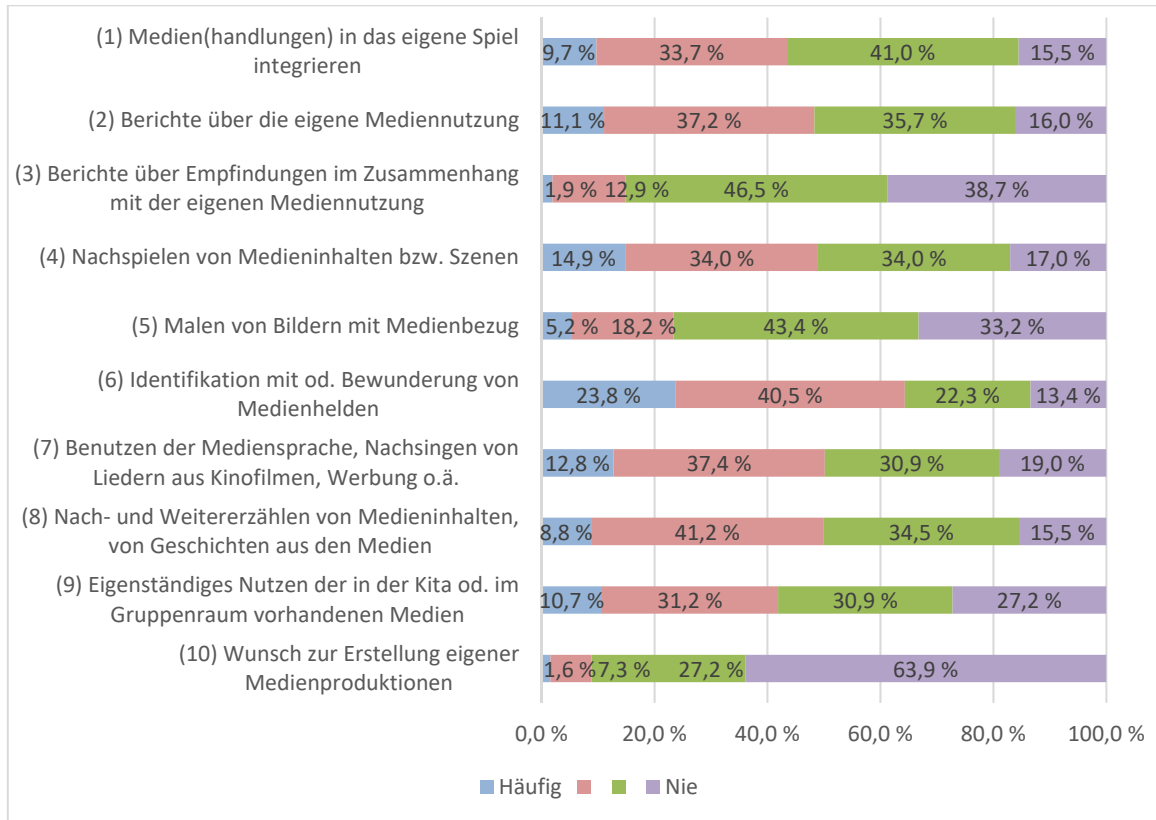


Abbildung 61: Medienbezogene Aktivitäten von Kindern – Beobachtungen durch Erzieher/-innen

In der Gesamtbetrachtung geben die Erzieher/-innen überwiegend an, dass sie eine Integration von Medienhandlungen in das Spiel nicht feststellen (Zeile 1). Etwas stärker nehmen die Fachkräfte Berichte der Kinder über die eigene Mediennutzung wahr (Zeile 2). Bilder mit Medienbezug scheinen die Erzieher/-innen nur selten oder gar nicht zu erkennen (Zeile 5). Lediglich 5,2 % der befragten Erzieher/-innen stellen diese Form der Verarbeitung von Medienerlebnissen bei Kindern häufig fest, der überwiegende Teil der Fachkräfte beobachtet diese Handlungen selten oder gar nicht. Möglicherweise werden die Medienspuren in den Bildern nicht entschlüsselt, weil das Fachwissen fehlt oder die Medienhelden der Kinder nicht bekannt sind (vgl. Götz 2006; Neuß 2006; Theunert und Demmler 2007). Die aus Sicht der Erzieher/-innen häufigste Aktivität besteht in der Identifikation bzw. Bewunderung von Medienhelden, zwei Drittel der befragten Erzieher/-innen beobachten diese bei den Kindern sehr häufig und häufig. Ebenfalls stark vertreten

¹⁰⁶ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala von 1 – häufig bis 4 – nie.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

erweisen sich das Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien (Zeile 8) sowie das Benutzen der Mediensprache (Zeile 7). Hinsichtlich der eigenständigen Nutzung einer vorhandenen Medianausstattung geben mehr als 40 % der Befragten an, dass sie dies sehr häufig bzw. häufig bemerken (Zeile 9). Mit 27,2 % (89 Nennungen) ist die Anzahl derjenigen, die diese Nutzung nie feststellen, allerdings ebenso sehr hoch. Dieser hohe Wert kann allerdings nicht vollständig über eine mögliche jüngere Altersstruktur der Kindergruppe erklärt werden, da z.B. lediglich ein kleinerer Teil der Befragten (61 Personen) angegeben hat, dass das älteste betreute Kind 1, 2 oder 3 Jahre alt ist.¹⁰⁷ Den Wunsch zur aktiven Medienarbeit nehmen die befragten Personen nur wenig wahr: Weniger als 10 % (28 Personen) stellen diesen Wunsch sehr häufig bzw. häufig fest, demgegenüber stehen jedoch mehr als 60 % (202 Personen), die dieses Interesse nie bemerken (Zeile 10). Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die befragten Erzieher/-innen eine eigenständige sowie produktive Mediennutzung grundsätzlich im Blick haben. Ebenso scheinen sie die Medienspuren im Spiel der Kinder nur eingeschränkt zu erkennen.

Beobachtete Medienaktivitäten bei Kindern unter 3 Jahren und Kindern über 3 Jahre

An dieser Stelle ist zu fragen, ob es Unterschiede hinsichtlich des Alters der betreuten Kinder gibt. Dazu wurde die Beantwortung der o.g. Items in Abhängigkeit des Alters des ältesten bzw. jüngsten betreuten Kindes ausgewertet. Dadurch entstanden Teilgruppen der befragten Erzieher/-innen, die Kinder bis zu einem Alter von 3 Jahren ($N_{u3} = 54$) und über 3 Jahre ($N_{ü3} = 38$). Es entfielen in dieser Teilmengenbildung diejenigen Erzieher/-innen, die in Kindergruppen mit einer großen Altersmischung arbeiten.

Über diese Bildung der Teilgruppen lassen sich die beobachteten medienbezogenen Aktivitäten den Altersgruppen besser zuweisen: Bei den jüngeren Kindergruppen nehmen die befragten Erzieher/-innen die genannten Aktivitäten lediglich in einem sehr begrenzten Umfang wahr. Häufige Aktivitäten werden nur in Einzelfällen genannt (max. 5), bei allen Items überwiegt die Ausprägung „nie“ (vgl. Abbildung 62).

¹⁰⁷ Vgl. hierzu die Angaben zur Altersstruktur der Kindergruppen, die durch die Erzieher/-innen betreut werden. Siehe Kapitel 9.6.1.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Beobachtete medienbezogene Aktivitäten bei Kindern bis 3 Jahre und über 3 Jahre¹⁰⁸
(Frage 12, FB Erzieherin), $N_{U3} = 54$, $N_{Ü3} = 38$, Vergleich der Mittelwerte

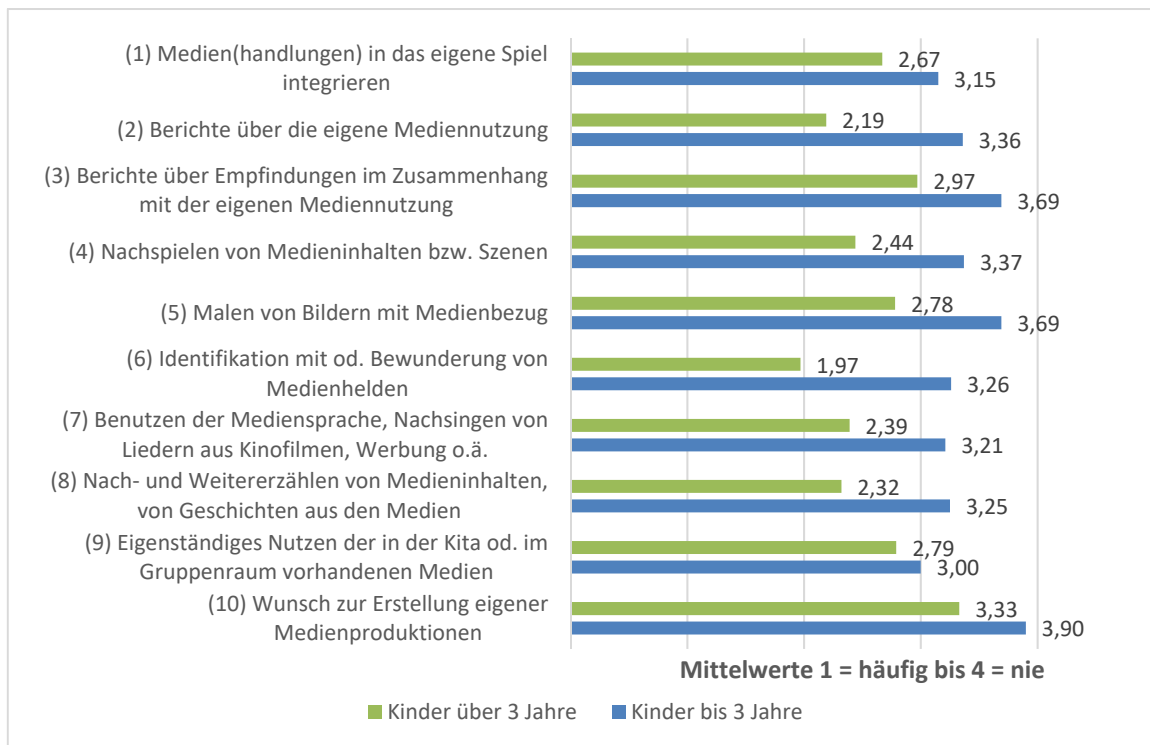


Abbildung 62: Beobachtete medienbezogene Aktivitäten von Kindern im Alter bis 3 Jahre und über 3 Jahre

Ausgewertet wurden hier die Mittelwerte der Zustimmung auf einer 4-stufigen Skala. Der Vergleich der Beobachtungen der beiden Teilgruppen weist auf intensivere medienbezogene Aktivitäten der älteren Kinder. In allen Aspekten sind die Kinder im Alter ab 3 Jahren deutlich aktiver, eine Ausnahme in diesen Beobachtungen bilden lediglich die Antworten zum Item „Eigenständiges Nutzen der vorhandenen Medien“. Hier bleibt die Aktivität der Kinder auf einem geringen Niveau, obwohl in der Altersgruppe der älteren Kinder von einer größeren Selbstständigkeit und höheren eigenständigen Bildungsaktivität ausgegangen werden kann.

In der Altersgruppe der über 3-Jährigen stellen die Erzieher/-innen vor allem Berichte über die eigene Mediennutzung und das Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten fest. Am häufigsten wird die Identifikation mit Medienhelden konstatiert. Insgesamt kann zwar festgestellt werden, dass die Erzieher/-innen in älteren Kindergruppen die genannten medienbezogenen Aktivitäten häufiger beobachten, allerdings sind sie ungleich ausgeprägt und erscheinen an einigen Stellen nicht kohärent im Kontext der übrigen Items (z.B. im

¹⁰⁸ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala von 1 – häufig bis 4 – nie.

Vergleich von Zeile 2 und Zeile 3 oder Zeile 1 und Zeile 5). Auch im Vergleich der Daten zu den verschiedenen Altersgruppen gibt es unklare Angaben. So kann die geringe Häufigkeit in Zeile 5 (Malen von Bildern mit Medienbezug) oder Zeile 10 (Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen) bei den jüngeren Kindern (U3) zwar mit ihren begrenzten Fertigkeiten und Kompetenzen und ihrem Fokus auf körperliche Grundbedürfnisse erklärt werden, nicht unbedingt jedoch bei älteren Kindern (Ü3). Möglicherweise legen die Erzieher/-innen auf diese Aktivitäten weniger Wert und stellen sie daher weniger häufig fest – sei es aufgrund vorhandener medienbezogener Überzeugungen oder wegen fehlenden Wissens und des daraus folgenden nicht ausgeprägten Vermögens zur Beobachtung und Identifikation der genannten Medienaneignungsprozesse.

Einfluss der medienpädagogischen Kompetenz auf den Umfang der Beobachtungen

Abschließend wurde überprüft, ob die medienpädagogische Kompetenz Einfluss auf die Beobachtungsqualität der Fachkräfte hat. Hierzu wurden die Angaben zur Berücksichtigung der Medienerziehung in der Ausbildung, zur Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen während der Berufstätigkeit sowie zur konzeptionellen Sicherheit (Fragen 2, 3 und 5, FB Erzieherin) herangezogen (vgl. dazu besonders Kapitel 10.3). Die Betrachtung weiterer Kriterien, wie die Berücksichtigung der Medienerziehung in der Ausbildung (Frage 3, FB Erzieherin), die Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen in der Berufstätigkeit oder auch die eingeschätzte konzeptionelle Sicherheit (Frage 5, FB Erzieherin) zeigen keine deutlichen Zusammenhänge zwischen einer ausgeprägteren medienpädagogischen Basis der Fachkräfte und häufigeren Beobachtungen von Medienhandeln. Ausnahme bildet das Item „Eigenständiges Nutzen der vorhandenen Medien“, das in der Berücksichtigung der konzeptionellen Sicherheit auf einen signifikanten Zusammenhang hinweist und von besonderer Wichtigkeit ist.

10.7 Medienpädagogische Handlungspraxis

Im Kapitel 10.6.3 wurde das durch die Erzieher/-innen beobachtete Medieninteresse der Kinder dargestellt. Die Wahrnehmung der medienbezogenen Interessen und Handlungen der Kinder stellt eine wichtige Basis für die weiterführenden medienpädagogischen Aktivitäten der betreuenden Fachkräfte in der Kindertagesstätte dar. Darüber hinaus können

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

sich die Fachkräfte nicht auf das bloße Beobachten der betreuten Kinder zurückziehen, sondern müssen auch Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und Angeboten bereitstellen.

Medienpädagogische Anregungsqualität

In der Weiterführung der Frage nach der Beobachtung medienbezogener Aktivitäten bei Kindern wurden die Erzieher/-innen nach ihren eigenen pädagogischen Handlungen gefragt (Abbildung 63). Die Frage „Wie häufig regen Sie die folgenden medienbezogenen Aktivitäten bei den Kindern an?“ richtet den Blick auf die didaktische Kompetenz in Verbindung mit dem pädagogischen Grundverständnis der Erzieher/-innen und fragt nach dem aktiven Angebot und der Unterstützung des zuvor erfragten Medienhandelns (vgl. König 2009).

[13] Wie häufig regen Sie die folgenden medienbezogenen Aktivitäten bei den Kindern an?				
Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an!				
Skala: 1 = häufig bis 4 = nie				
1	2	3	4	Aspekt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Medien(handlungen) in das eigene Spiel integrieren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berichte über die eigene Mediennutzung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nachspielen von Medieninhalten bzw. Szenen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Malen von Bildern mit Medienbezug
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Identifikation mit oder Bewunderung von Medienhelden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Benutzen der Mediensprache, Nachsingen von Liedern aus Kinofilmen, Werbung o. ä.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen

Abbildung 63: Auszug aus dem FB Erzieherin, Frage 13

Die Abbildung 63 nimmt den Auszug aus der Befragung der Erzieher/-innen auf. Zur besseren Orientierung wurde die zuvor verwendete 4-stufige Likert-Skala (vgl. Frage 12, FB Erzieherin; Abbildung 60) beibehalten, auch die Items blieben unverändert. Insgesamt betrachtet legen die Daten ein weniger anregungsreiches pädagogisches Handeln der Fachkräfte nahe und bestätigen damit die Ergebnisse von König (2009) zur Interaktion

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

zwischen Erzieher/-innen und Kindern sowie zur Anregungsqualität im pädagogischen Alltag. Die folgende Abbildung 64 zeigt, dass die befragten Erzieher/-innen mehrheitlich eher passiv reagieren, als aktiv eine medienpädagogische Aktivität anzuregen.

Häufigkeit der Anregung¹⁰⁹ medienbezogener Aktivitäten bei Kindern¹¹⁰ (Frage 13, FB Erzieherin), N = 329

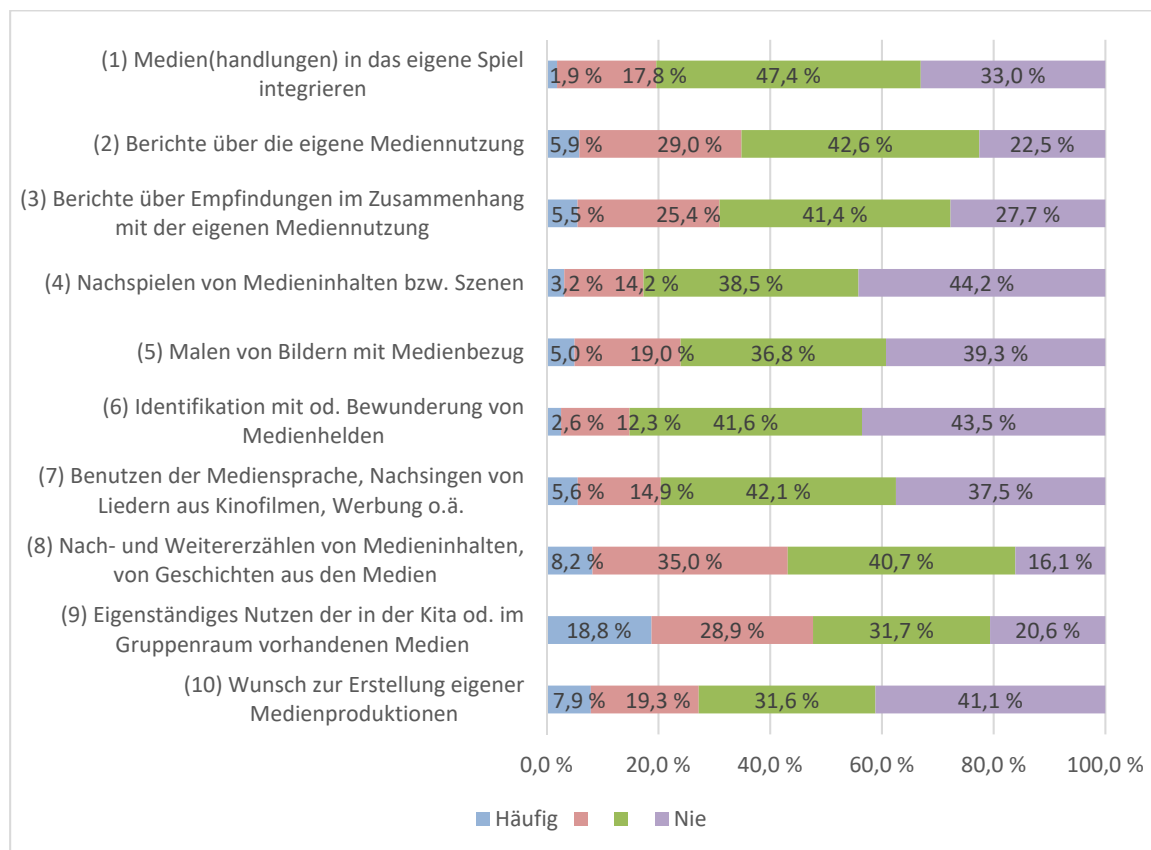


Abbildung 64: Häufigkeit der Anregung medienbezogener Aktivitäten durch Erzieher/-innen

Die Gesamtbetrachtung der Antworten auf der 4-stufigen Likert-Skala (von 1 = „häufig“ bis 4 = „nie“) zeigt geringe Häufigkeiten der Anregung medienbezogener Aktivitäten. Eine deutliche häufige Anregung findet sich mit fast 20 % lediglich im Item „Eigenständiges Nutzen der vorhandenen Medien“ (Zeile 9), gefolgt vom „Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien“ (Zeile 8). Beide Aspekte medienpäda-

¹⁰⁹ „Anregen“ wurde im Kontext des Fragebogens nicht definiert, beinhaltet im Rahmen der pädagogischen Handlungspraxis alle Aktivitäten der Erzieher/-innen, die eine Beschäftigung mit Medien und Inhalten zum Ziel haben, sei es im Organisieren eines Projektangebotes oder im Auslegen von „Spuren“ zur eigenständigen Auseinandersetzung durch die Kinder (bspw. durch die Bereitstellung entsprechender Materialien oder Ausstattungen).

¹¹⁰ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala von 1 – häufig bis 4 – nie.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

gogischen Handelns weisen auch die geringste Zahl der Erzieher/-innen auf, die diese Aktivitäten bei Kindern nie anregen (16,1 bzw. 20,6 %). Weniger häufig, aber dennoch in den erhobenen Daten noch deutlich ersichtlich, werden „Berichte über die eigene Mediennutzung“ (Zeile 2) sowie „Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung“ (Zeile 3) angeregt. Die prozentuale Verteilung aller Angaben zeigt aber auch hier, dass die überwiegende Anzahl der Erzieher/-innen diesbezüglich nicht aktiv handelt. Alle anderen Aspekte werden von der Mehrzahl der befragten Personen nur selten oder nie angeregt. Damit tritt ein Widerspruch zutage, der in der weiteren Arbeit genauer betrachtet werden muss: Einerseits erscheinen die Erzieher/-innen (und auch die Leitungskräfte der jeweiligen Einrichtungen) medienzugewandt und geben mehrheitlich an, medienpädagogisch qualifiziert zu sein. Andererseits nehmen sie nur begrenzt medienbezogene Aktivitäten der betreuten Kinder wahr und regen diese insgesamt noch viel weniger an. Erstaunlicherweise führt auch die Berücksichtigung der Medienerziehung in der Ausbildung nicht deutlich zu einer häufigeren Anregung medienbezogener Aktivitäten. An dieser Stelle soll zunächst die Auswertung der Daten der Erzieher/-innen-Befragung fortgesetzt werden.

Wie bereits zuvor in der Auswertung der Angaben zu Beobachtungen des Medienhandelns durch die Erzieher/-innen sollen auch hier die Tätigkeiten zur Anregung medienbezogener Aktivitäten in zwei Altersstufen betrachtet werden. Wiederum (vgl. Kapitel 10.6) erfolgt die Unterteilung der Erzieher/-innen in zwei Teilgruppen (Basis: Frage 6, FB Erzieherin): in die Gruppe der betreuten Kinder bis 3 Jahre ($N = 49$) sowie die Gruppe der betreuten Kinder ab einem Alter von 3 Jahren ($N = 38$).

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Wie häufig regen Sie die folgenden medienbezogenen Aktivitäten bei den Kindern an?¹¹¹
(Frage 13, FB Erzieherin), $N_{U3} = 49$, $N_{Ü3} = 38$, Vergleich der Mittelwerte

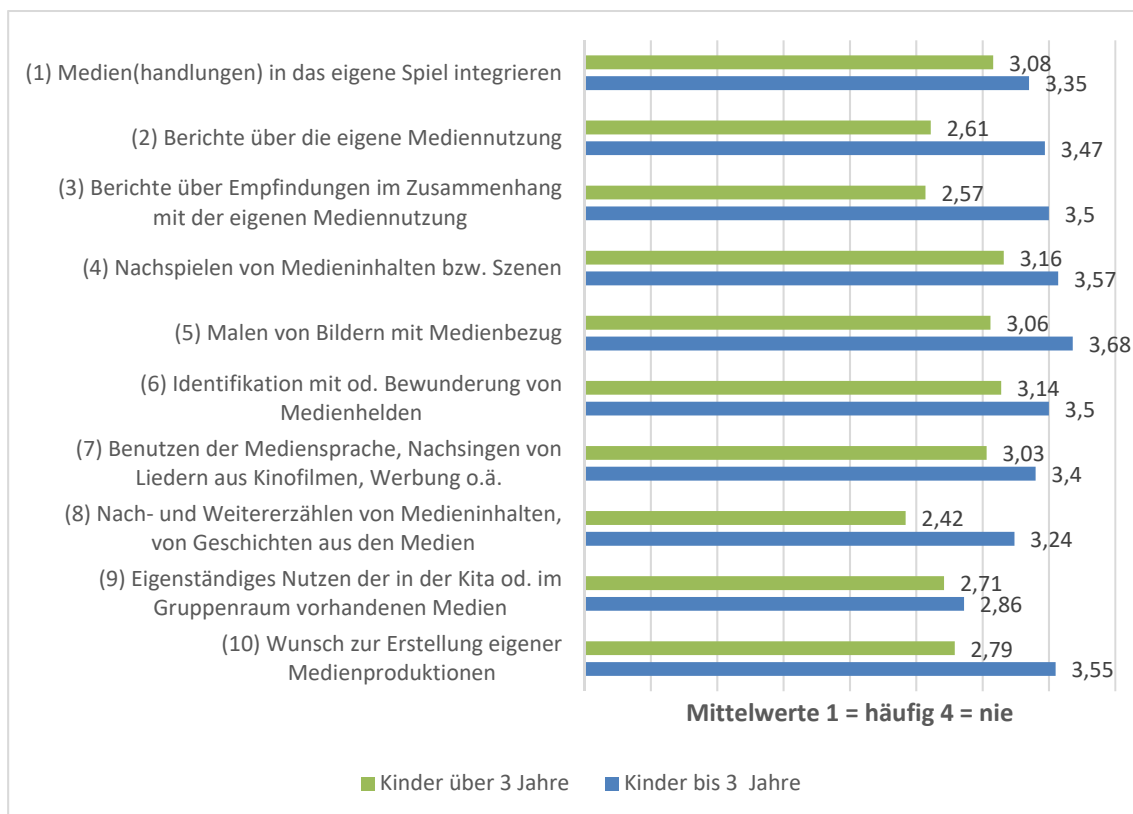


Abbildung 65: Anregung medienbezogener Aktivitäten bei Kindern in zwei Altersgruppen

Das Maß der Anregung der entsprechenden Tätigkeiten variiert zwischen den beiden Altersgruppen. Während die Erzieher/-innen bei den jüngeren Kindern in allen Items am häufigsten die Position „nie“ ausgewählt haben und die Auswahl der Position „häufig“ bis auf das Item „Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien“ jeweils im unteren einstelligen Prozentbereich bleibt, wird für die Arbeit mit älteren Kindern wenigstens ab und zu eine Anregung bestätigt (ohne Abbildung).

Die Häufigkeit der Anregungen medienbezogener Aktivitäten durch die Erzieher/-innen fällt bei der Betreuung jüngerer Kinder (bis zu einem Alter von 3 Jahren) deutlich geringer aus. Wie auch bei der Befragung aller Fachkräfte wird vor allem das eigenständige Nutzen vorhandener Medien unterstützt. Mit deutlichem Abstand folgen alle weiteren Aktivitäten, von denen das Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten am häufigsten ange-regt wird (Zeile 8). Die Unterstützung medienrezeptiver Tätigkeiten wird durch die Erzieher/-innen bei den jüngeren Kindern nicht favorisiert (z.B. Zeile 4), auch die Berichte über

¹¹¹ Beantwortung auf der 4-stufigen Likert-Skala von 1 – häufig bis 4 – nie.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

die eigene Mediennutzung und damit zusammenhängende Empfindungen (Zeile 2 und Zeile 3) werden kaum angeregt. In der Betrachtung der Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, die Kinder ab einem Alter von 3 Jahren betreuen, fallen die Differenzen zur Gesamtbetrachtung sowie zur Teilgruppe der Erzieher/-innen mit Betreuung von Kindern U3 unterschiedlich groß aus. Am häufigsten regen die Erzieher/-innen das Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten an, in Kombination damit werden auch die Berichte über die eigene Mediennutzung sowie über damit zusammenhängende Empfindungen angegeben. Damit geht es bei den älteren Kindern offenbar nicht mehr (nur) um das eigenständige Nutzen der vorhandenen Medianausstattung, sondern stärker um die Verarbeitung von Medieninhalten im Gespräch. Die Verarbeitung von Medieninhalten im Spiel (Zeile 1, Zeile 4) oder in weiteren Tätigkeiten (Zeile 5, 6 und 7) wird von Erzieher/-innen offenbar nur selten aktiv unterstützt, denn die Häufigkeiten der jeweiligen Anregungen fallen deutlich geringer aus. Das Ergebnis der nur geringen Anregung medienbezogener Aktivitäten bei Kindern durch die Erzieher/-innen erfordert einen differenzierten Blick auf die Auswertungen zur medienpädagogischen Kompetenz, den zugrundeliegenden Orientierungen und Zielsetzungen der Erzieher/-innen. Die ausgeprägte Zurückhaltung medien-erzieherischer Aktivität lässt vermuten, dass den Fachkräften didaktisches Wissen zur Umsetzung fehlt.

10.8 Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

Auch die Erzieher/-innen wurden zur medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien befragt. Im Mittelpunkt stehen konkrete Aktivitäten, verbunden mit der Frage nach möglichen Zusammenhängen mit unterschiedlichen medienbezogenen Orientierungen und Zielsetzungen oder besonderen Rahmenbedingungen (im Sinne einer Kapitalverfügbarkeit und der Zusammenarbeit in Netzwerken), die den Fokus auf dieses medienpädagogische Arbeitsfeld ggf. verstärken. Zunächst werden die Angaben zur Bedeutung und zum Unterstützungsbedarf aus Sicht der Fachkräfte ausgewertet (Kapitel 10.8.1), bevor die Handlungspraxis genauer beleuchtet wird (10.8.2). Die für die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien erforderlichen Kompetenzen werden im

Abschnitt 10.8.3 fokussiert, bevor abschließend in Kapitel 10.8.4 konzeptionelle und strukturelle Aspekte der Präsenz dieses Gegenstandes in den Kindertagesstätten untersucht werden.

10.8.1 Bedeutung und Unterstützungsbedarf aus Sicht der Fachkräfte

Obwohl das Thema „Medienerziehung“ von den befragten Fachkräften als aktuell eher unwichtiges Arbeitsthema betrachtet wird, schätzen die Erzieher/-innen die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in dieser Frage insgesamt als besonders wichtig ein.

Besondere Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und Unterstützungsbedarf von Eltern und Familien aus Sicht der Erzieher/-innen¹¹² (Fragen 31 und 32, FB Erzieherin), $N_{\text{Zusammenarbeit}} = 341$, $N_{\text{Unterstützungsbedarf}} = 335$

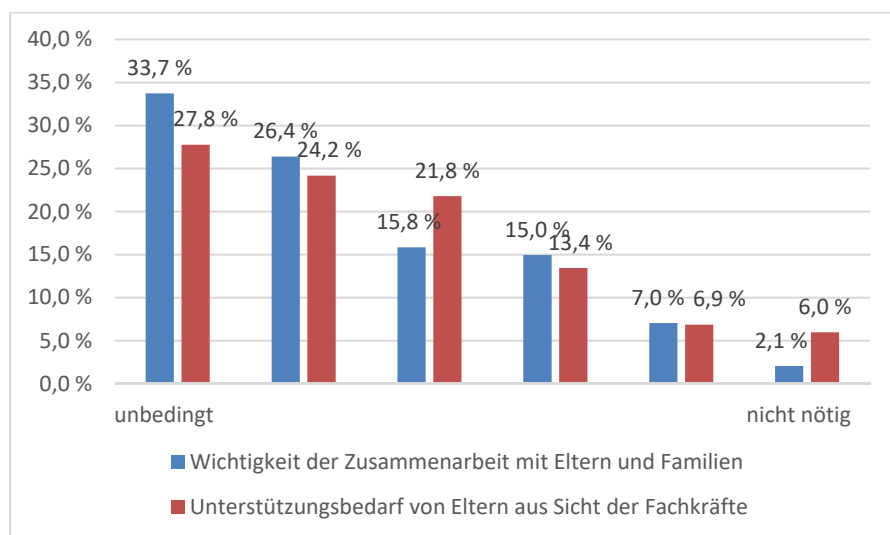


Abbildung 66: Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und eingeschätzter Unterstützungsbedarf

Wie in der Abbildung 66 dargestellt, betonen 60,1 % der Fachkräfte die Bedeutung dieses Arbeitsgebietes (Berücksichtigung der beiden oberen Stufen 1 und 2). Circa 30 % geben eine mittlere Einschätzung ab und nur ein geringer Teil von weniger als 10 % sieht in dem genannten Gegenstand keine besondere Bedeutung. Auch in der Frage nach einer umfangreicheren Unterstützung der Eltern und Familien in der Medienerziehung äußern die befragten Personen ihre große Zustimmung: Mehr als 50 % schätzen einen deutlichen Unterstützungsbedarf ein. Neben dem großen Anteil einer positiven Zustimmung fällt wiederum der geringe ablehnende Anteil auf. Lediglich 12,9 % (13x) schätzen ein, dass eine

¹¹² Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – unbedingt bis 6 – nicht nötig.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

höhere Unterstützung der Eltern und Familien in der Medienerziehung nicht notwendig ist.

Im weiteren Verlauf wurden die Erzieher/-innen gebeten, die Schwierigkeit in der Zusammenarbeit einzuschätzen und einen daraus folgenden Weiterbildungs- bzw. Unterstützungsbedarf zu benennen. Beide Befragungsergebnisse werden in der folgenden Abbildung 67 visualisiert:

Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung und Medienbildung vollzieht sich problemlos.¹¹³ (Frage 35, FB Erzieherin), N_{ZusArb} = 317

Für die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien benötige ich mehr Fachwissen.¹¹⁴ (Frage 36, FB Erzieherin), N_{Fachwissen} = 333

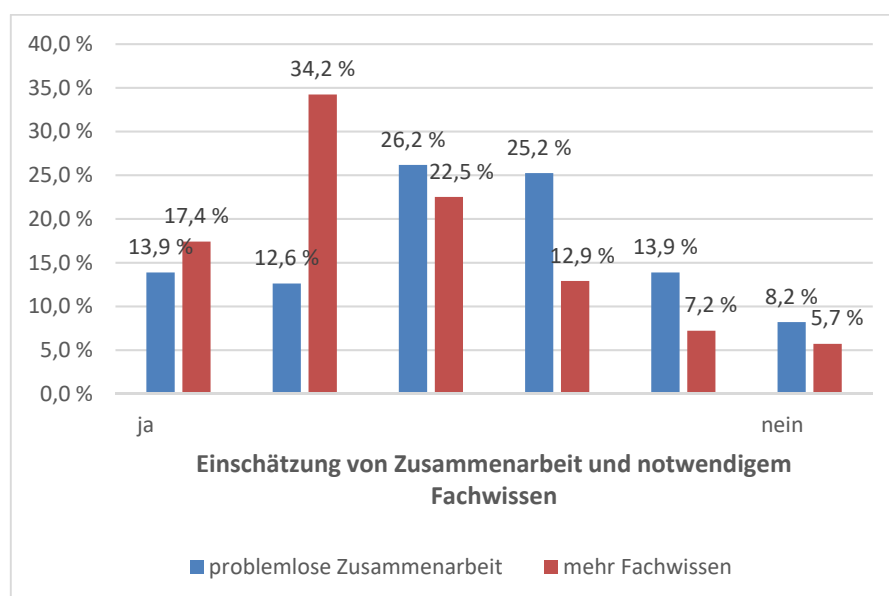


Abbildung 67: Einschätzung der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und Notwendigkeit eines größeren Fachwissens

Die Anerkennung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien als eine Aufgabe der Kindertagesstätte ist hier mehrheitlich mit der Einschätzung verbunden, dass sich diese Zusammenarbeit nicht durchgängig problemlos vollzieht. So erreichen auf der 6-stufigen Likert-Skala die mittleren Abschnitte die größte Zustimmung. Hinsichtlich eines notwendigen erweiterten Fachwissens verschiebt sich das Antwortverhalten stärker in Richtung der größeren Zustimmung. Bezüglich möglicher Probleme in der Zusammen-

¹¹³ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – ja bis 6 – nein.

¹¹⁴ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – unbedingt bis 6 – nicht nötig.

arbeit mit Eltern und Familien weisen 74,1 % der Fachkräfte auf den Bedarf eines größeren Fachwissens (Berücksichtigung der Stufen 1–3). Nur ein kleiner Teil der befragten Personen verneint diese Frage.

Im weiteren Verlauf soll nun dargestellt werden, in welcher Form die medienerzieherische Zusammenarbeit realisiert wird.

10.8.2 Handlungspraxis, Inhalte und Intensität

Für die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien bieten sich vielfältige Formen der Realisierung. Deshalb wurden die befragten Personen gebeten, aus einer Übersicht unterschiedlicher Bausteine diejenigen auszuwählen, die sie im pädagogischen Alltag nutzen. Über ein freies Feld waren ergänzende Angaben möglich. In der Zusammenstellung der Auswahlantworten wurde dafür unterschiedliche Akteure und Ebenen berücksichtigt: so die des Trägers bzw. der Kitaleitung in der Weitergabe von Informationen über Infobrief oder E-Mail-Newsletter oder die der Erzieherin in der Berücksichtigung entsprechender Aspekte in Entwicklungsgesprächen. Mit den aufgenommenen Bausteinen ist außerdem ein unterschiedlicher Grad an bewusster Steuerung und Vorbereitung verbunden: So entsteht das Tür-und-Angel-Gespräch eher spontan und greift Ad-hoc-Fragen auf, während die Umsetzung von Elternveranstaltungen oder die Bereitstellung von Informationsmaterialien stärker auf eine bewusste Berücksichtigung der medienerzieherischen Unterstützung von Eltern und Familien hinweisen. Hierbei handelt es sich um Formate, die einer gewissen Vorbereitung bedürfen.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

In der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien genutzte „Bausteine“ der Medienerziehung (Frage 33, FB Erzieherin), N = 317, Mehrfachantworten möglich

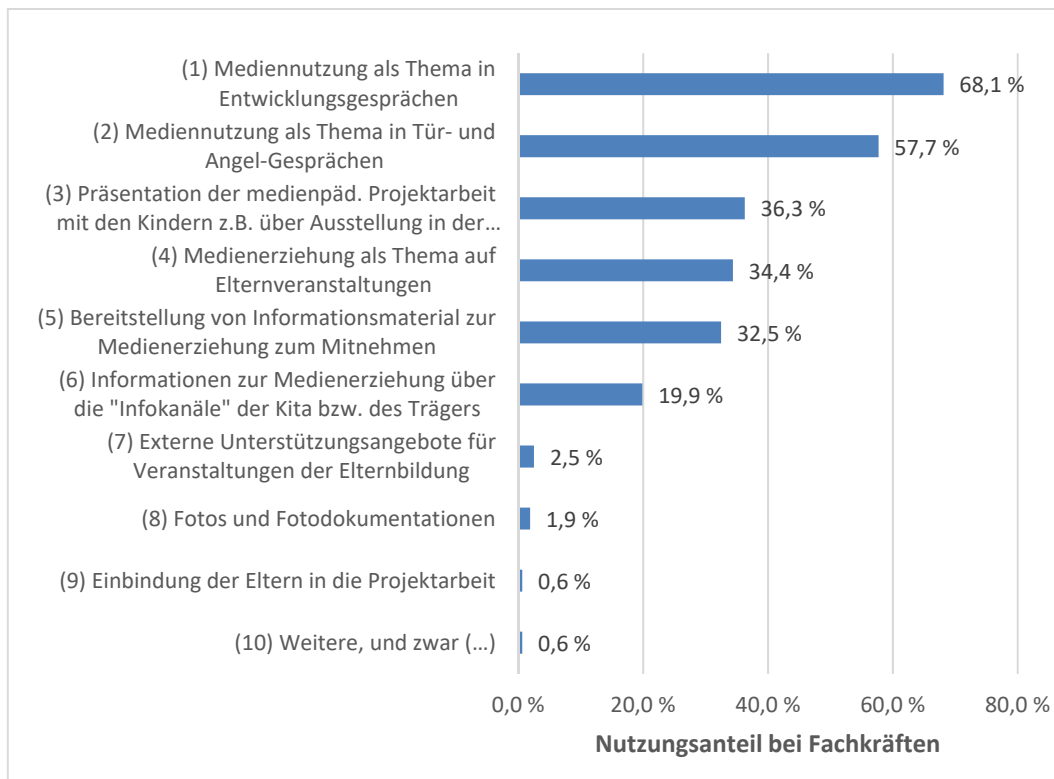


Abbildung 68: Genutzte Bausteine der medienerzieherischen Zusammenarbeit

Mehr als zwei Drittel der befragten Personen (68,1 %) nutzen die Entwicklungsgespräche, um mit den Eltern zur Mediennutzung der Kinder ins Gespräch zu kommen. Danach folgen die „Tür-und-Angel-Gespräche“ als Format des spontaneren Austauschs in Bring- und Abholsituationen (57,7 %). Die Ansprache des Themas „Medienerziehung“ auf Elternabenden oder -nachmittagen nutzen 34,4 % (109x) der Befragten.

Die Bereitstellung von Informationsmaterial zur Medienerziehung – das Item wurde von 103 Fachkräften ausgewählt (32,5 %) – lässt hinsichtlich des Organisationsaufwandes auf eine bewusster Berücksichtigung dieses Themas in der Elternarbeit schließen. Noch deutlicher fällt die Zustimmung hinsichtlich der „Präsentation der medienpädagogischen Projektarbeit mit den Kindern, z.B. über Ausstellungen in der Kita“ (36,3 %, 115x) aus, die ebenfalls als bewusst eingesetztes Instrument eingeschätzt werden kann. Häufiger wird die Weitergabe von Informationen via Newsletter und Kitazeitung angegeben (19,9 %); hingegen werden externe Unterstützungsangebote, z.B. Referentennetzwerke, für Veranstaltungen nur selten benannt (2,5 %). Diese Angabe korrespondiert mit der begrenzten

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Bekanntheit dieses Angebotes bei den Leiter/-innen (vgl. Frage 22, FB Leitung, vgl. Kapitel 9.7).

In der Auswertung der „weiteren“ Angaben wurden die mehrfachen Nennungen von Fotos und Fotodokumentationen sowie die Einbindung von Eltern in die Projektarbeit aufgenommen. Dreimal wurden zusätzliche Erläuterungen zu einem Item gegeben. Insgesamt zeigt sich, dass die Erzieher/-innen für die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien mehrere Bausteine nutzen. Der Umfang variiert mit der Einschätzung der Bedeutung der Medienerziehung: Diejenigen Erzieher/-innen, die die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in diesem Thema als besonders wichtig erachten (vgl. Frage 31, FB Erzieherin; Abbildung 66), weisen mit Ausnahme der externen Referenten-Unterstützung sowie der Nutzung der Informationskanäle von Kita und Kitaträger bei allen Instrumenten eine höhere Nutzung auf, und zwar sowohl in den spontanen als auch geplanten Aktivitäten.

Nutzung unterschiedlicher Bausteine der Medienerziehung durch Erzieher/-innen, die die medienerzieherische Zusammenarbeit als besonders wichtig oder nicht nötig einschätzen (Frage 33, FB Erzieherin), $N_{ZusArbeit_Wichtig} = 240$, $N_{ZusArbeit_NichtNötig} = 72$

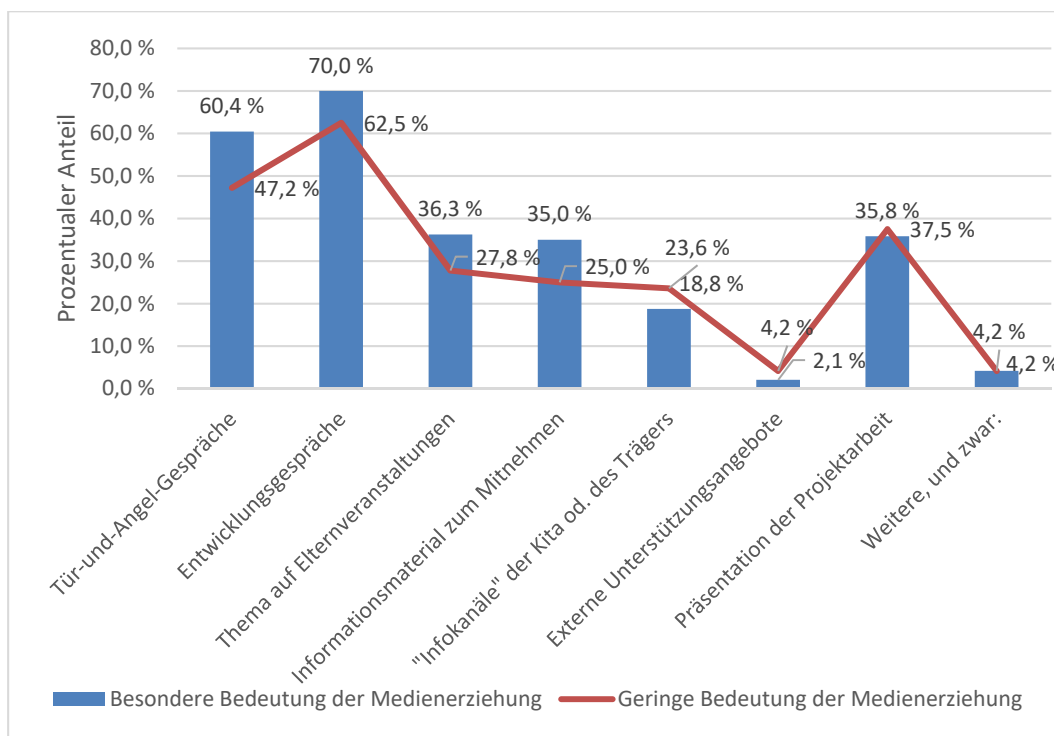


Abbildung 69: Bausteine der Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedeutung der Medienerziehung

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Wie in Abbildung 69 dargestellt, ist mit einer größeren Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit für die Erzieher/-innen ein höherer Aktivitätsgrad verbunden. Besonders deutlich zeigen sich die Unterschiede in der Nutzung der Entwicklungsgespräche, die die Erzieher/-innen mit den Eltern der betreuten Kinder in größeren Abständen führen, sowie in der Bereitstellung von Informationsmaterial. Beide Aktivitäten setzen eine zielgerichtetere Planung voraus. In der Betrachtung der Antworten der Erzieher/-innen, die eine Zusammenarbeit als (eher) nicht notwendig einschätzen (Likert-Skala Stufe 4–6), wird neben einer insgesamt geringeren Nutzung konkreter Bausteine vor allem das „Verlassen“ auf die Instrumente der Kita(leitung) bzw. des Trägers sichtbar.

Neben den Instrumenten waren ebenso die Inhalte, die in Gesprächen zur Medienerziehung durch die Erzieher/-innen angesprochen werden, von Interesse. Zur Unterstützung erhielten die befragten Personen eine Auswahlliste möglicher Antworten. In der folgenden Abbildung können die Häufigkeiten abgelesen werden, darüber hinaus ist der Unterstützungsbedarf erfasst, den die Fachkräfte jeweils für sich selbst einschätzen.

Thematisierte Inhalte in den Gesprächen zu Fragen der Medienerziehung¹¹⁵ (Frage 34, FB Erzieherin), N = 297

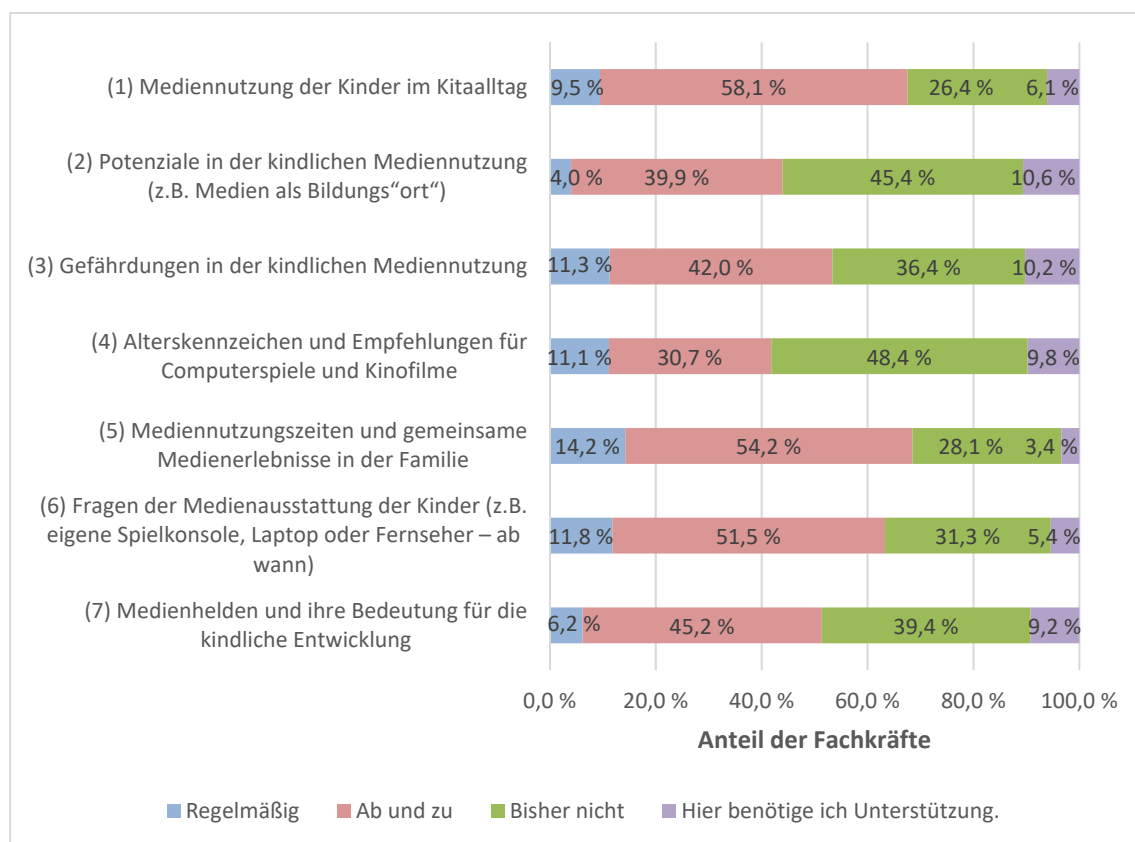


Abbildung 70: Thematisierung von Inhalten durch die Erzieherin in Elterngesprächen zur Medienerziehung

In der Präsentation der Ergebnisse zeigt sich zunächst, dass nur ein geringer Teil der Fachkräfte die genannten Aspekte regelmäßig thematisiert. Auch die Mediennutzungszeiten, die für die Fachkräfte sehr bedeutsam erscheinen (vgl. Kapitel 9.2, abgelesen in der hohen Zustimmung zum Ziel, Alternativen zur Mediennutzung anzubieten), werden lediglich von 14,2 % regelmäßig angesprochen. Unter Hinzuziehung der folgenden Ausprägung „ab und zu“ erlangen jedoch fast alle Items eine Zustimmung von mehr als 50 %. Einen großen Raum nimmt die „Mediennutzung der Kinder im Kitaalltag“ ein; neben der Mediennutzung und gemeinsamen Medienerlebnissen in der Familie spielen Fragen der Medienausstattung eine deutliche Rolle. Den digitalen Spielen wird im Rahmen von Elterngesprächen nur wenig Platz eingeräumt. Nicht nur in diesem Item fällt der Anteil derjenigen, die einen Unterstützungsbedarf angeben, gering aus.

¹¹⁵ Antwortmöglichkeiten in vier Positionen: 1 – regelmäßig, 2 – ab und zu, 3 – bisher nicht, 4 – Hier benötige ich mehr Unterstützung.

10.8.3 Voraussetzungen auf der Mikroebene: Kompetenzen der Fachkräfte

In der konkreten Gestaltung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien spielen die jeweiligen Kompetenzen sowie die selbst eingeschätzte Sicherheit und Selbstwirksamkeit der Erzieher/-innen eine maßgebliche Rolle. In Fortführung der in 10.8.1 und 10.8.2 dargestellten Ergebnisse stellt sich die Frage nach den auf der individuellen Ebene vorhandenen Voraussetzungen der medienerzieherischen Zusammenarbeit.

Konzeptionelle Sicherheit

Medienpädagogisch konzeptionelle Sicherheit kann als Teil und Ergebnis des kulturellen Kapitals der jeweiligen Person sowie der Einrichtung eingeschätzt werden. Sie ist an konkrete Personen gebunden und als solche zunächst nicht übertragbar. Allerdings kann die auf dieser Basis resultierende Handlungspraxis auf andere Personen und in die Institution hineinwirken und somit mittelbar die Gestaltung der institutionellen Medienerziehung beeinflussen. Für die Betrachtung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der konzeptionellen Sicherheit und der Ausprägung der medienerzieherischen Zusammenarbeit wurde die durch die Erzieher/-innen selbst eingeschätzte konzeptionelle Sicherheit in der Integration digitaler Medienwelten in den pädagogischen Alltag (Frage 5, FB Erzieherin) herangezogen. Die Variablen wurden kreuztabellarisch ausgewertet. Darüber hinaus wurden die bereits zuvor vorgenommene Gruppierung von zwei Teilgruppen der konzeptionellen Sicherheit aufgenommen und die Ergebnisse verglichen.

*Einschätzung der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der Medienerziehung * konzeptionelle Sicherheit¹¹⁶ (Fragen 31 und 5, FB Erzieherin), N = 333, Vergleich der Mittelwerte*

Alle Erzieher/-innen (N = 333)	Hohe konzeptionelle Sicherheit (N = 194)	Geringe konzeptionelle Sicherheit, (N = 134)	P
M = 2.41	M = 2.27	M = 2.58	< 0.05
SD = 1.374	SD = 1.263	SD = 1.484	

Tabelle 38: Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit bei unterschiedlicher konzeptioneller Sicherheit

In der Auswertung der Daten zeigt sich, dass eine konzeptionelle Sicherheit zur Integration digitaler Medienwelten in den Alltag der Kindertagesstätte mit einer höheren Bedeutungszuschreibung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

¹¹⁶ Mittelwerte der Zustimmung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – sehr hohe Bedeutung bis 6 – keine Bedeutung.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

verbunden ist. Das heißt, Fachkräfte, die sich als konzeptionell sicher einschätzen, schätzen auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien bedeutsamer ein. Dabei erweisen sich die Unterschiede als signifikant (vgl. Tabelle 38).

Ausbildung (Fachschule, Hochschule)

Hinsichtlich der Ausbildung der Erzieher/-innen wurde bereits herausgearbeitet, dass die hier befragten Personen vor allem eine Fachschulausbildung absolviert haben. Ein geringer Teil verfügt über einen Hochschulabschluss. Unter Berücksichtigung dieser Angaben (Frage 1, FB Erzieherin) zeigt sich, dass die Fachschulabsolvent/-innen eine größere Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit sowie einen höheren Unterstützungsbedarf bei den Eltern einschätzen.

Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der Medienerziehung bei Erzieher/-innen mit Hochschulstudium und Fachschulabschluss¹¹⁷ (Frage 31 in Verbindung mit Frage 1, FB Erzieherin), $N_{\text{gesamt}} = 341$, $N_{\text{HS-Abschluss}} = 83$, $N_{\text{Fachschule}} = 226$

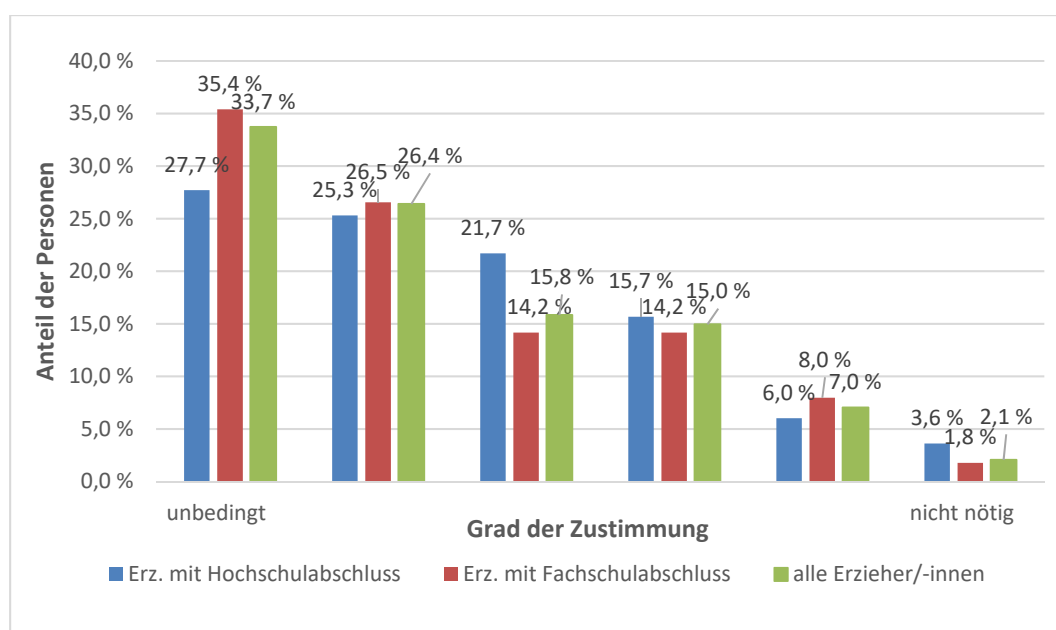


Abbildung 71: Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit unter Berücksichtigung des Ausbildungsweges der Erzieher/-innen (Hochschulstudium, Fachschulausbildung)

Wie die Abbildung 71 zeigt, unterstreichen Erzieher/-innen mit einem Fachschulabschluss häufiger eine große Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien unterstreichen. Im Vergleich mit dem Gesamtergebnis aller befragten Erzieher/-innen (vgl. Kapitel 10.8.1) stimmen Fachkräfte mit Hochschulabschluss der unbedingten

¹¹⁷ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – unbedingt bis 6 – nicht nötig.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Notwendigkeit weniger häufig zu, erst in den mittleren Bedeutungszuschreibungen übersteigen die Zustimmungswerte die Gesamtgruppe. Die Unterschiede zwischen beiden Teilgruppen erreichen allerdings keine Signifikanz.

Familiensituation und Alter der Erzieher/-innen

Außerhalb der beruflichen Praxis liegende Faktoren, die auf die berufliche Tätigkeit wirken, bestehen auch in der persönlichen Erfahrung von Erziehung (z.B. eigener Kinder); hier werden pädagogische und erzieherische Überzeugungen durch die eigene Familienpraxis überprüft und ggf. modifiziert. Werden die Einschätzungen zur Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien unter Berücksichtigung des Alters der Erzieher/-innen ausgewertet, lässt sich in der Altersgruppe der 40- bis 50-Jährigen die größte Zustimmung ablesen. Kennzeichnend für diese Altersgruppe ist die längere bzw. langjährige Berufstätigkeit, ebenso aber auch das längere Zurückliegen der Ausbildung. Mit zunehmendem Alter nimmt die Zustimmung zur notwendigen Zusammenarbeit zu, ihr Wert ist bei der jüngsten Generation der Erzieher/-innen (hier bis 30 Jahre) am geringsten, es folgt die Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen. Auch die Altersgruppe ab 50 Jahre zeichnet sich im Vergleich zu den jungen Erzieher/-innen durch eine größere Bedeutungszuschreibung der medienerzieherischen Zusammenarbeit aus.

Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung ist in der Kindertagesstätte besonders wichtig.¹¹⁸ Auswertung in verschiedenen Altersgruppen (Frage 31, FB Erzieherin), N = 341

Alter	Anzahl	M	SD
bis 30 J.	68	2.57	1.4
31–40 J.	76	2.47	1.39
41–50 J.	128	2.27	1.31
ab 50 J.	66	2.45	1.43

Tabelle 39: Einschätzung der Bedeutung der medienerzieherischen Zusammenarbeit in verschiedenen Altersgruppen

Auch in der Einschätzung des besonderen Unterstützungsbedarfs von Eltern in Fragen der Medienerziehung scheinen sich Berufs- und Lebenserfahrung insoweit auszuwirken, als die älteren, berufserfahrenen Fachkräfte eine größere Bedeutung anerkennen. Dieses Er-

¹¹⁸ Mittelwerte der Zustimmung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – unbedingt bis 6 – nicht nötig.

gebnis wird auch durch die Antworten hinsichtlich eines besonderen Unterstützungsbedarfs bestätigt. Hier stellt sich das Ergebnis so dar, dass die Teilgruppe der ältesten Erzieher/-innen (ab 50 Jahre) die größte Zustimmung erreicht.

Die Eltern und Familien benötigen mehr Unterstützung in ihrer Gestaltung der Medienerziehung.¹¹⁹ Auswertung in verschiedenen Altersgruppen (Fragen 32, FB Erzieherin), N = 334, Mittelwerte der Zustimmung

Alter	Anzahl	M	SD
bis 30 J.	68	2.62	1.45
31–40 J.	77	2.81	1.47
41–50 J.	126	2.63	1.45
ab 50 J.	63	2.46	1.48

Tabelle 40: Zustimmung zum größeren medienerzieherischen Unterstützungsbedarf bei Eltern, Angaben der Erzieher/-innen in verschiedenen Altersgruppen

Werden die Angaben der Erzieher/-innen mit der Berufserfahrung, d.h. der Anzahl der Berufsjahre, verknüpft und kreuztabellarisch ausgewertet, zeigen sich Parallelen: Fachkräfte mit einer umfangreicheren Berufserfahrung (hier vor allem 21–30 Jahre) erkennen in der Zusammenarbeit eine größere Bedeutung als weniger Berufserfahrene. Hinsichtlich eines besonderen Unterstützungsbedarfs ist die Zustimmung in der Teilgruppe „Berufserfahrung mehr als 30 Jahre“ am größten (ohne Abbildung).

Auch Fachkräfte mit Kindern leisten in der Frage nach der notwendigen Zusammenarbeit eine größere Zustimmung als Fachkräfte ohne Kinder ($M = 2.37$ vs. $M = 2.5$). Hinsichtlich eines größeren Unterstützungsbedarfs liegen die Ergebnisse für beide Teilgruppen dicht beieinander, wobei die Zustimmung der Fachkräfte ohne Kinder geringfügig größer ausfällt (ohne Abbildung). Insgesamt lässt sich feststellen, dass mit einer umfangreicheren Berufserfahrung die älteren Fachkräfte der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien eine höhere Bedeutung zuschreiben.

10.8.4 Konzeptionelle und strukturelle Rahmenbedingungen

Die Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien zeigt sich zwar in der konkreten Aktivität der Fachkräfte, sie wird allerdings durch die Rahmenbedingungen und zentrale Zuschreibungen bedingt. Diese zeigen sich auch in konzeptionellen Schwerpunkten und „einschlägigen“ Projektteilnahmen.

¹¹⁹ Mittelwerte der Zustimmung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – unbedingt bis 6 – nicht nötig.

„KidSmart“ und berufsbegleitende Fortbildung

In der Auswertung der Befragung der Erzieher/-innen wurde untersucht, inwieweit die Beteiligung am Programm „KidSmart“ sowie die Nutzung von Multiplikatoren-Fortbildungen zu einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung in der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien führt. Beide Elemente gehören zu den Steuerungs- und Unterstützungsinstrumenten, die nicht in der Entscheidung der einzelnen Erzieher/-in liegen, sondern sich in Verantwortung der Kitaleitung befinden. Es ist also zu fragen, ob bei Einsatz dieser Instrumente Erzieher/-innen der jeweiligen Einrichtungen zu einer anderen, ggf. höheren Bedeutungseinschätzung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien gelangen. Hinsichtlich der Bedeutung der Zusammenarbeit als auch der Einschätzung eines größeren Unterstützungsbedarfs bei Eltern zeigen sich zwischen beiden Aspekten nur geringe Unterschiede. Erklärt werden kann dies durch die hohe Schnittmenge zwischen beiden Teilgruppen: So befinden sich unter den befragten Personen 69 Fachkräfte in 19 „KidSmart“-Einrichtungen, in denen auch längerfristige Medienpädagogik-Qualifizierungen genutzt wurden (bzw. werden). In Bezug auf die Gesamtgruppe der befragten Personen lassen sich über die Berücksichtigung der genannten Aspekte geringe Unterschiede aufzeigen, allerdings erreichten diese keine Signifikanz (ohne Abbildung).

Trägerstruktur

Unabhängig von der Frage nach der Nutzung von Programmen oder Fortbildungsprojekten für die Aufnahme von Impulsen für die pädagogisch-inhaltliche Arbeit soll abschließend nach dem Zusammenhang zwischen Trägerstruktur und Stellenwert der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien gefragt werden. Hinsichtlich der drei unterschiedlichen Trägerkonstellationen (vgl. Kapitel 5.1) gelten besonders die Eltern-Kinder-Tagesstätten als Einrichtungen, die durch ein hohes Eltern-Engagement gekennzeichnet sind.

Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung ist in der Kindertagesstätte besonders wichtig.¹²⁰ (Frage 31, FB Erzieherin in Verbindung mit Frage 3, FB Leitung), $N_{\text{öffTräger}} = 98$, $N_{\text{FreierTräger}} = 205$, $N_{\text{EKT}} = 36$

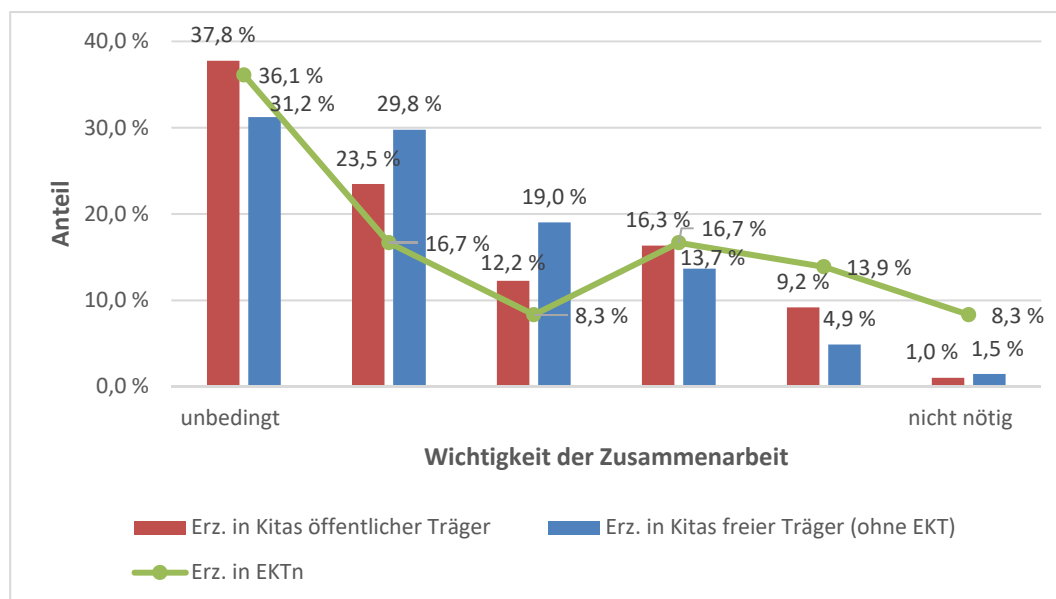


Abbildung 72: Einschätzung der Erzieher/-innen zur notwendigen Zusammenarbeit mit Eltern unter Berücksichtigung der Kita-Trägerschaft

Unter Betrachtung der obersten Zustimmungswerte auf der 6-stufigen Likert-Skala wird die medienerzieherische Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien in den Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft zunächst höher eingeschätzt, als dies in den Einrichtungen freier Trägerschaft der Fall ist (Abbildung 72). Gleiches zeigt sich in der Frage nach einem eingeschätzten größeren Unterstützungsbedarf bei Eltern (ohne Abbildung). Mit einem gesonderten Blick auf die kleine Teilmenge der Eltern-Kinder-Tagesstätten bestätigt sich zunächst die Annahme einer hohen Priorität der Zusammenarbeit. So liegt der oberste Wert geringfügig unter dem der öffentlichen Träger, jedoch deutlich über dem der übrigen Einrichtungen in freier Trägerschaft (vgl. Abbildung 72). Neben dieser hohen Ausprägung zeigt sich jedoch in allen anderen Werten eine geringere Zustimmung zu dieser Aufgabe. Der Unterstützungsbedarf bei Eltern wird geringer eingeschätzt.

10.9 Medienbildung als Gegenstand der Evaluation

Das bereits seit einigen Jahren entwickelte Konzept der internen und externen Evaluation im Land Berlin soll die Qualitätssicherung in den Kindertagesstätten unterstützen und die

¹²⁰ Beantwortung auf der 6-stufigen Likert-Skala von 1 – unbedingt bis 6 – nicht nötig.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

verbindliche Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm sicherstellen. Für die Erfassung der medienpädagogischen Praxis war daher vor allem von Interesse, in welcher Weise die Berücksichtigung von Medienerziehung und Medienbildung in der Evaluation von den Erzieher/-innen wahrgenommen und als nützliches Instrument der Medienintegration eingeschätzt wird. Daher wurden sowohl die Leitungspersonen (Frage 18, FB Leitung) als auch die pädagogischen Fachkräfte (Frage 39, FB Erzieherin) befragt. Antizipiert wurden mit der halboffenen Fragestellung Angaben zu Inhalten, Diskussionspunkten o.Ä., die von den Erzieher/-innen im Evaluationsverfahren wahrgenommen wurden.

Fanden Fragestellungen zur Medienbildung im Rahmen der internen Evaluation in Ihrer Kindertagesstätte Berücksichtigung? (Frage 39, FB Erzieherin), N = 285

Die Frage nach der Berücksichtigung wurde die Frage von 110 Erzieher/-innen (30,9 %) aus 58 Einrichtungen bejaht. In der Auswertung fällt der hohe Anteil leerer Antworten auf (19,9 %, 71x). Nicht weniger bedeutsam für die Integration der Medienbildung erscheint der hohe Anteil der verneinenden Antworten (49,2 %, 175x). Diejenigen Fachkräfte, der Berücksichtigung zugestimmt haben, repräsentieren sowohl Einrichtungen in öffentlicher (70 %) als auch in freier Trägerschaft (30 %). Zusätzliche Angaben wurden von 66 befragten Personen vorgenommen. Die Angaben wurden qualitativ ausgewertet und unterschiedlichen Kategorien zugeordnet.

In der Evaluation berücksichtigte Aspekte der Medienbildung aus Sicht der Erzieher/-innen (Frage 39, FB Erzieherin), N = 66

Aspekt	Anzahl der Angaben
Medienausstattung in der Kindertagesstätte	16
Nutzung der vorhandenen Medienausstattung durch Kinder und Erzieher/-innen, allgemein im Kitaalltag	18
Inhaltliche Fragen, Beziehung zu Bildungsbereichen, z.B. Sprachförderung	13
Medienerziehung i.e.S., z.B. Zusammenarbeit mit Eltern	4
Bücher, z.B. Lesecke, Bücher zu einem bestimmten Thema	9
Projektdokumentation, Beobachten und Dokumentieren	11
Fortbildungsinhalte und Organisation	3
Sonstiges	3

Tabelle 41: Aspekte der Medienbildung als Gegenstand der Evaluation

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Häufig werden angeführt: „Bücher, Zeitschriften“ (z.B. FB 511), „Beobachtungen mit Medien“ (FB 330), „Einsatz von Fotos für Dokumentationen“ (FB 340), Ausstattungsfragen wie „Einrichtung von Lesecken“ (FB 281) oder „Anschaffen von Fotoapparaten“ (FB 463). Vereinzelt werden Aspekte des Aufwachsens in mediatisierten Lebensräumen angesprochen: „kritische und fachliche Auseinandersetzung, wie viele und welche neuen Medien wirklich sinnvoll sind, mit denen die Kinder in der Kita Umgang haben. Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Forschung ...“ (FB 213), „Elternarbeit, zu viel Fernsehen“ (FB 44) oder „Unsere Kinder kommen mit wenig Grundwissen und Fähigkeiten, werden oft nur von Medien „betreut“ + erzogen. Wo setzt man da am besten an?“ (FB 251). Die genannten Aspekte weisen auf eine große Vielfalt von Fragestellungen, die im Rahmen der internen Evaluation thematisiert wurden. Es zeichnet sich ab, dass die Berücksichtigung der Medienbildung (noch) nicht systematisch erfolgt. Während in der hier ausgewerteten schriftlichen Befragung auf die „interne Evaluation“ Bezug genommen wurde, lässt sich in den Gruppendiskussionen die Berücksichtigung in der externen Evaluation betrachten und der Nutzen als Steuerungsinstrument prüfen.

10.10 Wesentliche Ergebnisse und Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen Ergebnisse der Auswertung der Befragung der Erzieher/-innen zusammengefasst und diskutiert. Dabei erfolgt – auch mit Blick auf die Forschungsfragen und Zielsetzungen im Projekt – unter Berücksichtigung der Kapital- und Habitusstheorie eine Konzentration auf drei Aspekte: die Voraussetzungen bei den Erzieher/-innen, ihre Medienkompetenz und konzeptionelle Sicherheit, die medienpädagogische Handlungspraxis der Fachkräfte sowie die Rahmenbedingungen.

Voraussetzungen der Erzieher/-innen, ihre Medienkompetenz und konzeptionelle Sicherheit

Die Auswertung der Befragung der Erzieher/-innen hat gezeigt, dass in den Einrichtungen vielfältige Bausteine der medienpädagogischen Arbeit realisiert werden. Das Personal verfügt in der Mehrzahl über eine Fachschulausbildung oder einen Hochschulabschluss und hat sich dabei zu einem großen Teil auch mit Fragen der Medienerziehung beschäftigt. Die

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Erzieher/-innen geben darüber hinaus ebenso die Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen während der Berufstätigkeit an. Die Fachkräfte stehen der Notwendigkeit der frühkindlichen Medienbildung und Medienerziehung nicht ablehnend gegenüber, wenngleich dieses Thema in der Rangliste der notwendigen Bildungsthemen am Ende aufgeführt wird. Diese Schwerpunktsetzung korrespondiert mit den Ergebnissen anderer Studien, so ordnen z.B. die pädagogischen Fachkräfte in der „KidSmart-Studie“ von Marci-Boehncke et al. (2013b) ebenso anderen Bildungsbereichen (z.B. Sprachförderung, soziales Lernen und Bewegungserziehung) eine größere Bedeutung zu.

In der Betrachtung der Zielsetzungen und medienbezogenen Orientierungen können die befragten Personen ebenso mehrheitlich als medienzugewandt eingeschätzt werden. Unterschiede werden sichtbar, wenn die Dauer der beruflichen Tätigkeit oder das Alter herangezogen werden. Die jüngeren Fachkräfte partizipieren an der Berücksichtigung dieses Themenfeldes im Rahmen ihrer Ausbildung. Allerdings ist unklar, mit welcher medienpädagogischen Grundorientierung in diesem Rahmen gearbeitet wird (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016). So geben in der Gruppe der Berufsanfänger (berufliche Tätigkeit bis zu 5 Jahre) mehr als 85 % (67 von 80) an, im Rahmen ihrer Ausbildung auf die Medienerziehung vorbereitet worden zu sein. Hinsichtlich der medienbezogenen Orientierungen fällt ihre Zustimmung gegenüber den bewahrenden Zielsetzungen allerdings höher aus: Trotz der stärkeren Fokussierung auf die eigenständige Nutzung vorhandener medialer Ausstattung bei Kindern (Aktivitäten anregen, Frage 13, FB Erzieherin) lässt sich eine höhere Zustimmung für das Ziel der Medienproduktion (Frage 14, Item 14, FB Erzieherin) nicht feststellen. Diese wird stattdessen in stärkerem Maße für den medienfreien Raum formuliert (ebd., Item 13).

In der Betrachtung der „Medienerziehung als Option“ (vgl. Kapitel 10.4) zeigt sich, dass a) ein höherer Anteil jüngerer Fachkräfte diese Einschätzung teilt und b) ein höherer Anteil von Hochschulabsolvent/-innen zu dieser Teilgruppe gehört. Der höhere Anteil der Hochschulabsolvent/-innen in der Gruppe der Optionalen stellt sich insofern diskussionswürdig dar, als mit dem Ziel der Sicherstellung einer höheren Professionalität und wissenschaftlichen Fundierung der fröhpädagogischen Arbeit in der Praxis ein hohes Maß an Reflexion angestrebt wird. Dies schließt die reflexive Betrachtung der medialen Verfasstheit von Bil-

derung und heutiger Kindheit ein. Die Daten verweisen darauf, dass das hochschulisch „erzeugte“ kulturelle Kapital nicht „automatisch“ zu einer adäquaten Berücksichtigung der Medienerziehung und medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien führt.¹²¹ Der größere Anteil jüngerer Fachkräfte in der Gruppe der Optionalen ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass diese durchaus mit den digitalen Medien aufgewachsen sind; hieraus ergibt sich aber keine pädagogische Verpflichtung zur Unterstützung der Kinder im Umgang mit den digitalen Medienwelten im Sinne einer proaktiven Einbeziehung. Die geringe Berufserfahrung und das Treffen auf mediendistanzierte Handlungspraktiken der Berufskolleg/-innen in Praxisphasen bzw. der Berufseingangsphase unterstützen möglicherweise die Einschätzung der Nicht-Notwendigkeit. Es fehlen ggf. geeignete Vorbilder (von Personen als auch entsprechenden Handlungspraxen), die zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen der jüngeren Fachkräfte beitragen. Die Unterstützung von medienzugewandten Leitungskräften (vgl. Kapitel 9.2) kann nur begrenzte Wirkung entfalten, als unterstützende Faktoren müssen demnach andere Kapitalien erschlossen werden. Insbesondere die Bedeutung des aus der Teilnahme an vernetzten Projekten und weiteren Aktivitäten resultierenden sozialen Kapitals bedarf einer genaueren Betrachtung (s. Kapitel 12).

An dieser Stelle ist an die Untersuchungsergebnisse von Friedrichs-Liesenkötter (2016) anzuschließen, die in der Befragung künftiger Erzieher/-innen mehrheitlich eine Zurückhaltung in medienerzieherischen Fragen herausarbeitet. Die von Six und Gimmler (2007) vorgefundene Orientierungslosigkeit der Fachkräfte erweist sich ebenso als Barriere für die medienerzieherische Praxis (ebd., S. 275).

Hinsichtlich der Medienkompetenz und konzeptionellen Sicherheit konstatieren die befragten Personen für sich selbst eine solide Medienkompetenz und ebenso eine ausgeprägte konzeptionelle Sicherheit. Die Einschätzung der Medienkompetenz in Verbindung mit den umfangreichen Angaben zu eigenen Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien stellen eine wichtige Basis für die Berücksichtigung digitaler Medien im pädagogischen Kontext dar (Kontovourki et al. 2017). Die Selbsteinschätzung der konzeptionellen Sicherheit ist allerdings hinsichtlich mehrerer Aspekte zu hinterfragen: Auch bei hoher

¹²¹ Einschränkend muss hier angeführt werden, dass der Anteil der Absolvent/-innen im frühpädagogischen Studiengang unter den befragten Personen vermutlich einen nur sehr geringen Anteil umfasst.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Kompetenzeinschätzung erreichen wichtige medienerzieherische Zielsetzungen keine höheren Zustimmungen. Befragt nach den wahrgenommenen und angeregten medienbezogenen Aktivitäten der Kinder werden – wenn überhaupt – vor allem computer- bzw. technikbezogene Handlungen gesehen und gefördert. Andere Wege zur Aneignung der Medienwelten werden sowohl weniger wahrgenommen (z.B. „Malen von Bildern mit Medienbezug“, zu Medienspuren in Kinderzeichnungen vgl. Neuß 2014) als auch weniger unterstützt (z.B. Berichte über die eigene Mediennutzung sowie Nach- und Weitererzählen von Geschichten). Die Erzieher/-innen fokussieren lediglich das eigenständige Nutzen der vor Ort vorhandenen Ausstattung. Es liegt nahe, die Ergebnisse von König (2009) zur unzureichenden Anregungsqualität in der Interaktion zwischen Erzieher/-innen und Kindern auf den Bereich der frühen Medienbildung zu übertragen. Das für die Sozialarbeiter/-innen in der Kinder- und Jugendarbeit durch Welling (2008b) betonte „Nicht-Wissen als Strukturmerkmal pädagogischer Professionalität“ (S. 4) mit einer auf einem „populärwissenschaftlich und alltagspragmatisch fundiert[en] Wissensrepertoire [beruhenden] natürliche[n] Fachlichkeit“ (Thole 2000, S. 182) lässt sich möglicherweise auch auf die Erzieher/-innen in Bezug auf die frühe Medienbildung übertragen und darüber die Differenz zwischen Zielsetzungen und medienerzieherischer Handlungspraxis erklären. Auch Kieselhorst et al. (2013) kommen in ihren Untersuchungen zur Deutungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte in der Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse zu dem Ergebnis, dass diese vielfach auf Basis von Alltagswissen und Alltagserfahrungen handeln, und damit beobachtete Aktivitäten bei Kindern in einem nur geringen Maße wissenschaftsfundiert einschätzen (S. 240f.). Wenn die *„Veränderungen der pädagogischen Arbeit [...] vor allem von einer Intensivierung und Differenzierung der Beobachtung für den Eigenanteil des Kindes an seinen Bildungsprozessen angestoßen [werden]“* (Schäfer 2011, S. 256), lassen sich hieraus wichtige Aufgaben für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte schlussfolgern.

Was verstehen also Erzieher/-innen unter einer konzeptionellen Sicherheit (die sie für sich bestätigen)? Welches „Konzept“ von Medienerziehung liegt ihren Handlungen zugrunde? Die Ergebnisse der Befragung weisen darauf hin, dass mit der Medienerziehung vor allem der „Computer“ verbunden wird. Die Präsenz der „KidSmart“-Lernstation verstärkt mög-

licherweise diese Fokussierung auf technische Geräte, wodurch weitere Aspekte der Medienbildung weniger wahrgenommen werden. Andererseits hat die deutliche Präsenz des Computers überhaupt erst dazu geführt, dass eine Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand erfolgt ist. Meister und Friedrichs-Liesenkötter (2014) betonen, den notwendigen Ausgangspunkt bei den Kindern und nicht bei der Technik zu suchen. Dennoch schlagen auch sie eher technisch orientierte Zugänge, wie einen „iPad-“ oder „Computerführerschein“, als geeignete Instrument für den Einsatz in der Kindertagesstätte vor (ebd., S. 25ff.). Aus Sicht der Autorin wird die Fokussierung auf die „Geräte“, von PC bis Laptop oder Tablet, der Mediatisierung (nahezu) aller Bereiche des Aufwachsens von Kindern, der medialen Verfasstheit von Bildung sowie der gesamten Gesellschaft nicht gerecht und soll in der Auswertung der Gruppendiskussionen (Kapitel 12) sowie der gesamten Untersuchung (Kapitel 13) noch einmal betrachtet werden.

Medienpädagogische Handlungspraxis der Fachkräfte

Aus der anerkannten Bedeutung der Medienbildung als Teil der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten folgt nicht unbedingt das tatsächliche medienerziehungsbezogene Handeln. So besteht eine große Differenz zwischen der Einschätzung der Bedeutung bestimmter medienbezogener Aktivitäten von Kindern und dem tatsächlichen Anregen im pädagogischen Alltag. Sichtbar wird dies z.B. in der Darstellung der Ergebnisse zu den Zielsetzungen der Medienerziehung (Tabelle 27). Hier ist erkennbar, dass die Erzieher/-innen der Unterstützung der Medienrezeption eine hohe Bedeutung beimessen, ebenso schätzen sie das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen als ein wichtiges Ziel der Medienerziehung ein. Diese Zuschreibungen widerspiegeln sich jedoch nicht in der medienpädagogischen Handlungspraxis: Die Anregung entsprechender Medienaktivitäten bei Kindern fällt stattdessen sehr gering aus. Eine solche widersprüchliche Einschätzung ist auch für die Möglichkeit der Realisierung kleinerer Medienproduktionen und des kreativen Ausprobierens zu treffen. Zwar trifft die Unterstützung (oder auch Anleitung) zum Gestalten und Verbreiten eigener kleiner Medienproduktionen bei den Erzieher/-innen als Ziel bzw. Gegenstand der Medienerziehung auf breite Resonanz (vgl. Kapitel 10.3, Tabelle 27), dem entspricht jedoch nicht das selbsteingeschätzte medienpädagogische Handeln in der Praxis der Erzieher/-innen (vgl. Kapitel 10.7). Insgesamt erscheint die Hand-

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

lungspraxis nicht konzeptbasiert und nicht durchgängig „schlüssig“. Hinzu tritt ein vor allem auf die didaktische Verwendung von Medien gerichtetes Verständnis der Medienerziehung, womit der „Werkzeugcharakter“ eines Lernens *mit* Medien eine besondere Betonung erfährt. Six und Gimmler schreiben von der Verwechslung von Medienerziehung und Mediendidaktik und nennen dies ein „*fatales Missverständnis*“ (ebd., S. 276).

Ein Querverweis zur Berücksichtigung der Medienbildung in der Schule liegt nahe. Auch hier findet sich häufig die Fokussierung auf den didaktischen Medieneinsatz, mit dem zweifellos eine lange Tradition in der Schulpädagogik verbunden ist. Der für die Länder Berlin und Brandenburg neue schulische Rahmenlehrplan mit dem „Basiscurriculum Medienbildung“ betont zwar die fachintegrierte Kompetenzentwicklung im Lernen mit und über Medien (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin 2016), jedoch wird in der Schulpraxis den medienerzieherischen Aufgaben weniger Bedeutung beigemessen, wie z.B. eine Untersuchung der medienpädagogischen Handlungspraxis und Fortbildungsschwerpunkten von Lehrer/-innen an Grundschulen im Land Brandenburg gezeigt hat (Goetz 2017).

Verallgemeinernd lassen sich Bezüge zu den Untersuchungsergebnissen von König (2009) herstellen, in denen u.a. auf die Diskrepanz zwischen der deutlichen Zustimmung von fast 80 % der Erzieher/-innen zur Aussage, das Kind sei „*AkteurIn seiner Entwicklung*“ (ebd., S. 254), und dem nicht entsprechend beobachtbaren Handeln der Fachkräfte hingewiesen wird. Es stellt sich die Frage, ob die Erzieher/-innen in der Lage sind, ihre Zielsetzungen in der pädagogischen Praxis zu konkretisieren und mit einem entsprechenden didaktischen „Handwerkszeug“ Schritte zur Erreichung dieser Ziele zu absolvieren. Anders formuliert: Die genannten Aktivitäten werden nicht für das Erreichen der hier als wichtig erachteten Ziele als maßgeblich eingeschätzt. An dieser Stelle tritt die Bedeutung einer konzeptionell sicheren Leitungsperson deutlich hervor, die im Sinne einer pädagogischen Leitung und Mitarbeiterführung Orientierung geben kann (vgl. Kapitel 9.8).

Rahmenbedingungen medienpädagogischer Arbeit

Für die Realisierung der medienpädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte benötigen die Fachkräfte vielfach mehr Personal, Zeit und Ausstattung (FB Erzieherin, Frage 26). So bemängeln die befragten Personen z.B. *„fehlende finanzielle Mittel, um Ideen und Wünsche der Kinder umzusetzen“* (FB 210), *„zu wenig Geld (z.B. für die Entwicklung von Fotos, etc.)“* (FB 47) oder dass *„geplante Situationen und Aktivitäten [...] durch personelle oder terminliche Veränderungen gestrichen oder verändert werden [müssen]. Räume, wo man mal in Ruhe arbeiten kann, fehlen auch“* (FB 251). Damit werden zunächst die bisherigen Ergebnisse aus den vorangegangenen und hier bereits referenzierten Untersuchungen bestätigt (z.B. Marci-Boehncke et al. 2013b; Meister und Friedrichs; Brüggemann et al. 2013). Die Fokussierung auf Ausstattungsfragen führt jedoch weg von der medienpädagogischen Kompetenz der Fachkräfte und der nötigen konzeptionellen Sicherheit, mit der die Leitungskräfte zur notwendigen Orientierung auf medienerzieherische Fragestellungen beitragen. Die genannten externen Faktoren werden von den Fachkräften als einschränkend wahrgenommen, verlieren jedoch an Bedeutung, wenn Medienerziehung nicht als additive, vor allem mit einer Gerätenutzung verbundene Aktivität betrachtet wird.

Projektteilnahmen von Kindertagesstätten wirken sich positiv auf die medienpädagogischen Aktivitäten und Einschätzungen der Fachkräfte aus. Besonders Projekte, die auf einen längeren Zeitraum angelegt sind, scheinen hier Wirksamkeit zu entfalten und den Erzieher/-innen Orientierung zu geben. So zeigen Marci-Boehncke et al. (2013b) in ihrer Interventionsstudie die stärkere Anerkennung der Medienerziehung bei den beteiligten Fachkräften, verbunden mit einer höher eingeschätzten Selbstwirksamkeit und Sicherheit. Meister und Friedrichs (2011) betonen in der Evaluation des Projekts „Medienkompetenz-Kitas NRW“ die Prozessgestaltung und Begleitung gesamter Einrichtungen. In der Verknüpfung mit den hier dargestellten Ergebnissen bestätigt sich die förderliche Wirkung des Engagements großer Initiativen und der vernetzten Verantwortung unterschiedlicher Akteure. Das über die Teilnahme erreichte ökonomische Kapital führt aufgrund der notwendigen Beschäftigung mit dem entsprechenden Gegenstand zur Weiterentwicklung des kulturellen Kapitals, sowohl der einzelnen handelnden Akteure als auch der gesamten Institution.

10. Medienbildung aus der Perspektive der Erzieher/-innen

Abschließend zeigt sich in den Teilergebnissen der Befragung der Erzieher/-innen, dass eine erfolgreiche Medienbildung in der Kindertagesstätte im Kontext einer umfassenden Medienintegration in die Organisation „Kindertagesstätte“ betrachtet werden muss. Eine Stärkung kann der medienerzieherische Fokus in der Kindertagesstätte ebenso über die Berücksichtigung des Gegenstandes im Rahmen der Evaluation erfahren, indem in der Anerkennung der Mediatisierung der Lebenswelten und damit ebenso des pädagogischen Alltags eine integrierte Berücksichtigung der Medienwelten erfragt und darüber entsprechendes medienpädagogisches Handeln der Fachkräfte bestärkt wird. Die bei einzelnen Erzieher/-innen vorhandenen Praxiserfahrungen als Teil des kulturellen Kapitals können so geteilt werden und zur Unterstützung der Selbstwirksamkeitserwartungen anderer Fachkräfte im pädagogischen Team eingesetzt werden.

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Kinder erleben von Beginn an eine familiäre Mediennutzungspraxis, die durch die elterlichen Vorstellungen zur Medienerziehung geprägt ist. Diese wirken auch auf den pädagogischen Alltag in der Kindertagesstätte, sowohl in verstärkender als auch abgrenzender Hinsicht. Dabei stellen Eltern insgesamt hohe Anforderungen an die pädagogische Arbeit in den vorschulischen Einrichtungen. Dies betrifft häufig vor allem schulvorbereitende Themen, allerdings wird in Fragen des Umgangs mit digitalen Medien die Aufgabe der Medienerziehung und Medienbildung oft abgelehnt (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015).

Im folgenden Kapitel sollen zunächst wesentliche Aspekte der Mediennutzung der Kinder aus Elternsicht herausgearbeitet und sodann ihre Anforderungen an die Einrichtungen der frühen Bildung untersucht werden. Von Interesse ist hierbei auch, ob sich eher medienzugewandte Orientierungen der Leitungskräfte sowie – teilweise – der Erzieher/-innen in den medienerzieherischen Ansichten und Handlungspraktiken in der Familie sowie in der Aufgabenzuschreibung gegenüber der Kindertagesstätte wiederfinden. Lassen sich außerdem Hinweise finden, um die o.g. Ablehnung der Medienerziehung zu konkretisieren? Zur Einordnung des Hintergrunds, vor dem die befragten Eltern ihre Angaben zur Medienerziehung und ihre Anforderungen an die Kindertagesstätte formulieren, wurden die befragten Personen um die Angabe verschiedener soziodemografischer Daten gebeten, die bereits im Kapitel 8.4.3 vorgestellt wurden. Das Kapitel beginnt mit der Darstellung der favorisierten Beschäftigungen der Kinder (11.1) und dem Stellenwert des Vorlesens in der Familie (11.2). Anschließend erfolgt die Darstellung der medienbezogenen Handlungspraktiken der Kinder (11.3). Die folgenden Abschnitte 11.4 und 11.5 widmen sich den elterlichen Vorstellungen über die familiäre Mediennutzung sowie den Anforderungen an die Medienerziehung in der Kindertagesstätte. Das Kapitel 11.6 fasst abschließend die wesentlichen Ergebnisse zusammen und diskutiert sie.

11.1 Favorisierte Beschäftigungen der Kinder

Für einen allgemeinen Überblick und die Einordnung der medienbezogenen Aktivitäten der Kinder in das Gesamt-Portfolio der Beschäftigungen wurden die Eltern um Angaben

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

zu den favorisierten Beschäftigungen gemeinsam mit anderen oder allein gebeten (Fragen 7 und 8, FB Eltern). Danach nehmen nach Angaben der Eltern das „Draußen Spielen“, „Malen und Basteln“ sowie die Beschäftigung mit Büchern einen zentralen Platz ein. Darüber gibt die folgende Tabelle 42 Auskunft:

Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten gemeinsam mit anderen? Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten ganz allein? (Fragen 7 und 8, FB Eltern), N = 330, Mehrfachantworten möglich

Beschäftigung	gemeinsam mit anderen	allein
Draußen spielen	82,6 %	21,9 %
Bauen	32,6 %	41,3 %
Puppen	18,0 %	21,9 %
Rollenspiele	41,3 %	13,2 %
Bücher anschauen und vorgelesen bekommen	40,7 %	45,8 %
Fernsehen/Video/DVD	7,2 %	13,8 %
Geschichten/Lieder auf CD, Kassette o.ä. anhören	13,2 %	32,0 %
Gesellschaftsspiele (z.B. Karten)	24,9 %	4,2 %
Spielkonsole, Computer, Gameboy u.ä.	2,4 %	5,1 %
Sport	15,9 %	1,8 %
Malen und Basteln	32,0 %	47,9 %
Fahrzeuge	24,0 %	25,7 %
Musik hören	5,1 %	6,0 %
ohne Antwort	1,5 %	0,9 %

Tabelle 42: Favorisierte Beschäftigungen der Kinder aus Sicht der Eltern

Gefragt wurde nach den drei häufigsten Tätigkeiten. Im Kontext der verschiedenen Aktivitäten und der damit verbundenen Gewichtung können Hinweise auf den Stellenwert, den die medienbezogenen Aktivitäten einnehmen bzw. der durch die Eltern eingeräumt wird, abgelesen werden.

Während gemeinsam mit anderen das „Draußen spielen“, „Rollenspiele“ und die Beschäftigung mit Büchern als deutliche Favoriten hervortreten, werden in der Beschäftigung allein das „Malen und Basteln“, wiederum die Beschäftigung mit Büchern sowie das Geschichten-Hören am häufigsten genannt. (Das Vorleseklima wird im Kapitel 11.2 genauer betrachtet.) Geschlechtsspezifische Unterschiede werden in der Analyse der Daten in Bezug auf das durch die Eltern genannte Geschlecht ihrer Kinder sichtbar. Im gemeinsamen Spiel mit anderen favorisieren die Mädchen ($N_{gesamtMä} = 153$) das „Draußen Spielen“ (23,7 %, 124x), gefolgt von Rollenspielen (16,8 %, 88x) sowie dem „Malen und Basteln“ (14,2 %, 74x). Auch bei den Jungen ($N_{gesamtJu} = 182$) steht das „Draußen Spielen“ an erster

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Stelle (24,8 %, 151x), gefolgt dann allerdings vom „Bauen“ (14,5 %, 88x) und den „Fahrzeugen“ (12,3 %, 75x) (ohne Abbildung). Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden auch in der Betrachtung der Beschäftigung allein deutlich: Mädchen favorisieren aus Sicht der Eltern das Malen und Basteln (22,3 %, 98x), das Bücher-Anschauen und Sichvorlesen-Lassen (17,5 %, 77x) sowie das Spiel mit Puppen (16,7 %, 71x), Jungen hingegen das Bauen (21,8 %, 108x), die Fahrzeuge (16,2 %, 80x) und ebenso die Bücher (15,4 %, 76x). Die medienbezogenen Aktivitäten erlangen in den Angaben der Eltern keine besondere Zustimmung, dabei sind außerdem keine deutlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu erkennen.

Von Interesse erscheint an dieser Stelle die Frage nach altersbezogenen Unterschieden, die in der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte ihre Entsprechung finden und auch mit den seitens der Eltern formulierten Anforderungen an eine medienpädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte in einen Zusammenhang gestellt werden können. Hierfür wurden die Daten der befragten Personen hinsichtlich des Alters der Kinder gruppiert, und zwar in drei Gruppen (vgl. Kapitel 8.4.3, Angaben der Eltern hinsichtlich des Alters ihrer Kinder):

Altersgruppen der Kinder zum Stichtag 01.08.2011 (Frage 2, FB Eltern), N = 334

Altersgruppe	Anzahl
1- bis 2-jährige Kinder	70
3- bis 4-jährige Kinder	165
5- bis 6-jährige Kinder	99
Summe	334

Tabelle 43: Altersgruppen der Kinder

Über die Gruppierung (vgl. Tabelle 43) können die Befragungsergebnisse vor dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Kindern und ihrer Interessen in der jeweiligen Altersstufe (vgl. Havighurst 1972; Fleischer und Grebe 2014) eingeschätzt, die Orientierungen und Schwerpunktsetzungen der Eltern in ihrer medienzieherischen Handlungspraxis dargestellt sowie insgesamt das letzte Jahr vor dem Schuleintritt genauer betrachtet werden.

Sowohl in der Betrachtung der bevorzugten Beschäftigungen gemeinsam mit anderen als auch im Spiel allein zeigen sich in den genannten Altersgruppen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Von besonderem Interesse sind hier die medienbezogenen Aktivitäten.

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Wenngleich die befragten Personen dem Buch einen sehr hohen Stellenwert einräumen, nimmt diese Bedeutung im Verlauf der frühen Kindheit ab. Dies zeigt sich sowohl in den gemeinsamen Aktivitäten mit anderen (vgl. Abbildung 73) – hier gehen die Werte von ca. 65 % auf knapp 30 % zurück – als auch im Spiel allein (vgl. Abbildung 74) – hier von ca. 50 % auf ca. 42 %. Betrachtet werden in der folgenden Abbildung 73 die jeweils favorisierten Beschäftigungen im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern.

*Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten gemeinsam mit anderen? (Frage 7, FB Eltern),
N_{Gesamt} = 329, Auswertung nach Altersgruppen*

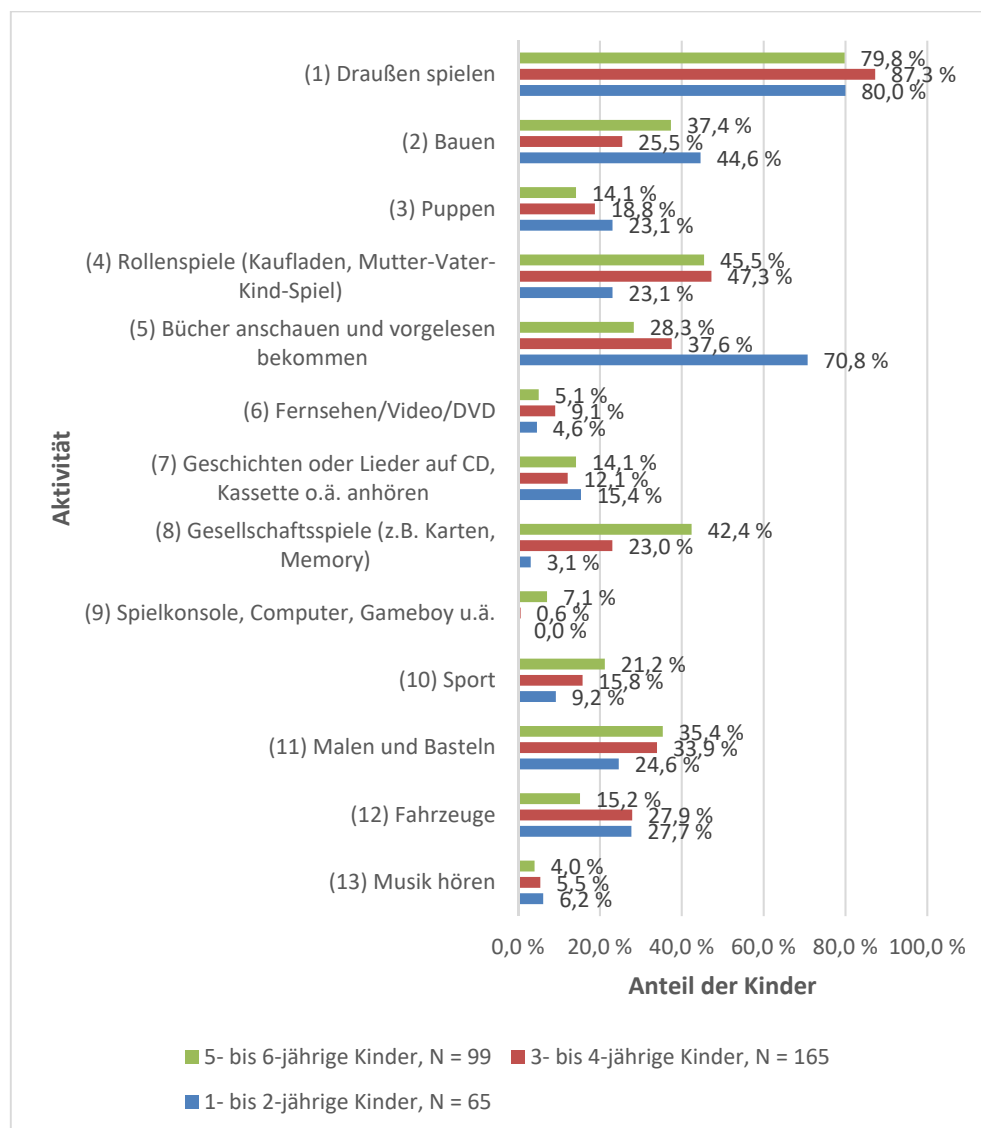


Abbildung 73: Favorisierte Beschäftigung gemeinsam mit anderen in verschiedenen Altersgruppen

Neben der steigenden Attraktivität von Gesellschafts- und Rollenspielen, die den sozialen und kommunikativen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen, nutzen Kinder ebenso die digitalen Spielmöglichkeiten. Besonders häufig werden allerdings die mit Ausnahme des

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Buches nicht-medienbezogene Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten angegeben. Der Anteil rezeptiver Medienaktivitäten (DVD schauen, Musik hören, Geschichten/Lieder hören) bleibt im Altersverlauf ungefähr gleich. Auch die „Beschäftigung allein“ wurde hinsichtlich der drei Altersgruppen untersucht. Dabei werden neben kontinuierlichen Anteilen auch Unterschiede sichtbar:

Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten ganz allein? (Frage 8, FB Eltern), N = 331, Auswertung nach Altersgruppen

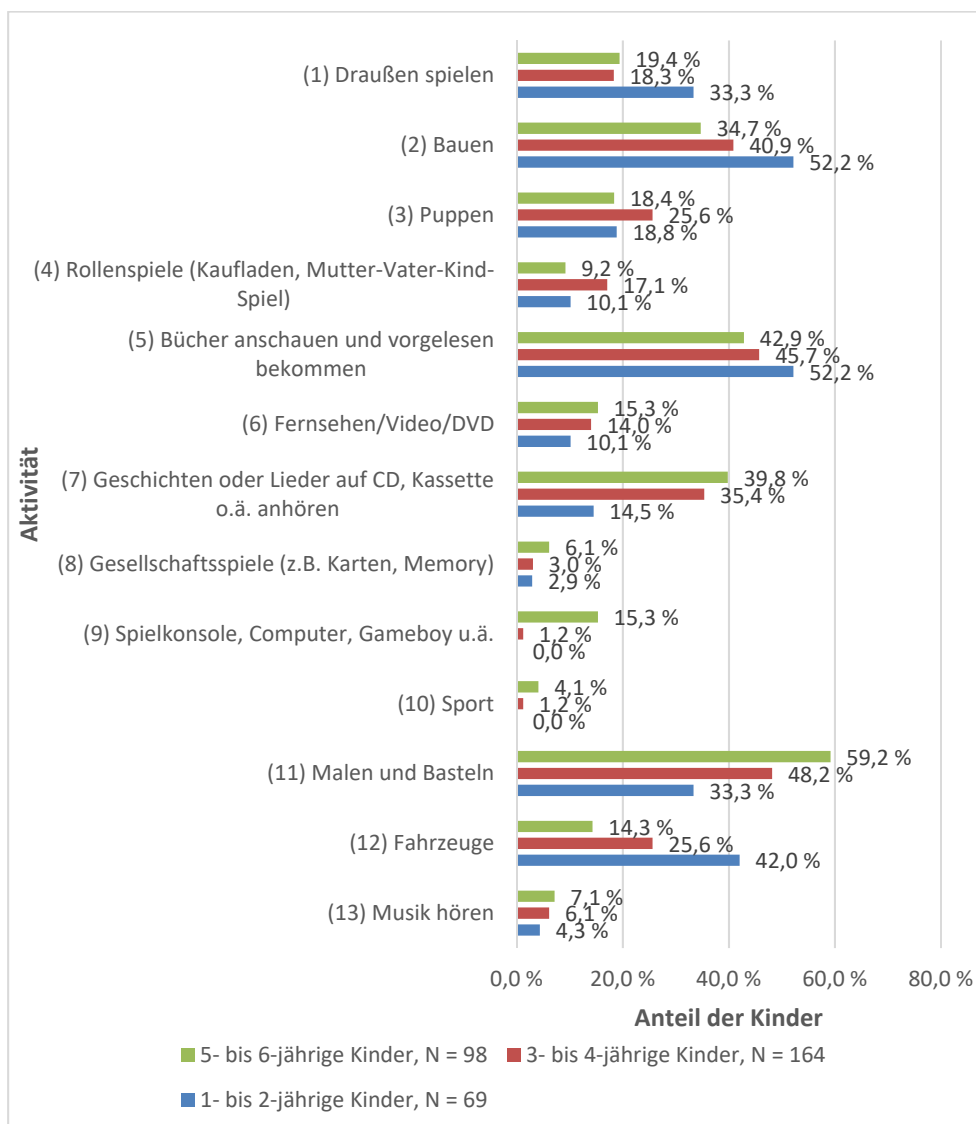


Abbildung 74: Favorisierte Beschäftigung allein in verschiedenen Altersgruppen

In der Beschäftigung allein (vgl. Abbildung 74) tritt der größer werdende Stellenwert medienbezogener Aktivitäten deutlich hervor. So wird ein weniger häufiges „Bücher anschauen“ (Zeile 5) bereits bei den 3- bis 4-jährigen Kindern durch das „Hören von Geschichten oder Liedern auf CD oder Kassette“ (Zeile 7) ergänzt und die besonders bei den

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Jungen beliebten Aktivitäten „Bauen“ und „Fahrzeuge“ (Zeile 2 und 12) stellen sich im Altersverlauf rückläufig dar. Über die Gruppierung der Antworten in Bezug auf das Alter der Kinder wird nunmehr auch die Nutzung der digitalen Spiele sichtbar, nämlich vor allem in der Gruppe der 5- bis 6-Jährigen (15,3 %; Zeile 9). Auch die Relevanz des Malens und Bastelns bei den 5- bis 6-Jährigen tritt deutlich hervor (Zeile 11). Interessant erscheint hier außerdem, dass die Präsenz des Fernsehers (Zeile 6) – zum Befragungszeitpunkt das Leitmedium in der Familie – (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b, S. 90) in dieser Altersgruppe nicht über den Anteil der Spielekonsolen hinausgeht.

11.2 Stellenwert von Büchern und das Vorlesen

Um das Repertoire der Mediennutzung angemessen zu erfassen und den befragten Eltern Anknüpfungspunkte zu bieten, wurde in der Befragung das Buch als wichtiger „Anker“ verwendet. Das Medium Buch erweist sich in der Diskussion um gute und schlechte Medien und Medieneinflüsse als unstrittig und wird mit einer positiven Einschätzung bedacht. Über diesen Gegenstand und damit verbundene Mediennutzungspraktiken können also sowohl medienaffine als auch medienkritische Eltern angesprochen werden. Darüber hinaus nutzen Kinder Medien in einem Verbund, in dem das Buch mindestens im frühen Kindesalter einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Nicht zuletzt wird dem Zugang zur Buchkultur auch für den weiteren Bildungsweg eine besondere Bedeutung zugemessen. Der Stellenwert des Buches in den Familien der befragten Personen wird anhand der Aussagen zur Häufigkeit des Vorlesens sichtbar (Abbildung 75):

Lesen Sie Ihrem Kind vor? (Frage 6, FB Eltern), N = 329

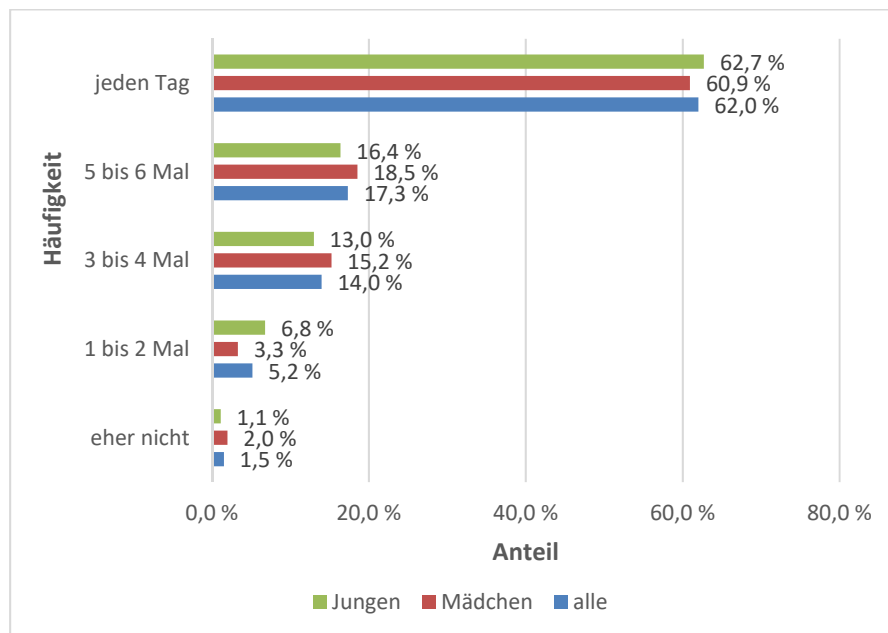


Abbildung 75: Vorlesen in der Familie

Die Auswertung ergibt, dass mehr als 60 % der befragten Eltern ihren Kindern täglich vorlesen; unter Hinzunahme der folgenden Kategorie (5- bis 6-mal) stellt diese familiäre Handlungspraxis für fast vier Fünftel der Eltern eine sehr wichtige Aufgabe dar. Nur ein kleiner Anteil der befragten Personen liest seltener vor. Mit Bezug auf die Ergebnisse von Marci-Boehncke et al. (2013b) hinsichtlich großer Unterschiede im Vorlesen von Familien mit Mädchen und Jungen wurde diese Frage ebenso betrachtet. Allerdings können in den Berliner Daten keine ausgeprägten geschlechterspezifischen Differenzen festgestellt werden. Das Vorleseklima in den hier befragten Familien stellt sich als außerordentlich günstig dar.

Unter Berücksichtigung mehrkultureller Hintergründe erscheinen die Angaben zum Vorlesen zwar um einige Prozentpunkte schlechter, dennoch lesen auch hier fast 50 % der Eltern ihren Kindern täglich vor. Weitere 40 % geben eine Häufigkeit von 5- bis 6-mal oder 3- bis 4-mal an (ohne Abbildung). Dabei lesen die Eltern vor allem in der deutschen Sprache (325 Nennungen) vor, lediglich von 3 Eltern wird ein Vorlesen *ausschließlich* in einer anderen Sprache genannt (Türkisch, Serbisch, Italienisch). In den mehrsprachigen Familien kommen außerdem die Herkunftssprachen zum Tragen: Türkisch, Russisch, Polnisch, Englisch, Spanisch u.a. (ohne Abbildung). Dabei steht die hohe Bedeutung des Vorlesens im Verhältnis zum insgesamt hohen Bildungsniveau in den Familien der Kinder (vgl. Kapitel

8.4.3 zum Anteil der Studienabschlüsse) und damit der Verfügbarkeit eines entsprechenden kulturellen Kapitals, in dem das Buch eine zentrale Rolle spielt. Der Vergleich mit den Ergebnissen der FIM-Studie 2011 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b), nach der nur jedes sechste Elternteil mit niedrigerem, aber mehr als jedes dritte mit mittlerem und höherem Bildungsniveau täglich vorliest (ebd., S. 64), bestätigt diese Einordnung, darüber hinaus erscheint die vermutete soziale Erwünschtheit der Antworten an dieser Stelle für die befragten Personen bedeutsam gewesen zu sein.

11.3 Medienbezogene Handlungspraxis der Kinder

Die Frage nach der Mediennutzung des jeweiligen Kindes („Welche Medien nutzt Ihr Kind? Nennen Sie bitte alle Medien, die Ihr Kind benutzen kann!“ Frage 9, FB Eltern) zeigt sowohl in der Gesamtbetrachtung ($N = 334$) als auch geschlechterspezifisch eine große Präsenz des Fernsehers, des CD-Players (jeweils ca. 70 %) und von Büchern (jeweils mehr als 85 %). Die genannten drei werden – unangefochten – auch als Lieblingsmedien der Kinder angeführt (Frage 10, FB Eltern, ohne Abbildung), und zwar auch bei Betrachtung der Antworten in verschiedenen Altersgruppen.

Den Computer bzw. Laptop können jeweils ca. 25 % der Kinder nutzen (dabei sind die Angaben für die Jungen etwas häufiger als für die Mädchen), Computerspiele jedoch nur zu knapp 8 %. Auch ein Tablet steht den Kindern bereits zu ca. 10 % zur Verfügung (hier liegen die Mädchen vor den Jungen). Größere Unterschiede sind in der Internetnutzung festzustellen, bei der die Angaben zwischen Mädchen und Jungen um fast 5 Prozentpunkte differieren (Mädchen: 8 %, Jungen 13 %; jeweils ohne Abbildung). Neben der prinzipiellen Verfügbarkeit von Computer und Laptop ist von größerem Interesse, welche konkreten Aktivitäten damit verbunden sind. Hierzu sollten die Eltern in einer entsprechenden Frage aus möglichen Handlungen auswählen, die sie bei ihren Kindern beobachten. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung werden in der Abbildung 76 präsentiert.

Wenn sich Ihr Kind bereits mit dem Computer/Laptop/iPad beschäftigt, was macht es da? (Frage 17, FB Eltern), $N_{\text{gesamt}} = 241$, $N_{\text{Mädchen}} = 113$, $N_{\text{Jungen}} = 128$, Mehrfachantworten möglich

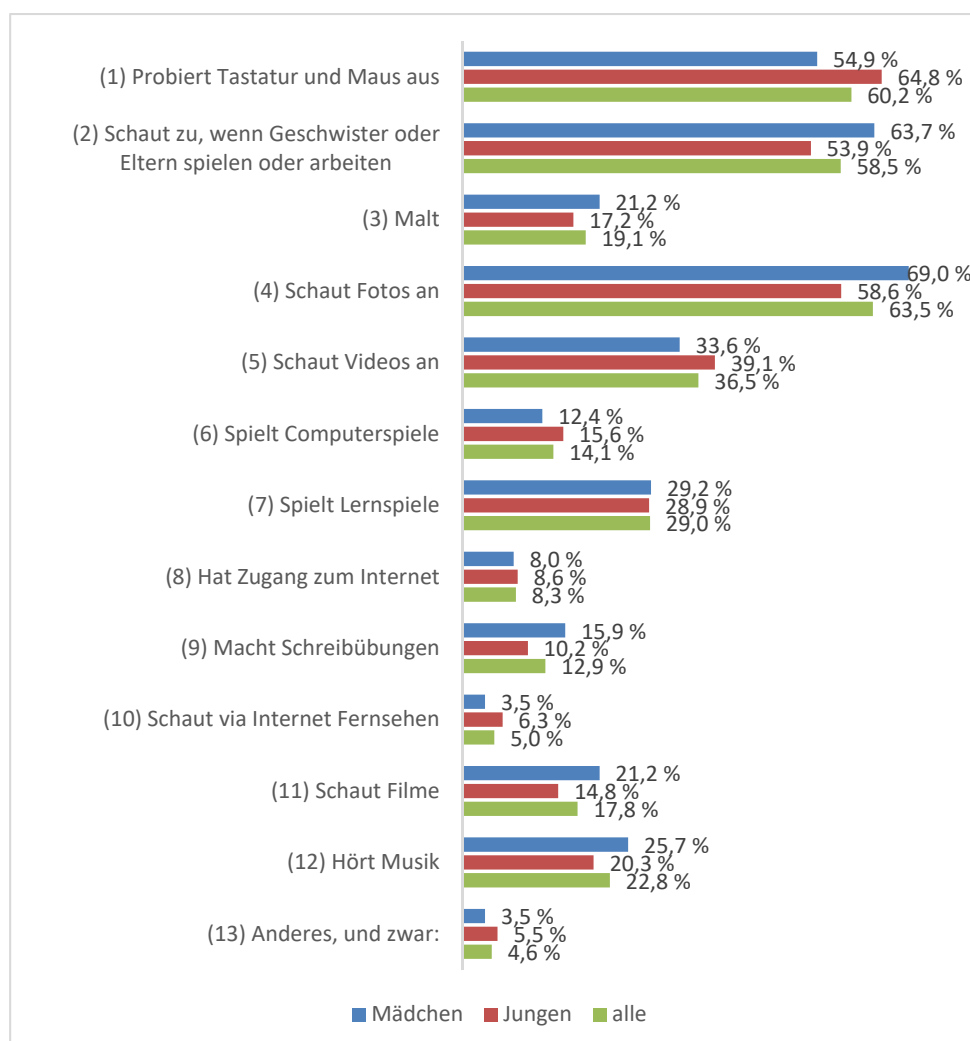


Abbildung 76: Aktivitäten am Computer/Laptop/Tablet

Neben dem Ausprobieren von Tastatur und Maus (Zeile 1) nimmt das Anschauen von Fotos einen großen Raum ein (Zeile 4). Hier spielen die familiäre Medienausstattung vor allem hinsichtlich der digitalen Fotoapparate und - inzwischen noch viel stärker – der Smartphones sowie die damit verbundene veränderte Medienpraxis (Kein Entwickeln von Fotos, Trend zum weniger häufigen Ausdrucken von Bildern hin zur Betrachtung der digitalen Artefakte; vgl. auch die kurzzeitige Präsenz der „digitalen Fotorahmen“) eine Rolle. Die familiäre Mediennutzung und ihr Miterleben durch die Kinder wird ebenso im hohen Anteil des entsprechenden Items „schaut zu, wenn Geschwister oder Eltern spielen oder arbeiten“ deutlich (Zeile 2). Etwas mehr Raum erhalten hier die digitalen Spiele, unterteilt

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

nach Computer- und Lernspielen (Zeile 6 und 7), die – obwohl sie von den Eltern als Aktivität der Kinder nicht hervorgehoben wurden (vgl. Abbildung 73 und Abbildung 74 zu den Fragen 7 und 8, FB Eltern) – hier zur Geltung kommen. Immerhin fast 30 % der Kinder nutzen Lernspiele, Computerspiele werden insgesamt von 14,1 % der Eltern genannt, in der Auswertung nach dem Geschlecht der Kinder mit einer stärkeren Nutzung durch die Jungen (15,6 % vs. 12,4 % bei den Mädchen). An dieser Stelle zeigt sich, dass von einer ersten verneinenden Antwort zur Mediennutzung nicht auf medienarme Räume geschlossen werden kann.

Die Auswertung der Daten unter Berücksichtigung des Geschlechts der Kinder weist auf eine größere Aktivität der Mädchen vielen der genannten Tätigkeiten hin. Mädchen schauen öfter bei Mediennutzungen zu, Jungen dagegen probieren deutlich häufiger Tastatur und Maus aus, und zwar mit einem Unterschied von fast 10 Prozentpunkten – zumindest in den Wahrnehmungen der Eltern. Häufiger sind die Unterschiede zwischen den Mädchen und den Jungen nur gering ausgeprägt (z.B. im Zugang zum Internet, Zeile 6, oder bei den Lernspielen, Zeile 7). Ein häufig den Mädchen zugeschriebenes geringeres Interesse an digitalen Medien kann aus diesen Ergebnissen nicht unbedingt abgeleitet werden. Zum Vergleich: In der Befragung der Erzieher/-innen wurde - bezogen auf das Alter von Jungen und Mädchen - ein späteres Interesse der Mädchen an medialen Angeboten und Inhalten herausgearbeitet (vgl. Kapitel 10.6.2). In den Daten der Elternbefragung erscheinen die Mädchen stattdessen ebenso sehr interessiert. Bezogen auf das unterschiedliche Alter der Kinder zeigt sich im Verlauf eine Erweiterung des Tätigkeitsspektrums. Besonders deutliche Zuwächse finden sich in der Nutzung digitaler Spiele sowie im Zugang zum Internet. Im Rückgang sind einfache rezeptive Aktivitäten (Videos oder Fotos anschauen, Musik hören); Tätigkeiten mit einer aktiveren (produktiven) Rolle werden von den Eltern der Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt häufiger wahrgenommen (ohne Abbildung).

Welche Reaktionen zeigen Kinder im Umgang mit den digitalen Medien? Sie entwickeln Vorlieben für bestimmte Themen oder Inhalte oder auch eine besondere Beziehung zu ausgewählten Medienhelden. Die Reaktionen der Kinder können Hinweise auf Überforderungen oder eine besondere Engagiertheit geben, wobei in bewahrenden Positionen häufig die Überforderung als Begründung für medienvermeidende Strategien angeführt wird.

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Um die Reaktionen der Kinder in der Mediennutzung zu erfassen, wurden verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgeschlagen. Außerdem wurde ein freies Feld aufgenommen, in dem weitere Aspekte ergänzt werden konnten. Erfragt wurden die drei häufigsten Reaktionen.

Kinder reagieren ganz unterschiedlich auf Medien. Welche Reaktionen haben Sie bei Ihrem Kind schon beobachtet? – Angabe der drei am häufigsten festgestellten Reaktionen (Frage 12, FB Eltern), N = 317

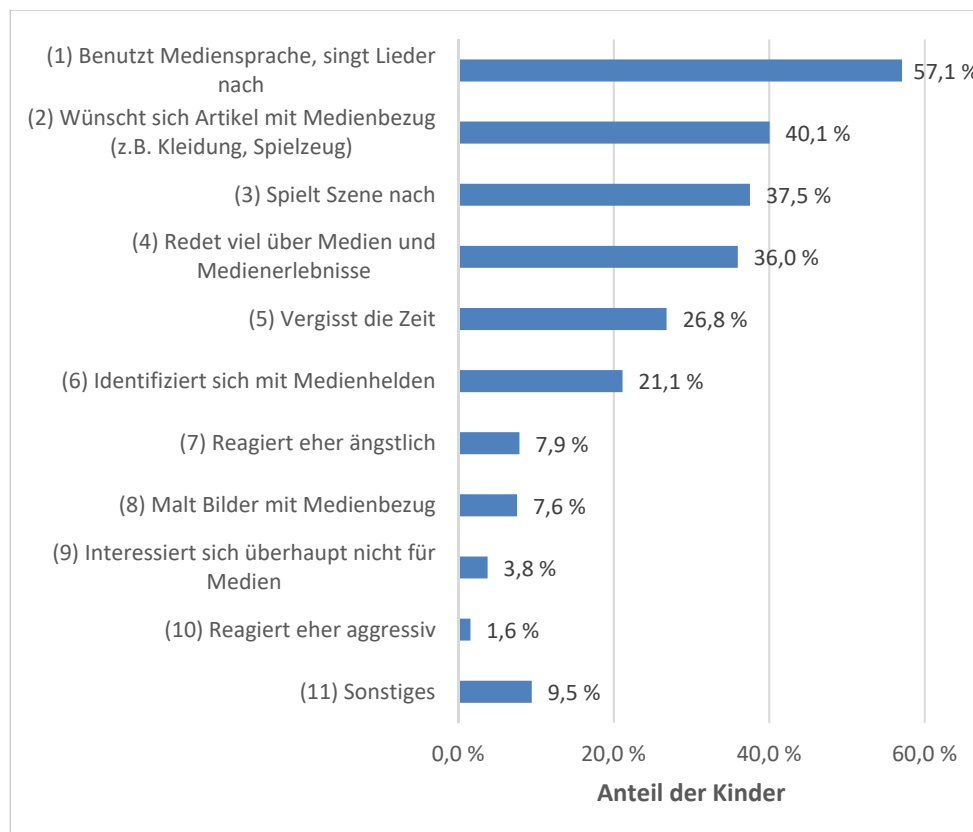


Abbildung 77: Von Eltern beobachtete Reaktionen im Zusammenhang mit der Mediennutzung

Deutlich mehr als 50 % der befragten Eltern stellen bei ihren Kindern das Verwenden der Mediensprache, das Nachsingen von Liedern u.Ä. (Zeile 1) fest. Mit größerem Abstand folgen der Wunsch nach Artikeln mit Medienbezug (Zeile 2), in der Regel Merchandising-Produkte, das Nachspielen von Szenen (Zeile 3) sowie das häufige Erzählen über Medien und Medienerlebnisse (Zeile 4). Weniger häufig beobachten Eltern das „Vergessen der Zeit“ (26,8 %; Zeile 5) und die Identifikation mit Medienhelden (21,1 %; Zeile 6). Ein ängstliches oder aggressives Reagieren wird seltener ausgewählt und von 7,9 % der Eltern angegeben (Zeile 7), ebenso wie das Malen von Bildern mit Medienbezug (7,6 %; Zeile 8). Lediglich 12-mal (knapp 4 %) geben die Eltern an, dass sich ihr Kind überhaupt nicht für

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Medien interessiert (Zeile 9) und auch aus der sehr geringen Angabe einer aggressiven Reaktion (Zeile 10) lässt sich keine Überforderung ablesen. Mit zunehmendem Alter verändern sich die von den Eltern beobachteten Reaktionen, sie widerspiegeln ein deutlich steigendes Interesse und aktive Auseinandersetzung mit den medialen Inhalten bzw. Angeboten. So sind in der Angabe, kein Interesse an Medien zu zeigen, die jüngsten Kinder (1–2 Jahre) besonders oft vertreten. Interessanterweise fällt das Vergessen der Zeit nach dem Anstieg von 17 % bei den 1- bis 2-Jährigen auf 33 % bei den 3-bis 4-Jährigen wieder auf 18 % bei den 5- bis 6-Jährigen zurück. Bei den ältesten Kita-Kindern spielen das Benutzen der Mediensprache, das Erzählen über und Nachspielen von Medienerlebnissen sowie der Wunsch nach Merchandising-Produkten eine deutlich größere Rolle (ohne Abbildung). Auch unter Berücksichtigung des Geschlechts lassen sich altersbezogene Unterschiede in den durch die Eltern beobachteten Reaktionen im Umgang mit Medien feststellen, wie die Tabelle 44 zeigt:

Reaktionen in der Mediennutzung bei Mädchen unter Berücksichtigung des Alters (Fragen 12 und 1, FB Eltern), N = 146

Reaktionen von Mädchen	1-2 Jahre N = 30	3-4 Jahre N = 85	5-6 Jahre N = 38
Spielt Szenen nach	19,2 %	34,1 %	52,6 %
Redet viel über Medien und Medienerlebnisse	19,2 %	36,6 %	50,0 %
Malt Bilder mit Medienbezug	0,0 %	8,5 %	10,5 %
Reagiert eher ängstlich	0,0 %	6,1 %	7,9 %
Reagiert eher aggressiv	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Benutzt Mediensprache, singt Lieder nach	42,3 %	68,3 %	57,9 %
Identifiziert sich mit Medienhelden	3,8 %	19,5 %	26,3 %
Wünscht sich Artikel mit Medienbezug	7,7 %	37,8 %	18,4 %
Vergisst die Zeit	23,1 %	37,8 %	23,7 %
Interessiert sich überhaupt nicht für Medien	19,2 %	0,0 %	2,6 %
Sonstiges	30,8 %	2,4 %	7,9 %

Tabelle 44: Von Eltern beobachtete Medienreaktionen bei Mädchen

Im Vergleich der Altersgruppen der Mädchen zeigen sich in fast allen Teilaspekten mit zunehmendem Alter größere Ausprägungen. Dabei sind die 5- bis 6-jährigen Mädchen besonders engagiert im Nachspielen von Szenen, im Erzählen über Medien und Medienerlebnisse sowie im Benutzen der Mediensprache. Letzteres gehört auch bei den 1- bis 2-Jährigen zu den häufigsten Reaktionen, mehr als 40 % der befragten Eltern beobachteten diese bei ihren Kindern. In der Betrachtung der Medienreaktionen bei Jungen (Tabelle 45) gehört diese Reaktion ebenso zu den am häufigsten beobachteten, und zwar in allen Al-

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

tersgruppen. Hinzu treten die Wünsche von Artikeln mit Medienbezug, die bei den 6-Jährigen von zwei Dritteln der Eltern festgestellt werden. Im Vergleich der Darstellungen in den Tabellen 44 und 45 zeigen sich in diesem Item deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während hier vor allem die Mädchen der mittleren Altersgruppe größeres Interesse zeigen, ist dieses bei den Jungen in dieser Altersgruppe nicht nur deutlicher ausgeprägt, sondern verstärkt sich in der Altersgruppe der 5- bis 6-Jährigen.

Reaktionen in der Mediennutzung bei Jungen unter Berücksichtigung des Alters (Frage 12 und Frage 1, FB Eltern), N = 169

Reaktionen von Jungen	1-2 Jahre N = 34	3-4 Jahre N = 78	5-6 Jahre N = 57
Spielt Szenen nach	23,5 %	41,0 %	43,9 %
Redet viel über Medien und Medienerlebnisse	23,5 %	39,7 %	36,8 %
Malt Bilder mit Medienbezug	2,9 %	6,4 %	12,3 %
Reagiert eher ängstlich	11,8 %	7,7 %	10,5 %
Reagiert eher aggressiv	2,9 %	0,0 %	5,3 %
Benutzt Mediensprache, singt Lieder nach	44,1 %	57,7 %	56,1 %
Identifiziert sich mit Medienhelden	14,7 %	25,6 %	24,6 %
Wünscht sich Artikel mit Medienbezug	14,7 %	53,8 %	66,7 %
Vergisst die Zeit	17,6 %	30,8 %	14,0 %
Interessiert sich überhaupt nicht für Medien	5,9 %	3,8 %	1,8 %
Sonstiges	29,4 %	5,1 %	3,5 %

Tabelle 45: Von Eltern beobachtete Medienreaktionen bei Jungen

Größere Unterschiede werden außerdem in der Kommunikation über Medienerlebnisse sichtbar: So verweisen die Eltern der 5- bis 6-jährigen Mädchen deutlicher häufiger auf das Nachspielen von Szenen (52,6 %) sowie das Reden über Medien und Medienerlebnisse (50,0 %) als die Eltern der Jungen dieser Altersgruppe (43,9 % Nachspielen von Szenen, 36,8 % Reden über Medienerlebnisse). Auch das Vergessen der Zeit ist entsprechend der Rückmeldungen der Eltern eher bei den Mädchen als bei den Jungen anzutreffen, und zwar in allen Altersgruppen.

11.4 Vorstellungen der Eltern zum familiären Medienumgang

Großen Wert wird in Forschungsergebnissen auf die begleitete Mediennutzung und die Ermöglichung gemeinsamer Medienaktivitäten gelegt (vgl. Wagner et al. 2013). Auch hierzu wurden die Eltern befragt. Welche Medien werden gemeinsam genutzt? Der hohe Stellenwert des Mediums Buch, der bereits in den Aussagen zur Mediennutzung der Kin-

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

der sichtbar geworden ist (vgl. Abbildungen 73 und 74), zeigt sich auch in der gemeinsamen Nutzung der Medien (Tabelle 46). Das Buch spielt in der familiären Mediennutzung nicht nur in der alleinigen Nutzung durch die Kinder, sondern vor allem in der gemeinsamen Aktivität eine wichtige Rolle. Obgleich bei den Kindern das Medium in der Beliebtheit zurückgeht (vgl. 11.1), nimmt es einen besonderen Platz ein und wird von mehr als 85 % der befragten Eltern in der gemeinsamen Mediennutzung angeführt. Erst danach folgt das Fernsehen.

Medien in der gemeinsamen Nutzung (Frage 15, FB Eltern), N = 233, Mehrfachantworten möglich

Medienaktivität	Anteil
Bücher	85,5 %
Fernseher	72,4 %
CD-Player	57,9 %
DVD-Player	47,9 %
Radio	45,5 %
Digitaler Fotoapparat	36,1 %
Computer/Laptop	34,2 %
Zeitschriften	33,0 %
Ins Kino gehen	29,1 %
Kassettenrekorder	20,3 %
Internet	19,1 %
Handy	15,2 %
Tablet	8,5 %
Comics	6,7 %
Computerspiele	6,1 %
Konsolenspiele	5,5 %
MP3-Player/iPod	4,5 %
Videokamera	4,2 %
Andere	3,3 %

Tabelle 46: Angaben der Eltern zur gemeinsamen Mediennutzung von Eltern und Kindern

CD- und DVD-Player sowie das Radio werden deutlich seltener gemeinsam genutzt. Ein gemeinsamer Kinobesuch spielt bei knapp 30 % der befragten Eltern eine Rolle, die Angaben hinsichtlich der Handy- und Tabletnutzung dürften bei erneuter Befragung deutlich andere Ergebnisse hervorbringen. Die gemeinsame Computernutzung wird von mehr als 34 % angegeben. Nur geringe Gemeinsamkeiten zwischen Eltern und Kindern zeigen sich hinsichtlich der digitalen Spiele (Items „Computerspiele“ und „Konsolenspiele“), für die nur etwas mehr als 5 % bzw. 6 % eine gemeinsame Nutzung nennen. Auch bei einer Berücksichtigung derjenigen Familien, in denen die Nutzung digitaler Spiele durch das Kind überhaupt angegeben wurde, nennen Eltern lediglich bei 42 % (bei Konsolenspielen) bzw. 44 %

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

(Computerspielen) eine gemeinsame Nutzung. Im Vergleich dazu geben fast 95 % ein gemeinsames Fernsehen an (ohne Abbildung).

Unterschiede in der gemeinsamen Mediennutzung von Eltern und Kind sind unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht der Kinder nur gering ausgeprägt. Besonders auffallend sind geringere Angaben der Eltern zur gemeinsamen Nutzung des Fernsehers bei den Jungen im Vergleich zu den Mädchen, obwohl der Fernseher bei diesen häufiger als genutzt bzw. liebstes Medium angegeben wird (vgl. Fragen 9 und 10; FB Eltern, ohne Abbildung). Möglicherweise spielen hier Unterschiede in den Vorlieben und Interessen zwischen Kindern und Eltern eine Rolle (vgl. hierzu auch Weise 2013). Hinzu tritt der Umstand, dass an der hier vorliegenden Befragung vor allem Mütter teilgenommen haben.

Neben den Fragen zur Mediennutzung der Kinder und der Wahrnehmung durch die Eltern lag das Interesse auf der Einschätzung des allgemeinen Klimas der Medienerziehung durch die Eltern selbst. Wie ist die Medienerziehung gekennzeichnet? Handelt es eher um ein beschränkendes oder eher ein kindorientiert-unterstützendes Handeln? Schätzen die Eltern ihren Medienerziehungsstil eher wenig regulierend ein? Entsprechend dieser verschiedenen Orientierungen wurden kürzere Aussagen formuliert, außerdem wurde als wichtiges Moment in der familiären Medienerziehung die Geschwistersituation erfragt, und zwar mit dem Vorhandensein älterer Geschwister.

In welcher Weise sind in Ihrer Familie Medien und der Umgang mit den Medien ein Thema? (Frage 18, FB Eltern), N = 328, Mehrfachantworten möglich

	Aspekt	Anzahl	
1	Wir versuchen alle, die Medien möglichst wenig zu nutzen.	63	19,2 %
2	Wir lernen voneinander die technische Nutzung.	56	17,1 %
3	Wir versuchen, die Mediennutzung unseres Kindes stark zu begrenzen.	96	29,3 %
4	Wir sind hinsichtlich der Mediennutzung locker, jeder darf immer das nutzen, was er mag.	10	3,1 %
5	Wir begleiten unsere Kinder bei der Mediennutzung.	269	82,0 %
6	Wir versuchen, den Kindern viele verschiedene Medienangebote zu machen.	67	20,4 %
7	Wir haben manchmal Streit über die Mediennutzung in der Familie.	45	13,7 %
8	Unser Kind orientiert sich in seiner Mediennutzung an älteren Geschwistern.	45	13,7 %
9	Medien sind bei uns eher kein Thema, da gibt es Wichtigeres.	38	11,6 %
10	Fernseh- und Computerspielverbot nutzen wir in unserer Erziehung.	41	12,5 %

Tabelle 47: Kennzeichen der Medienerziehung in der Familie aus Sicht der Eltern

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Die Ergebnisse der Befragung (vgl. Tabelle 47) zeigen, dass mehr als 80 % der befragten Eltern ein die Kinder in der Mediennutzung unterstützendes Vorgehen favorisieren (Zeile 5). Alle anderen Items erhalten deutlich weniger Zustimmung, darunter allerdings mit dem höchsten Wert die Begrenzung der Mediennutzung der Kinder durch die Eltern (29,3 %; Zeile 3). Dabei schließen sich diese beiden Positionen nicht unbedingt aus. Unter Hinzuziehung des Alters der Kinder wird das Bild deutlicher: Mit einem höheren Alter der Kinder wird die Begleitung der Mediennutzung häufiger angegeben (70 % bei den 1- bis 2-Jährigen, 83 % bei den 3- bis 4- und 81 % bei den 5- bis 6-Jährigen), gleichzeitig kommt die Begrenzung der Mediennutzung weniger zum Einsatz (Rückgang von 37 % auf 24 %; ohne Abbildung).

Bei den die kindliche Mediennutzung stark begrenzenden Eltern (Zeile 3) lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. Zunächst geben auch in dieser Betrachtung 75 % der befragten Eltern an, die Kinder in der Mediennutzung zu begleiten. Die Einstellung der Eltern, die Medien möglichst wenig zu nutzen, ist hier häufiger vertreten als in der Gruppe der Begleitenden (20,8 % vs. 14,8 %). Bei Eltern, die das Fernseh- und Computerspielverbot als Erziehungsmittel einsetzen, ist der Anteil derjenigen, die die Mediennutzung der Kinder stark begrenzen, sehr groß (ca. 51 %). Knapp 30 % der Befragten geben an, dass es in der Familie manchmal zum Streit über die Mediennutzung kommt, auch dieser Wert liegt im Vergleich mit N_{gesamt} deutlich über dem prozentualen Anteil in der Gesamtgruppe (ohne Abbildung).

Im Vergleich der Eltern von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen können Unterschiede in der Kennzeichnung des Erziehungsstils festgestellt werden. Wie bereits für die Gesamtgruppe festgestellt, nimmt auch bei genauer Betrachtung der altersbezogenen Teilgruppen das Begleiten der Mediennutzung den größten Raum ein. Die Begrenzung der Mediennutzung – der eigenen und die der Kinder – geht mit zunehmendem Alter der Kinder zurück, wobei die Selbst-Beschränkung der Eltern („Wir versuchen alle, die Medien möglichst wenig zu nutzen“) in Familien mit 3- bis 4-jährigen Kindern den größten Zuspruch erhält. Danach reduziert sich diese Angabe um ca. 50 %. Demgegenüber wächst das Bestreben der Eltern, den Kindern viele verschiedene Medienangebote zu unterbreiten (von ca. 13 % auf ca. 28 %). Die Eltern der 5- bis 6-Jährigen geben nur zu einem kleinen Teil an, dass die Medien eher kein Thema sind (8 %), hingegen stellen sie häufiger als bei Familien

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

mit jüngeren Kindern ein Streitthema dar (17 % vs. 12 %). Ansteigend ist ebenso die Präsenz des Fernseh- und Computerspielverbots (ohne Abbildung).

Sehr hoch fällt die Ablehnung der Aussage „Ich fände es gut, wenn mein Kind bald selbstständig mit einem Computer umgehen könnte“ (Frage 11, FB Eltern) aus. Mehr als 60 % stimmen auf der 6-stufigen Likert-Skala (eher) nicht zu, dabei erscheint der Wert der vollständigen Ablehnung besonders hoch (24,5 %). Nur 15 % der Eltern stimmen der Aussage vollständig oder fast vollständig zu (49x). Eine detaillierte Betrachtung der Antworten unter Berücksichtigung der medienerzieherischen Grundpositionen in der Familie (vgl. Tabelle 47) zeigt, dass in diesen Familien die Kinder häufiger von älteren Geschwistern lernen (22,4 % vs. 13,7 %), zudem schätzen die Eltern in einem höheren Maße ein, in der Mediennutzung voneinander zu lernen (24,5 % vs. 17,1 %). Nur jedes 8. Elternteil gibt an, die Medien möglichst wenig zu nutzen, in der Auswertung aller Eltern-Angaben äußert jedes 5. diese Position (12,2 % vs. 19,2 %). Geringere Unterschiede sind hinsichtlich des familiären Streits über die Mediennutzung oder des Einsatzes eines Fernseh- und Computerspielverbots, die beide häufiger bestätigt werden. Kulturell bedingte Unterschiede ließen sich auf Basis der Auswertung, welche Sprachen in den Familien gesprochen werden, nicht herausarbeiten.

Aus diesen Ergebnissen ließe sich zumindest das Potenzial einer medienerzieherischen Beratung in der Kindertagesstätte ableiten. Es stellt sich daher die Frage, welche Anforderungen die Eltern an die Medienerziehung in der Kindertagesstätte stellen.

11.5 Anforderungen der Eltern an die Medienerziehung in der Kindertagesstätte

Die Anforderungen, die Eltern heute an die Betreuung ihrer Kinder in der Kindertagesstätte stellen, erscheinen häufig sehr hoch. Hinsichtlich der Medienerziehung werden diese jedoch eher zurückhaltend und kritisch-prüfend formuliert, und zwar unter dem Vorbehalt, ob denn die Einrichtungen der frühen Bildung überhaupt dieser Aufgabe nachkommen sollen. Vor dem Hintergrund der Mediennutzung der Kinder, des medienerzieherischen Alltags in der Familie und in Abhängigkeit eigener Vorstellungen zur Präsenz digitaler Medien im (Bildungs-)Alltag verleihen Eltern unterschiedlichen Themen eine besondere Aufmerksamkeit.

Bedeutung einzelner Bildungsbereiche aus Sicht der Eltern

Einen Überblick über die stärksten und am geringsten favorisierten Inhalte liefert die folgende Abbildung 78, die die genannten Extrempunkte zusammenfassend darstellt.¹²²

Nennen Sie die drei wichtigsten und unwichtigsten Themen im Bildungsalltag der Kindertagesstätte! (Fragen 22 und 23, FB Eltern), N_{wichtig} = 333 bzw. N_{unwichtig} = 308

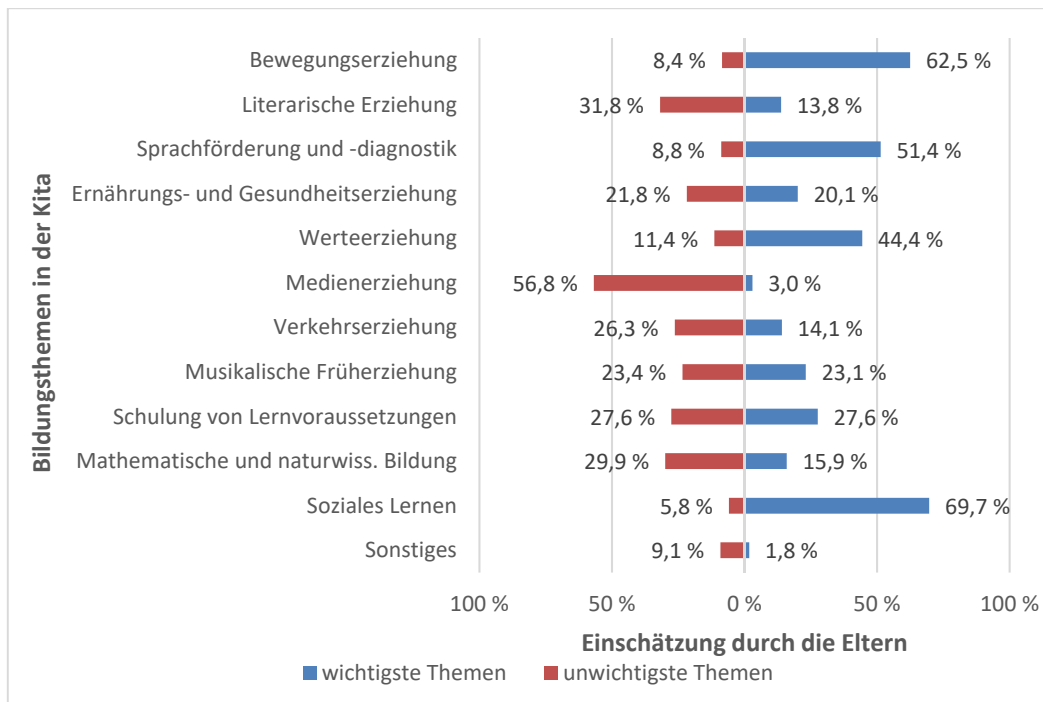


Abbildung 78: Elterneinschätzung der wichtigsten und unwichtigsten Themen in der Kindertagesstätte

Aus Sicht der Eltern stellen das soziale Lernen, die Bewegungserziehung sowie die Sprachförderung die wichtigsten Themen dar. Die Liste der am wenigsten wichtigen Themen führt die Medienerziehung an, mit deutlichem Abstand vor der Literacy-Erziehung, den mathematischen und naturwissenschaftlichen Inhalten sowie der Schulung von Lernvoraussetzungen.¹²³ Dabei wird die Medienerziehung mit großer Übereinstimmung als am wenigsten wichtiges Thema eingeschätzt. Dieses Ergebnis bleibt auch bei detaillierter Betrachtung der Altersgruppen bestehen und korrespondiert mit der Bedeutungseinschätzung durch die Erzieher/-innen (vgl. Kapitel 10). Besondere Bedeutung werden demgegenüber der Bewegungserziehung sowie der Sprachförderung eingeräumt, diese Angaben

¹²² Dabei erfolgte im Fragebogen keine begriffliche Klärung der thematischen Schwerpunkte.

¹²³ Einschränkung muss hier darauf hingewiesen werden, dass gegenüber den zu befragenden Personen zuvor nicht definiert wurde, was unter den einzelnen Themen verstanden werden soll. Die Basis der Beantwortung stellt damit deren eigene Bedeutungszuschreibung dar.

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

korrespondieren mit den favorisierten Beschäftigungsangaben der Kinder sowie der herausragenden Stellung des Buches und des Vorlesens in der Familie (vgl. Kapitel 11.2). Unter Berücksichtigung des Alters der Kinder ergeben sich zwar Unterschiede zu dieser Gesamteinschätzung, jedoch bezüglich der Medienerziehung keine substantiellen Verschiebungen.

Medienerziehung in der Kindertagesstätte – Wünsche aus Sicht der Eltern

Aus der Beantwortung der oben genannten Fragen könnte nun geschlossen werden, dass medienerzieherische Aktivitäten in der Kindertagesstätte überhaupt nicht gewünscht seien. Wird jedoch das große Handlungsfeld „Medienerziehung“ in einzelne Aspekte bzw. Aufgaben strukturiert bzw. untersetzt und den befragten Personen aufgezeigt, welche Teilaufgaben damit verbunden sind, wird auch der Anspruch der Eltern an die Kindertagesstätte konkreter, und das häufig allgemein skizzierte Bild der Ablehnung der Medienerziehung in der Kindertagesstätte muss differenziert werden. Für diese Konkretisierung wurde eine Liste verschiedener Aufgaben der Medienerziehung zusammengestellt, in der der Fokus primär nicht auf der Handhabung im Sinne einer bloßen Mediennutzung lag, sondern auf Aspekten eines kritischen, kreativen und lernenden Umgangs (Abbildung 79).

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

*Was sollte Ihr Kind bezüglich der Medienerziehung in der Kindertagesstätte lernen?
Angabe der drei wichtigsten Aspekte (Frage 19, FB Eltern), N = 319*

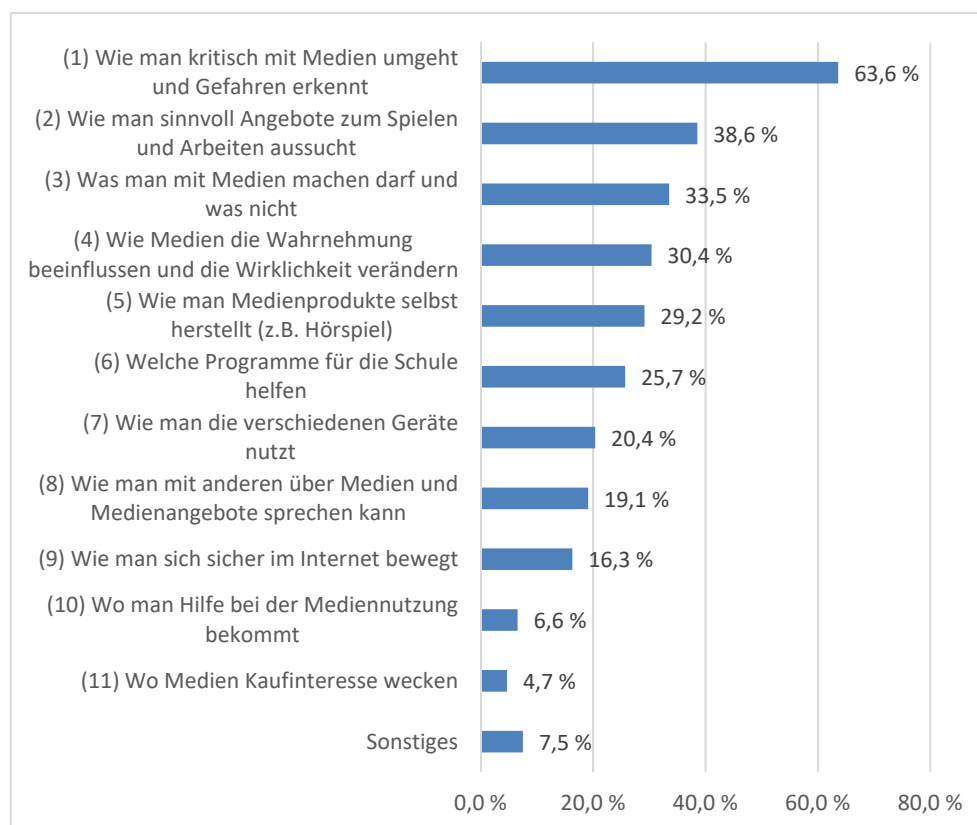


Abbildung 79: Lerngegenstände der Medienerziehung in der Kindertagesstätte aus Elternsicht

Die hohe Quote der Beantwortung bestätigt zunächst die Einschätzung, dass die Eltern sehr wohl auch eine medienerzieherische Arbeit der Kindertagesstätte erwarten. Fast zwei Drittel der Eltern wünschen, dass ihre Kinder in der Kindertagesstätte einen kritischen Umgang mit den Medien sowie das Erkennen von Gefahren erlernen. In diesem Zusammenhang – und ebenso sehr häufig genannt – stehen das sinnvolle Auswählen der Medienangebote (38,6 %), das Erkennen, „was man mit Medien machen darf und was nicht“ (33,5 %), und „wie Medien die Wahrnehmung beeinflussen und die Wirklichkeit verändern“ (30,4 %). Die genannten Bereiche sind einem reflektierenden Medienhandeln zuzuordnen, der Baacke’schen Dimension der Medienkritik (Baacke 1996, S. 120), die jedoch nur schwer ohne medienproduktive Aktivitäten im Nutzen von Medien zu entwickeln sein dürften. Medienproduktion und das bewusste Verwenden von Medien werden jedoch deutlich weniger oft genannt: Fast 30 % der Eltern benennen das eigene Erstellen von Medienprodukten als einen in der Kindertagesstätte zu erlernenden Gegenstand, nur 20,4 % geben das richtige Nutzen der verschiedenen Geräte als einen solchen an. Unter

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

den sonstigen Angaben (insgesamt 24) befinden sich allerdings 11 deutliche Formulierungen, welche die Medienerziehung in der Kindertagesstätte verneinen. So wird u.a. formuliert, dass „*Computer & Co. [...] in der Kita kein Thema sein [sollten]*“ (FB 11), „*Kinder [...] in der Kita spielen und nicht zu Techniknerds erzogen werden [sollen]!*“ (FB 272), oder auch die Abgrenzung grundsätzlicher Aufgabenbereiche, dass Medienerziehung „*im Verantwortungsbereich der Eltern*“ liege (FB 300). Die Ambivalenz einiger Einschätzungen angesichts der medialen Entwicklungen zeigt sich an Formulierungen wie „*Kita ist für mich kein Platz für Medien außer Bücher und Musik*“ (FB 122). Insbesondere am zuletzt genannten Beispiel zeigt sich die Widersprüchlichkeit der Äußerungen, die den Diskurs in den frühpädagogischen Einrichtungen benötigt. Hinsichtlich der Zugehörigkeit der ablehnenden Positionen zu den Kindertagesstätten zeigt sich, dass unter ihnen keine „KidSmart“-Einrichtung vertreten ist. Alle Einrichtungen befinden sich in freier Trägerschaft, 5 davon sind Eltern-Kinder-Tagesstätten (ohne Abbildung).

In der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse lassen sich die Aspekte, die Kinder bezüglich der Medienerziehung lernen sollen, zusammenfassen in dem Wunsch einer hohen Reflexionskompetenz, jedoch ohne ihre Entwicklung auf Grundlage einer aktiven Mediennutzung und Medienproduktion.

Haben die Eltern von Mädchen und Jungen deutlich unterschiedliche Aspekte benannt, die sie als Lerngegenstände für ihre Kinder favorisieren? Unter Berücksichtigung der entsprechenden Angaben im Fragebogen (Frage 1, FB Eltern) wurden die beiden Teilgruppen getrennt ausgewertet und die Ergebnisse gegenübergestellt. Sowohl für die Mädchen als auch für Jungen benennen die befragten Eltern am häufigsten den kritischen Umgang und das Erkennen von Gefahren, die Ergebnisse liegen auch nur gering auseinander. Für die Jungen konstatieren die Eltern das sinnvolle Auswählen von Angeboten zum Spielen und Arbeiten deutlich häufiger als Lernaspekt (43 %), als dieser bei den Mädchen genannt wird (31 %). Die Schulorientierung spielt für die Eltern von Jungen zudem eine größere Rolle: 29 % sehen die Frage, welche Programme für die Schule hilfreich sind, als wichtigen Lernaspekt für ihre Söhne, hingegen schätzen nur 21 % der Eltern von Mädchen diesen Aspekt als bedeutsam ein (ohne Abbildung).

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Eine altersbezogene Betrachtung der Elternbefragung zu den in der Kindertagesstätte zu lernenden Aspekten zeigt die Veränderung von Schwerpunktsetzungen vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungsaufgaben, vorhandener Medienerfahrungen sowie des näher rückenden Übergangs in die Schule. So spielt der Aspekt, welche Programme für die Schule hilfreich sind, bei den Eltern der 5- bis 6-Jährigen eine deutlich größere Rolle als bei den Eltern jüngerer Kinder, eine noch stärkere Bedeutung widmen die Eltern der Frage, was man mit Medien machen darf und was nicht. In der Gewichtung des für Eltern bedeutsamsten Aspekts lassen sich keine Unterschiede in der prinzipiellen Einschätzung feststellen: Der kritische Umgang mit Medien und das Erkennen von Gefahren wird für die 1- bis 2-Jährigen und 3- bis 4-Jährigen deutlich über 60 % benannt, für die 5- bis 6-Jährigen immerhin noch deutlich über 50 % als wichtige Aufgabe ausgewählt und stellt damit aus Sicht der Eltern durchgängig die wichtigste Aufgabe dar.

Wünsche zur medienerzieherischen Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte

Neben der Einschätzung, welche medienerzieherischen Aspekte ihre Kinder in der Kindertagesstätte lernen sollen, wurden die Eltern gebeten, Angaben hinsichtlich des Handlungsbedarfs der Kindertagesstätte den Eltern gegenüber zu machen. Gibt es in der medienerzieherischen Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Eltern demnach Fragen, die aus Sicht der Eltern bisher nur ungenügend berücksichtigt werden? Die Ergebnisse lassen sich global mit den Angaben der Erzieher/-innen und Kitaleitungen zur Gestaltung dieser Zusammenarbeit vergleichen und diskutieren. In der Befragung der Erzieher/-innen und Leitungen wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern in Fragen der Medienerziehung im Wesentlichen als gut beschrieben. Durch die Erzieher/-innen werden häufig verschiedene Elemente kombiniert (vgl. Kapitel 10.8).

In der Auswertung der Elternangaben zu dieser Frage (vgl. Abbildung 80, altersbezogene Auswertung ohne Abbildung) treten zwei Aspekte besonders hervor: Zum einen werden Informationen hinsichtlich der künftigen Mediennutzung in der Schule (58,1 % der Eltern) nicht nur deutlich von Eltern der 5- bis 6-Jährigen, sondern auch der 3- bis 4-Jährigen gewünscht, zum anderen schätzen die Eltern die bisherige Information über die konkrete Gestaltung der Medienerziehung in der Kindertagesstätte als nicht ausreichend ein und wünschen sich hierzu mehr Information (44,0 % bei den Eltern der jüngsten Kinder mit

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

dem größten Wert von 60 %), im Zusammenhang dazu steht der Informationswunsch zum (medien-)pädagogischen Konzept der Kindertagesstätte (37,5 %). Weniger bedeutsam erscheint ihnen die Unterstützung hinsichtlich ihrer familiären Medienerziehung (15,8 %).

Bei welchen Aspekten wünschen Sie sich eine stärkere Unterstützung bzw. Information durch die Kindertagesstätte? – Angabe der drei wichtigsten Aspekte (Frage 20, FB Eltern), N = 291, Mehrfachantworten möglich

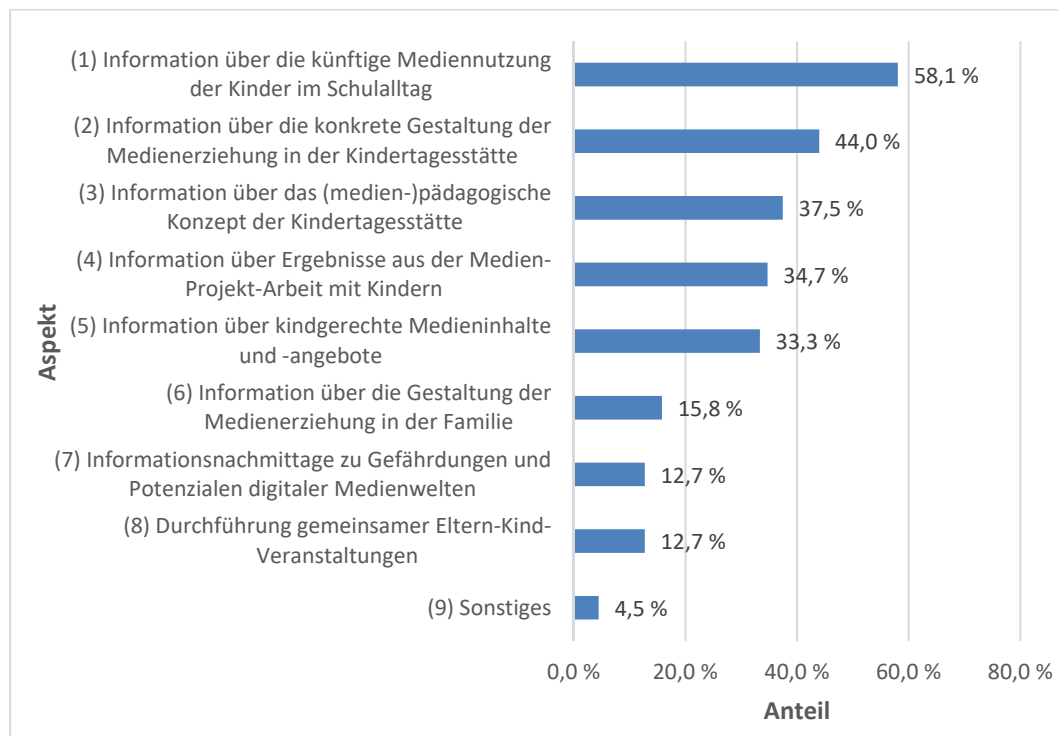


Abbildung 80: Von Eltern gewünschte stärkere Information und Unterstützung

Die erhobenen Daten lassen vermuten, dass die Kindertagesstätten zu wenig über die konkrete Praxis der Medienerziehung informieren (oder diese die befragten Eltern nicht erreichen). Es zeigt sich aber auch, dass die Eltern vorrangig nicht mit einer beratend-unterstützenden Intention angesprochen werden möchten. Gerade der zuletzt genannte Aspekt stellt sich in der medienerzieherischen Zusammenarbeit häufig als der aus Sicht der Fachkräfte wichtigste dar. Alle anderen Aspekte finden u.U. bei den Fachkräften bisher keine hinreichende Beachtung.

Medienbildung im Kitaalltag – Vorstellungen der Eltern

Hinsichtlich der konkreten Gestaltung der Medienbildung im Kitaalltag formulieren Eltern klare Vorstellungen, bei einer allerdings hohen Zahl leerer Antworten (vgl. Abbildung 81).

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Sie wünschen sich für ihre Kinder mehr Angebote für ein besseres Verständnis von Medieninhalten (43,4 %; Zeile 2), zur Aufklärung über Risiken (40,2 %; Zeile 3) sowie besonders zur Entwicklung von Alternativen der Mediennutzung (45,9 %; Zeile 1).

Bei welchen Aspekten wünschen Sie sich eine stärkere Berücksichtigung im Kitaalltag? Mehrfachantworten möglich (Frage 21, FB Eltern), N = 281, Mehrfachantworten möglich

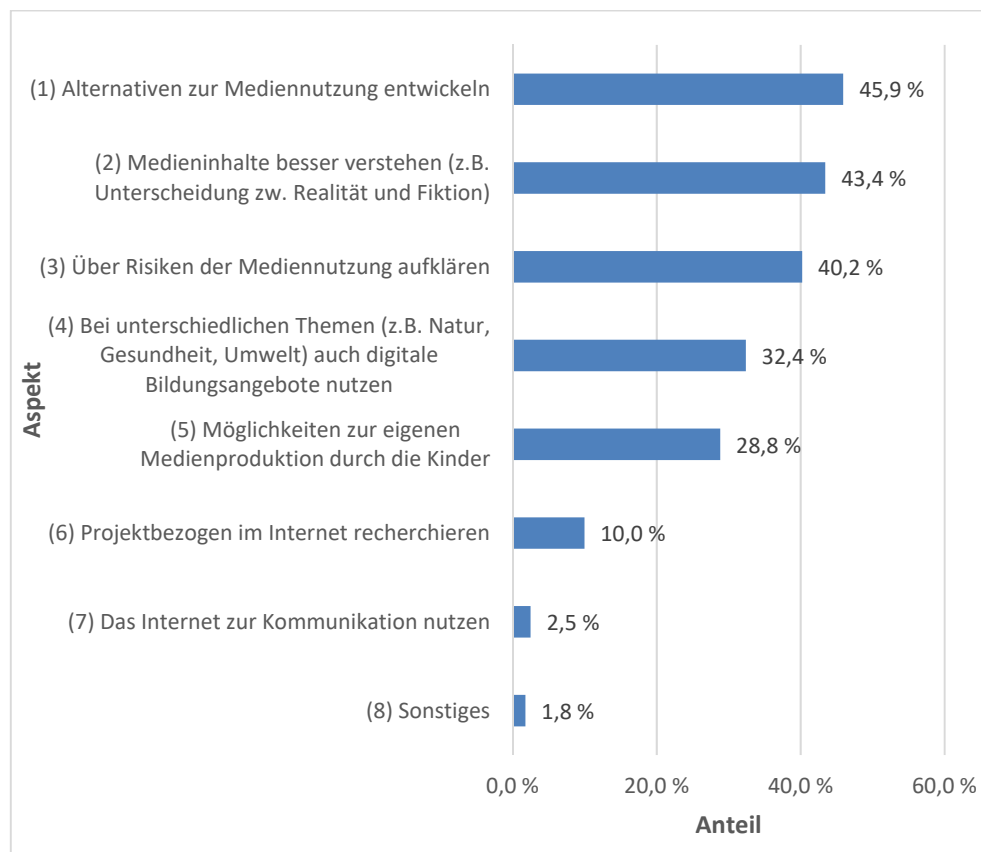


Abbildung 81: Von Eltern gewünschte stärkere Berücksichtigung im Kitaalltag

Dabei sind 2 der 3 am häufigsten genannten Antworten durchaus einem eher bewahren- den, vor der Mediennutzung schützenden elterlichen Erziehungshandeln zuzuordnen. Circa 30 % der Eltern wünschen eine stärkere Nutzung digitaler Medien als Werkzeuge in der Gestaltung von Bildungsangeboten (Zeile 4), sie sollen im Zugang zu Informationen und dem Erwerb von Wissen verwendet werden. Während die Möglichkeit der Medien- produktion über die verschiedenen Altersgruppen hinweg vergleichbar häufig gewünscht wird (Zeile 5), wird der stärkere Einsatz der digitalen Medien im Erschließen von Bildungs- themen vor allem von den Eltern der 5- bis 6-Jährigen angegeben. In dieser Fragestellung zeigen sich zudem größere Unterschiede unter Berücksichtigung des Geschlechts der Kin-

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

der: 38 % der Eltern von Jungen wünschen hier mehr Aktivität der Kindertagesstätte, jedoch nur 25 % der Eltern von Mädchen. In den übrigen Items fallen diese Unterschiede deutlich geringer aus (ohne Abbildung).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die hier befragten Eltern mehrheitlich die Medienerziehung als Teil der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte einschätzen. Wenngleich sie ihr in der Abwägung mit anderen Bildungsthemen eine sehr geringe Bedeutung beimessen, wünschen sie im konkreten Nachfragen einzelner Aspekte offenbar eine Verstärkung der pädagogischen Arbeit. Es zeigt sich außerdem, dass ein großer Teil der befragten Eltern mehr Informationen zur Gestaltung und zur konzeptionellen Verankerung der Medienerziehung in der Kindertagesstätte wünscht. Sofern die Kindertagesstätte diesem Anspruch gerecht werden möchte, benötigen die Fachkräfte selbst eine größere konzeptionelle Sicherheit, als wichtigen Teil des kulturellen Kapitals.

11.6 Wesentliche Ergebnisse und Diskussion

Aus den Ergebnissen der Elternbefragung lassen sich wichtige Hinweise für die Gestaltung der Medienbildung in den Kindertagesstätten ableiten. Zunächst wird über die Angaben der Eltern zur Mediennutzung und Medienaneignung ihrer Kinder das Bild einer medial verfassten Kindheit bestätigt. Dabei ist das medienbezogene Familienhandeln überwiegend durch ein begleitendes Unterstützen der Kinder gekennzeichnet (Wagner et al. 2013). Trotz dieser Fokussierung in den Ergebnissen, die auch im Convenience-Design der Studie mit der eingeschränkten Möglichkeit der Elternansprache begründet liegt, geben die Angaben wichtige Hinweise auf die Schwerpunktsetzungen der Medienerziehung aus Sicht der Eltern.

Medienbezogene Aktivitäten und Interessen der Kinder

Die Antworten der Eltern weisen auf eine umfangreiche Mediennutzung in der Familie hin, die von Kindern eine breite Partizipation erfährt. Dabei werden alters- sowie geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. So nimmt die Mediennutzung mit zunehmendem Alter nicht nur zu, sondern sie verändert sich auch hinsichtlich der Anteile der einzelnen Aktivitäten.

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

Insgesamt geben die befragten Eltern eine hohe Buch- und Leseorientierung an. Hierbei fällt insbesondere das ausgeprägte Vorleseklima auf, in dem die überwiegende Mehrzahl der Eltern täglich vorliest. Deutliche Unterschiede können in dieser Fragestellung zu den Ergebnissen der Elternbefragungen im Interventionsprojekt von Marci-Boehncke et al. (2013b) oder auch zu aktuellen Studien zur familiären Mediennutzung und Schwerpunktsetzungen durch Eltern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a; DIVSI 2015) ausgemacht werden. Die medienerzieherischen Aktivitäten in der Familie können als „Buch-orientiert“ eingeschätzt werden. Die Mediennutzung der Kinder wird häufig begrenzt, und insgesamt nimmt die tatsächlich eigenständige Aneignung von Medien und medialen Angeboten in der Wahrnehmung der Eltern nur einen kleinen Raum ein. Die Akteure im sozialen Feld „Familie“ handeln dabei auf der Basis ihrer Bourdieu’schen Kapitalausstattung: So verfügen die Eltern insgesamt über hohe Bildungsabschlüsse, die als kulturelles Kapital insbesondere auf die hohe Buchorientierung in der familiären Mediennutzung einwirken. Sie sind damit bestmöglich für die Buch- und Leseorientierung im Bildungssystem „aufgestellt“. Weniger Relevanz nehmen die Bewegtbilder ein, ebenso wie die digitalen Spiele, die in einem begrenzten Umfang sichtbar werden, wenn Mediennutzungen altersbezogen nach den jüngeren, mittleren und älteren Kita-Kindern ausgewertet werden. Über diesen Weg werden dann auch die separat aufgeführten Lernspiele bedeutsam, die wiederum auf das Bestreben der bildungsorientierten Familien auf Schulvorbereitung und -unterstützung hinweisen.

Von Interesse stellen sich zudem die differenten Einschätzungen bei Mädchen und Jungen dar. Gefragt nach den favorisierten Beschäftigungen treten zwischen beiden Geschlechtern Unterschiede hervor. Dabei werden allerdings medienbezogene Interessen bei den Mädchen häufiger und früher benannt als bei den Jungen. Dies ist insofern bedeutsam, als im sozialen Feld Kindertagesstätte die Erzieher/-innen medienbezogene Aktivitäten tendenziell früher bei Jungen als bei Mädchen feststellen (vgl. Kapitel 10.6.2 und 10.6.3, FB Erzieherin). Hingegen betont die DIVSI-U9-Studie (2015), dass das Interesse an digitalen Medien und die Beliebtheit von Endgeräten bei Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren

keine geschlechtsspezifischen Unterschiede aufweist (DIVSI 2015, S. 87f.).¹²⁴ Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der familiären Mediennutzungspraxis werden auch im Vergleich der Antworten von Vätern und Müttern deutlich. Die Frage, ob das Kind bereits in der Kindertagesstätte lernen soll, mit dem Computer umzugehen, stößt bei Müttern auf eine deutlich größere Ablehnung als bei Vätern. Auch hinsichtlich der Einschätzung, welche Medien das eigene Kind besser als die Eltern nutzen kann, werden Differenzen deutlich: Väter nennen hier zu 12,5 % die Bücher und darüber hinaus auch Konsolenspiele. Mütter schätzen diesen Umstand viel geringer ein, die digitalen Spiele haben sie in der Beantwortung dieser Frage weniger im Blick (Frage 16, FB Eltern, ohne Abbildung). Aus der Auswertung der Angaben der Eltern resultiert die Frage, inwieweit den computerspielinteressierten Kindern in der Kindertagesstätte geeignete Erfahrungsräume geboten werden oder doch die Präsenz des Buches als traditionelles Bildungsmedium unangefochten unterstützt wird. Auch Nolte (2015) hat herausgearbeitet, dass die Buch- und Computer-Interessen in der Kita in ihrem Verhältnis nicht angemessen berücksichtigt werden. So wird das (vermeintlich) hohe Buch-Interesse bei Mädchen in verstärkten Angeboten zu Büchern beantwortet, das (vermeintlich) hohe Interesse am digitalen Spiel bei Jungen jedoch nicht in einem ebenso verstärkten Angebot. Die Präsenz der verschiedenen Medien erfordert eine reflektierte Betrachtung des pädagogischen Alltags, so dass „blinde Flecken“ vermieden werden. Diese werden jedoch erst in der mehrperspektivischen Betrachtung des jeweiligen Gegenstandes sichtbar.

Vorstellungen einer Medienbildung in der Kindertagesstätte

Die Relevanz der Medienerziehung als (wichtige) Aufgabe der Kindertagesstätte wird durch die befragten Eltern nicht bestätigt (Fragen 22 und 23, FB Eltern). Damit stehen diese Aussagen in einer Reihe mit anderen Befragungsergebnissen und Verlautbarungen zum Bild einer Kindertagesstätte als möglichst medienfreiem Raum, der dem Schutzgedanken folgt und auf der kommunikationstheoretischen Achse (Süss et al. 2013, S. 97) bereits vor dem Prozess der eigentlichen Mediennutzung ansetzt sowie diese idealerweise verhindert. Die Vorstellungen der Eltern werden geprägt durch gesellschaftliche Diskurse

¹²⁴ Eine Ausnahme stellt lediglich die Spielekonsole dar, für die 45 % der Jungen, aber nur 22 % der Mädchen geantwortet haben, dass sie diese sehr gern nutzen. Alle übrigen, d.h. Computer/Laptop, Smartphone, Tablet und Internet, weisen keine bzw. nur geringe Unterschiede in den Präferenzen auf.

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

und Traditionslinien, z.B. durch die Publikationen von Spitzer zur digitalen Demenz (2014) oder zum Ruin der Gesundheit durch das digitalisierte Leben (2015). Auch undifferenziert kommunizierte Forschungsergebnisse zur Mediengesundheit tragen wenig zur Stärkung der medienerzieherischen Verantwortung in den Handlungsfeldern bei. Sie scheinen eher die Stigmatisierung der familiären Mediennutzung zu fördern (z.B. Riedel et al. 2017) und damit die abwehrende Haltung von Eltern gegenüber Informationen und Hinweisen zur Gestaltung der Medienerziehung in der Familie zu stärken. Dagegen erlangen begleitende Ansätze deutlich weniger Aufmerksamkeit, so z.B. der Ratgeber von Rogge *„Kinder können fernsehen“* (2005).

Aber auch in der gesellschaftlichen Debatte um die Ausgestaltung des Kinder- und Jugendmedienschutzes setzen sich nur langsam Aspekte einer begleitenden Mediennutzung durch, vor allem im Rahmen eines „intelligenten Risikomanagements“ (vgl. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur 2016). Irritationen über die immer noch vorhandene Ablehnung der Medienerziehung in der Kindertagesstätte müssen damit im gesamten sozialen Feld „Gesellschaft“ betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der eigenen (medienbezogenen) Erfahrungen der Eltern wünschen diese vor allem die stärkere Fokussierung auf das Entwickeln von Alternativen zur Mediennutzung (Frage 21, FB Eltern, vgl. Abbildung 84). Dabei stehen sie mit diesem Wunsch nicht allein, denn auch die Leitungskräfte und die Erzieher/-innen haben in ihren Angaben zu Zielen und Aufgaben der Medienerziehung den Alternativen einen wichtigen Platz eingeräumt (vgl. Abbildungen 16 und 27). Die gewünschten Alternativen werden flankiert vom Wunsch nach Aufklärung über die Risiken der Mediennutzung sowie nach einer Stärkung des Verständnisses von Medieninhalten (vgl. Abbildung 84). Damit steht also nicht nur eine Einschränkung bzw. Begrenzung der Mediennutzung im Fokus, sondern auch die Unterstützung während des Rezeptionsprozesses sowie im Anschluss an diesen.

In der Befragung der Erzieher/-innen wurde nach der Einschätzung der bei den Kindern anzuregenden Aktivitäten (Frage 13, FB Erzieherin) sowie nach den medienpädagogischen Orientierungen und Zielen (Frage 14, FB Erzieherin) gefragt. Die Auswertung der Ergebnisse hatte gezeigt, dass die Erzieher/-innen vor allem reaktiv tätig sind. In besonderer Weise angeregt wird – lediglich – das eigenständige Nutzen der im Gruppenraum verfügbaren Medien; Tätigkeiten zur Verarbeitung von Medienerlebnissen, zur Medienaneignung

11. Medienerziehung in der Kindertagesstätte – die Elternperspektive

(Schorb und Theunert 2000) spielen eine deutlich geringere Rolle. Damit ist auch hier eine ungenügende Passung zwischen den Anforderungen der Eltern an die Medienbildung in der Kindertagesstätte und dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte zu konstatieren, wobei einschränkend die Eltern die Medienerziehung in der Kita zunächst eher verneinen und den pädagogischen Fachkräften offenbar eine konzeptionelle Klarheit darüber fehlt, welche medienerzieherischen Bausteine in der Kindertagesstätte erforderlich sind. Diese Differenz wird ebenso in der Frage nach dem, was das Kind aus Sicht der Eltern in der Kindertagesstätte lernen soll (Frage 19, FB Eltern), deutlich. Der Fokus liegt weniger auf dem Nutzen verschiedener Geräte als vielmehr auf der kritischen und gefahrenerkennenden Mediennutzung. An dieser Stelle gehört allerdings auch bei fast 30 % der befragten Personen der produktive Umgang mit Medien zu den gewünschten Inhalten.

Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte

Neben der Anerkennung von Aufgaben der Medienerziehung¹²⁵ äußern sich die Eltern zu ihrem Informations- und Unterstützungsbedarf. Die Systematisierung der Antworten erbringt eine Dreiteilung: zum einen den Wunsch nach Informationen zur künftigen Mediennutzung in der Schule, der deutlich häufiger als alle übrigen Anforderungen genannt wird. Ein zweiter Bereich fokussiert die medienbezogenen Aktivitäten in der Kindertagesstätte. Dazu gehört neben der Information über das Konzept und den Kitaalltag ebenso die Information über geeignete Medienangebote. Auch diese Unterstützungswünsche werden deutlich formuliert. Ein dritter Bereich bezieht sich auf konkretere medienerzieherische Aktivitäten und (befürchtete mögliche) Einflussnahmen auf die familiäre Handlungspraxis. Diese Aufgaben werden deutlich seltener an die Kindertagesstätte herangebracht (vgl. Abbildung 80). In der Beseitigung der konzeptionellen Schwäche der Erzieher/-innen könnte ein Weg aufgezeigt werden, wie die Ansprüche der Eltern und die anerkannte Notwendigkeit der medienerzieherischen Zusammenarbeit auf Seiten der Fachkräfte zusammengebracht werden können. Es zeichnet sich ein größerer Kommunikationsbedarf ab, der auf der Basis fachlicher und konzeptioneller Klarheit in der Bildungsinstitution erfolgen muss und sich nicht auf medienerzieherische Empfehlungen zur Handlungspraxis beschränken darf.

¹²⁵ Es wurden auch Ablehnungen formuliert (im Feld „Sonstiges“, vgl. Frage 19, FB Eltern, Kapitel 11.5).

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Aus der Auswertung der Befragungen und Betrachtung der Forschungsfragen ergeben sich weiterführende Aspekte, die in der Realisierung der Gruppendiskussionen bearbeitet werden sollen. Im Fokus stehen die Erfassung der Organisation der medienpädagogischen Handlungspraxis und ihre Auswertung zur Identifikation von Gelingensbedingungen der frühkindlichen Medienbildung. Dabei wird in besonderer Weise auch die Person der Leitung betrachtet, denn sie nimmt für die Identifikation und Analyse von Gelingensbedingungen zur Sicherstellung der frühen Medienbildung eine entscheidende Position ein. Die Diskussionen sollten dabei in der Wahrnehmung der Medienwelten und medienbezogenen Aktivitäten der Kinder beginnen und darauf aufbauend – mit der nötigen Offenheit der Forschenden – weitere Gesichtspunkte thematisieren, die in der Auswertung der schriftlichen Befragungen herausgearbeitet wurden. Von Interesse erscheint dabei u.a. die Erklärung der Differenz zwischen der Medienzugewandtheit von Leitungskräften und Erzieher/-innen und den zurückhaltenden Medienbildungs-Aktivitäten im Kitaalltag.

Der Datenkorpus umfasst vier ca. einstündige Gruppendiskussionen zuzüglich der Vor- und Nachgespräche. Das Vorgehen bei der Auswahl der Kindertagesstätten wurde bereits im Kapitel 8.3 präsentiert. Im folgenden Abschnitt werden die teilnehmenden Einrichtungen zunächst vorgestellt, wesentliche Inhalte wiedergegeben, Interpretation und Diskursbeschreibung vorgenommen (Kapitel 12.1-12.4). Dabei erfolgt die inhaltliche Darstellung der Gruppendiskussionen nicht entsprechend ihres jeweiligen Verlaufs, sondern thematisch strukturiert. Hierfür wurden jeweils die wichtigen Themen identifiziert und die einzelnen Beiträge im Zusammenhang aufgenommen. Anschließend werden die Zwischenergebnisse systematisiert (12.5). Im Fokus stehen dabei die Leitungskräfte und ihr Leitungshandeln (Kapitel 12.5.1 und 12.5.2) sowie in den Diskussionen herausgearbeitete Schwerpunktthemen (12.5.3). Abschließend werden im Kapitel 12.6 werden wichtige Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

Die Wiedergabe der Gespräche, ihre Auswertung und Interpretation sowie die Diskussion der Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgen anonymisiert. Dafür wurden einzelnen Kindertagesstätten Farbnamen zugeordnet.

12.1 Kindertagesstätte „Blau“

12.1.1 Informationen zur Gruppendiskussion

Angaben zur Kindertagesstätte

Bei der Kindertagesstätte handelt es sich eine große Einrichtung in öffentlicher Trägerschaft, die ihre medienpädagogische Arbeit bereits frühzeitig, u.a. im Rahmen des IBM-Förderprogramms „KidSmart“, begonnen hat. Zu diesem Zeitpunkt war mit der Projektteilnahme eine umfangreiche Weiterbildung des Personals verbunden. In den Folgejahren nahm die Einrichtung Impulse aus Fortbildung und Praxiswerkstätten auf, so u.a. im Einsatz von Computerspielen, in der Gestaltung digitaler Bildgeschichten im Rahmen größerer Projekte und in der Mitwirkung im Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“. Es handelt sich damit um eine Einrichtung, die die Medienbildung aktiv verfolgt. Das Engagement der Leitung kann als sehr groß eingeschätzt werden. Trotz sozial schwieriger Zielgruppen, die in ihrer Ausstattung mit ökonomischem oder kulturellem Kapital nicht besonders privilegiert erscheinen, verweist die Leiterin auf die erfolgreiche Zusammenarbeit und Unterstützung mit den bzw. durch die Eltern. In der Kindertagesstätte werden Kinder aus sehr vielen verschiedenen Herkunftskulturen betreut.

Informationen zur Gruppe und zum Gespräch

Das Gespräch bildet den Auftakt der Gruppendiskussionen. Der Termin wurde für einen früheren Vormittag verabredet und umgesetzt. Im Anschluss an dieses Gespräch waren die beteiligten Personen im Kitaalltag eingebunden, so dass seitens der Forschenden besonders auf den Zeitrahmen einer Stunde geachtet wurde. Auf die Auswahl der Beteiligten hatte die Forschende keinen Einfluss. Die Gesprächsanfrage wurde an die Leiterin der Kindertagesstätte gestellt, verbunden mit den Angaben zur gewünschten Größe der Gruppe. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass für die Teilnahme am Gespräch keine besondere Expertise oder Erfahrungen in der Gestaltung der Medienbildung erforderlich sind. Bis zum Gesprächsbeginn gab es keinen weiteren Informationsaustausch hinsichtlich der Ziele und Inhalte. Am Gespräch nahmen fünf Fachkräfte der Kindertagesstätte teil (einschließlich der Leiterin), alle Beteiligten sind bereits langjährig in der Einrichtung beschäftigt.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Vor Beginn der Gruppendiskussion ergaben sich in der Warming-up-Phase kleine Gesprächssituationen, die Interesse und Vertrauen wecken sollten. Erzieherinnen berichteten über aktuelle Projekte, bevorstehende Fortbildungen und die Organisation ihrer Teilnahme. Es wurde eine angenehme wertschätzende und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre hergestellt (u.a. mit dem Anbringen eines Schildes zur Vermeidung von Störungen an der Tür des Besprechungsraumes). Zu Beginn des Gesprächs wurde den beteiligten Personen für ihre Bereitschaft zur Teilnahme ausdrücklich gedankt. Die Forschende bat um Zustimmung zur digitalen Aufzeichnung, verwies auf den Zeitrahmen und führte thematisch in das Gespräch ein: Hierbei wurden drei Fragestellungen bzw. Aspekte hervorgehoben: (a) Medienwelten von Kindern und Familien und der Umgang der Erzieher/-innen damit, (b) Bildungsprogramm, interne und externe Evaluation sowie (c) Ausblick und Fortbildungsbedarfe.

Weitere Informationen zur Gesamt-Konzeption der stattfindenden Gespräche stellte die Forschende für das Ende des Gesprächs in Aussicht. Es sollte damit vermieden werden, dass sich die Teilnehmenden zu stark von den Intentionen der Untersuchung lenken lassen würden und im Nachdenken, welche Antworten der Forschenden ggf. am besten helfen würden, jegliche Authentizität abhandenkommen würde. Lediglich zur Gesamtanzahl und zur Platzierung des Gesprächs wurden Informationen gegeben.¹²⁶ Nach diesen Informationen wurde ein Impuls gesetzt, der den ersten Teil der oben genannten Teilthemen fokussierte.

Die vorliegende Abbildung 82 zeigt die Verteilung der Redebeiträge und die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Diskussion in der Code-Übersicht.

¹²⁶ Dabei wurde die Position der Forschenden, sich zurückzuhalten, nicht offensiv formuliert. Auch der Wunsch, dass die Teilnehmenden möglichst aufeinander Bezug nehmen usw., wurde zu Beginn des Gesprächs nur zurückhaltend formuliert. Die folgenden Gesprächseinstiege enthielten diesen ausdrücklichen Hinweis.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Codesystem	Hw	Cw	Rw	Dw	Tw	SUMME
> Evaluation	■	■		■		4
> Bildungsprogramm und päd. Kon		■	■	■		9
> Orientierungen/ Gemeinsamer Er	■	■	■	■	■	23
> Fortbildung/Beratung Bedarf	■	■	■	■	■	44
> Rahmenbedingungen	■	■	■	■	■	67
> Medienerziehung Praxis	■	■	■	■	■	90
> Medienwelten Kinder	■	■	■	■	■	31
SUMME	67	98	39	38	26	268

Abbildung 82: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Blau“

In der quantitativen Betrachtung wird sichtbar, dass es sich bei Cw um eine sehr engagierte Teilnehmerin handelt, die zu fast allen Themen die meisten Codierungen auf sich gezogen hat. Sie ist die Leiterin der Einrichtung. Sehr präsent in der Gruppe erscheinen außerdem Hw und Dw, während Tw und Rw weniger Redebeiträge einbringen. Aus der Anzahl der Codes in den verschiedenen Kategorien kann eine aus Sicht der Teilnehmerinnen besondere Bedeutung einzelner Aspekte abgelesen werden: „Medienerziehung Praxis“, „Rahmenbedingungen“ und „Fortbildung/Beratung Bedarf“.

12.1.2 Wesentliche Themen

Im folgenden Abschnitt erfolgt die Darstellung der wesentlichen Inhalte und Schwerpunkte, die als handlungsleitende Themen in der Gruppendiskussion identifiziert werden konnten.

12.1.2.1 „Sie probieren einfach aus, wo wir dann noch Hemmschwellen haben.“¹²⁷

– Medienwelten der Kinder mit der Fokussierung auf den Computer

Der durch die Forschende gesetzte initiale Themenschwerpunkt (Medienwelten von Kindern) wird im Gespräch sofort aufgegriffen. Es wird festgestellt, dass die Kinder offenbar intuitiv die technischen Geräte bedienen können und sie diese, während die Erwachsenen hier zurückhaltend sind, sofort nutzen.

Na ja, Kinder gehen einfach mit Medien anders um, sie probieren einfach aus, wo wir dann noch Hemmschwellen haben, es könnte was kaputtgehen, es könnte irgendwas verstellt werden. (Hw, #00:15:06-1#)

¹²⁷ Zitat aus der Gruppendiskussion: Hw, #00:15:06-1#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Dabei nehmen sie Bezug auf die mediale Ausstattung in den Familien, die dazu führt, dass bereits jüngere Kinder einen entsprechenden Umgang erhalten: Spielkonsolen, Mobiltelefone oder auch Tablets sind in den Familien vorhanden, „*man merkt, welche Kinder zu Hause am Computer schon sitzen und welche eben noch nicht*“ (Tw, #00:15:20-0#). Besonders wird in der Affinität zum Fotoapparat hingewiesen,

dass sogar die Kinder, die unter einem Jahr sind, eine Affinität zu einem Fotoapparat haben. Die wollen auch durchgucken, die beobachten oder stellen sich in Pose. Fotoapparat – die Verbindung, die Verknüpfung ist da: Ich werde fotografiert oder ich möchte es selber mal probieren. (Rw, #00:16:56-0#)¹²⁸

Im Gespräch wird der Unterschied zur früheren Ausstattung und der veränderten Angebotsstruktur in der Kindertagesstätte verdeutlicht, der darin besteht,

dass die Kinder heutzutage fast alle einen PC zu Hause haben oder ein Tablet oder so. Ein Handy hat ohnehin jeder, also jede Familie, und dadurch natürlich haben die Kinder Bekanntschaft damit. Früher war das ein gewisser Teil der Kinder, die einen PC zu Hause hatten, wo wir dann darauf eingehen konnten oder ja auch unsere Kurse hier angeboten haben. (Cw, #00:18:23-3#)

Die Sensibilisierung der Eltern für Fragen der Medienerziehung scheint der Kindertagesstätte nicht fremd. Festgestellt wird, dass die Ansprache an die Eltern nicht ganz einfach ist, „*im Prinzip ist es eigentlich immer ein lästiges Thema gewesen für Eltern, was mit schlechtem Gewissen einherging, weil fast alle, glaube ich, fast alle Kinder zu Hause zu viel fernsehen*“ (Cw, #00:19:01-2#). Über vorhandene Netzwerkbeziehungen Fortbildungen konnte ein Elternteil als Referent gewonnen werden, mit dessen Hilfe dieses Thema kürzlich ohne diese Vorbehalte angesprochen wurde, zum Erstaunen der Erzieherinnen (vgl. #00:18:23-3#ff.).

Unterschiedliche Einschätzungen werden bezüglich der Zielsetzung der Medienerziehung in der Einrichtung sichtbar: Während Dw formuliert, dass es in der Kindertagesstätte weniger um den Zugang zu Medien geht, sondern um das Bewusstmachen, das „*Lenken in bestimmte Bahnen*“ (Dw, #00:37:57-3#), stellt Cw das Lernen des Umgangs mit dem PC ins Zentrum. Sie sieht die Bedeutung für Kinder, „*die keine Möglichkeit zu Hause haben, an den PC zu gehen, und für die ist es dann auch besonders wichtig, dass sie da nicht hinten*

¹²⁸ Vielleicht ist eher das Smartphone mit der Foto-App gemeint. Die befragte Person beschreibt später, dass sie kein Smartphone besitzt. Die beschriebene Reaktion verbindet sie daher wohl mit der eigenen Erfahrung in der Nutzung eines Fotoapparats. Wahrscheinlich dürften hierzu in den Familien eher Mediennutzungspraktiken mit dem Smartphone Pate gestanden haben.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

anhängen“ (Cw, #00:39:25-3#). Auch Tw betont die notwendige Einweisung durch die Kindertagesstätte: „Wir sind hier die Vorläufer, wir weisen die Kinder ein. Sie kommen dann in die Schule und haben auf alle Fälle schon jeder mal am Computer gesessen“ (Tw, #00:41:15-5#).

Auch im weiteren Verlauf bleibt die technische Ausstattung mit dem Computer als zentrales Gerät ein wichtiges Thema: sowohl für die Fachkräfte als auch in der Arbeit mit den Kindern. Sie beschreiben in der Arbeit mit den Geräten das „Hochfahren“ des Computers und die damit verbundene notwendige Geduld der Kinder (ab #00:19:49-8#), die die Kinder jedoch nicht mitbringen. Die Erzieherinnen selbst sind sehr durch ihre eigenen Erfahrungen mit dem Computer geprägt und verweisen in ihren Beispielen und Erfahrungen fast durchgängig auf computerbezogene Aktivitäten.

12.1.2.2 „Wenn wir dann mal schnell ins Internet gehen könnten.“¹²⁹ – Ausstattung und Trägerunterstützung

Während die Leitung die Bemühungen des Trägers um eine adäquate technische Ausstattung hervorhebt, zeigt sich dennoch im Gespräch mehrfach die Unzufriedenheit mit der mangelnden Unterstützung im pädagogischen Alltag. Sehr fokussiert auf Computer und Internet tauschen sich die Beteiligten über die zurückliegenden langjährigen Bemühungen um eine PC-Ausstattung aus, über die Not im Zusammenhang mit Technikdiebstählen und die Freude über die Elternunterstützung. Mit Stolz berichten die Beteiligten über die PC-Ausstattung in allen Gruppenräumen und erinnern sich gemeinsam an die dafür zurückgelegten Etappen. Besonders deutlich tritt das Engagement der Leitung hervor, die Sachspenden und personelle Unterstützung beim Herrichten älterer Geräte forciert hat.

Die technische Ausstattung und die vom Träger der Kindertagesstätte geforderte Unterstützung ziehen sich als wichtige Aspekte durch den weiteren Gesprächsverlauf. Dabei geht es sowohl um die pädagogische Arbeit mit den Kindern als auch die Organisation der Institution Kindertagesstätte. Besonders stark vermissen die Erzieherinnen die Möglichkeit, das Internet in der pädagogischen Arbeit zu nutzen. In der Arbeit mit den Kindern

¹²⁹ Zitat aus der Gruppendiskussion: Hw, #00:22:21-3#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

wird die Nutzung der Ressourcen anderer der Einrichtungen im Sozialraum beschrieben, jedoch auch die damit verbundenen Schwierigkeiten:

Und wenn wir dann mal schnell ins Internet gehen könnten, um zu gucken, wo ist jetzt der Unterschied z.B. zwischen Hirsch und zwischen Elch oder zwischen Rentier und so. Da sind ja nun mal kleine Unterschiede, da muss man erstmal suchen, weil das die Fragen sind, die dann bei den Kindern im Gespräch ad hoc kommen. [...] Also wir haben zwar Bücher zu dem Thema, aber eben auf solche detaillierten Fragen würde ich dann gern an den Computer gehen und im Internet gucken: ‚Guck mal, so sieht das aus‘. (Hw, #00:22:21-3#)

und etwas später:

Aber wenn wir jetzt so Gespräche mit den Kindern haben und wirklich schnell was wissen wollen, so schnell kriegen wir Termine in der yy (anonymisiert, Anm. I.G.) auch nicht, um dahin zu kommen. Also das dauert auch immer so drei, vier Wochen, bis wir dann einen Termin kriegen. (Hw, #00:24:00-4#)

Obwohl nicht gestattet, wird in einem solchen Fall das private Smartphone genutzt, Informationen zu Aktivitäten, Unternehmungen usw. werden nicht in der Kita vorbereitet, „das sind Sachen, die macht man von Zuhause“ (Tw, #00:25:13-2#). Zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch werden der durch den Träger früher untersagte Beamerkauf (#00:45:25-7#ff.), die schwierige Abrechnung der Verbrauchsmaterialien (#00:48:18-8#ff.) und die große Eigeninitiative der Kindertagesstätte bei der Bereitstellung von PCs für die Kinder (#00:49:15-9#ff.) beschrieben, und zwar als Beispiele der aus Sicht der Kita nicht adäquaten Unterstützung durch den Träger:

Also ... so diese Schwierigkeit mit dem [Träger, Anm. I.G.]: Es wird erwartet, arbeitet nach dem Bildungsprogramm, aber uns sind eigentlich Steine im Weg, die wir persönlich ausräumen müssten. (Cw, #00:47:20-5#)

Dennoch wird das Engagement des Trägers, für seine Kindertagesstätten nun sukzessive Laptops bereitzustellen, auch mit Anerkennung versehen.

12.1.2.3 „Es wird nie dazu verpflichtet, es ist immer eine Freiwilligkeit.“¹³⁰ – Computer, Computerspiele und die Bücher

Im Gespräch wird mehrfach auf Vorbehalte eingegangen, die einer frühen Medienbildung entgegengehalten werden. In der Betrachtung des Diskurses erscheinen das medienpäda-

¹³⁰ Zitat aus der Gruppendiskussion: Rw, #00:28:30-0#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

gogische Handeln und auch der Zugang zu Medien und Medienangeboten, begründungsbedürftig, als seien Kritiker im Raum oder benötigten die teilnehmenden Personen diese Begründungen zur Vergewisserung und Bestätigung ihrer Aktivitäten. Dabei nehmen die Erzieherinnen offenbar auch Bezug auf die eigene Einrichtung:

Es gibt immer wieder Diskussionen mit einzelnen, also die Mehrzahl der Kollegen steht schon dahinter, aber es gibt immer noch einzelne Kollegen, [die sagen]: Also das Kind soll lieber draußen spielen, als am PC sitzen. [...] Also das ist noch nicht überall verankert, dass das ein Teil der Welt ist und dass eine Kita auch diese Verpflichtung wahrnehmen sollte. Muss! Muss! (Cw, #00:26:33-4#)

Die Kinder können auch „mal ein Spiel“ (Cw, #00:27:11-0#) spielen, aber es ist „immer eine Erzieherin dabei“ (Rw, #00:28:21-6#), „es wird nie dazu verpflichtet, es ist immer eine Freiwilligkeit und immer eine kleine Menge Kinder. Manchmal sind es zwei“ (Rw, #00:28:30-0#). Hinsichtlich der Resonanz der Kinder formuliert eine andere Erzieherin, dass bei ihr „die [Kinder] immer wie eine Traube“ (Dw, #00:28:34-8#) um den Computer stehen und „es [...] sehr, sehr viele Kinder [sind], die das eben wollen“ (Dw, #00:28:45-6#). Die Differenz wird nicht weiter besprochen und es bleibt unklar, ob es sich an dieser Stelle (bei Rw) um Aussagen sozialer Erwünschtheit handelt, diese Unterschiede in der Zusammensetzung der Kindergruppen oder in der Schwerpunktsetzung durch die einzelnen Erzieher/-innen begründet liegen, denn Rw betont zu einem anderen Zeitpunkt die besondere Bedeutung des Buches (s.u.). Gemeinsam wird ausgesprochen, dass die Computernutzung festgelegten Regeln folgt:

Von wegen mit Rücksicht nehmen und nicht schreien und solche Sachen und dass es dann auch streng ... also, dass es wirklich Regeln gibt: ‚Wenn hier so Quatsch gemacht wird oder ihr streitet oder so, geht ihr weg.‘ (Hw, #00:29:33-7#)

Im Kitaalltag sollen die Kinder erleben, dass sie mit dem Computer aktiv etwas tun können (#00:39:58-1#), er soll kein „Ersatzfernseher“ (Hw, #00:40:22-2#) sein. Intendiert ist eine bewusste Arbeit mit den Kindern und ihre vollständige Begleitung in der Nutzung des Computers. Diese Intention hat die Kindertagesstätte in ihrem Konzept dargelegt, den Computer „den Kindern nahe[zu]bringen und ihnen den Umgang damit gezielt [zu] vermitteln. Und das ist [...] dieses Wichtige, dass man nicht beliebig sagt [...]: ‚Jetzt hast du hier Zeit.‘, [...] sondern ‚Das und das gibt es.‘ und ‚So und so kann man damit umgehen.‘ und ‚Das und das gibt es nicht.‘ Es gibt klare Regeln“ (Rw, #00:36:49-4#).

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Die besondere Bedeutung der Gespräche, in denen Medienerlebnisse verarbeitet werden, wird besonders von einer Erzieherin hervorgehoben. Außerdem wird der Umgang mit Büchern angesprochen: „*Ich mache mich immer stark für Kinderbücher*“ (Rw, #00:16:56-0#). Ebenso positiv konnotiert ist der Begriff der Sprachförderung, auf die im Zusammentragen der (digitalen) Medien, die den Kindern zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt werden, verwiesen wird (00:59:51-2#ff.).

12.1.2.4 „Wenn wir das Berliner Bildungsprogramm umsetzen sollen, dann müssen sie uns auch schulen.“¹³¹ – Fortbildung und Evaluation

Hinsichtlich der Fortbildung wird im Gespräch eine hohe Unterstützung durch die Leitung der Einrichtung deutlich. Auch gegenüber dem Kitaträger hat sie sich hierfür eingesetzt (#00:51:51-0# bis #00:53:36-2#).

Also ich möchte auch durchsetzen, dass dies in die Köpfe unserer Vorgesetzten kommt, äh, wenn wir das Berliner Bildungsprogramm umsetzen sollen, dann müssen sie uns auch schulen, da müssen sie uns auch Dinge zur Verfügung stellen. (Cw, #00:48:18-8#)

In mehreren Beiträgen werden die langjährigen Fortbildungsbemühungen und die Unterstützung durch die Leitung hervorgehoben. So gab es in Eigeninitiative der Kita interne Fortbildungstage für das pädagogische Team, die Teilnahme mehrerer Personen an längerfristigen Fortbildungen („Fachprofil Medienbildung“) und auch gegenüber dem Träger ein Einfordern solcher Maßnahmen durch die Leitung. Die Bedeutung solcher Aktivitäten wird durch alle Beteiligten hervorgehoben; so stellt Rw fest, „*durch die Fortbildung gewinnt man auch an Sicherheit*“ (Rw, #00:42:48-3#), oder die anerkennende Darstellung von Hw: „*Also ich habe nun so viele Computerkurse gemacht und ich bin froh, dass ich sie machen konnte und ich habe es auch Cw zu verdanken*“ (Hw, #00:42:45-2#). Auch gegenwärtig gibt es notwendigen Abstimmungsbedarf mit dem Träger, die Fortbildungsteilnahmen nicht nur für die Leitung, sondern für die Erzieher/-innen zu erreichen.

Die Befragten sehen die bei ihren Kolleginnen unterschiedlich ausgeprägte Einbeziehung der Medienwelten in den Kitaalltag und betonen, dass Fortbildung hier unterstützen kann. Gefragt nach nützlichen Angeboten wünschen die Erzieherinnen Praxishinweise, u.a. zu Bilderbuch-Apps, zum Umgang mit den neuen Entwicklungen (Tablet, Smartphone) oder

¹³¹ Zitat aus der Gruppendiskussion: Cw, #00:48:18-8#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

zu konkreten Projekten. Sie benötigen hierzu weiteres Wissen, das sie auch in der Beratung der Eltern einsetzen möchten (Rw, #00:57:18-2#).

In der externen Evaluation war die Gestaltung der Medienbildung offenbar kein Thema, es wird auch in der internen Evaluation nicht berücksichtigt; dies bedauert Cw, möglicherweise bestand ihrerseits der Wunsch, dies mit der Anerkennung der medienpädagogischen Arbeit durch eine externe Stelle zu verbinden. Als symbolisches Kapital könnte dies mit Blick auf die ungefragten Begründungen (vgl. 12.1.2.3) zur Bestätigung und Motivation beitragen. Offenbar wird mit diesem Aspekt für die Teilnehmenden der Diskussion kein bedeutsamer Erfahrungsraum aufgezogen, denn die Gruppe liefert hier keine weiteren Beiträge, sofort greift sie andere Fragestellungen auf.

12.1.3 Zusammenfassung

Bedeutsam für den weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen und die weitere Beschäftigung im Forschungsvorhaben erscheinen die folgenden Aspekte:

- Das hohe Engagement der Kitaleitung führt zu einer bedeutsamen Ausstattungserweiterung. Dafür nutzt sie zunächst soziales Kapital, indem sie offensichtlich eng mit dem Träger zusammenarbeitet, besondere Ressourcen von Eltern aufschließt und Kontakte zu Einrichtungen im Sozialraum und darüber hinaus pflegt. Über diese verschiedenen Netzwerkbeziehungen erfolgt eine Erweiterung des ökonomischen Kapitals, das in der Umwandlung in kulturelles Kapital zunächst durch die Erzieher/-innen genutzt und dann in der Gestaltung der Medienbildung zum Einsatz kommt. Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen im Sozialraum wird durch die Leitung proaktiv vertreten und erscheint hier als geteilter Erfahrungsraum der gesamten Gruppe.
- Die Leitung ist sehr präsent, unterschiedliche Zielvorstellungen der Medienerziehung werden im Verlauf der Gruppendiskussion nicht verhandelt. Ihren Einschätzungen wird gefolgt, sicher auch aufgrund der Fortbildungsunterstützung und der erfolgreichen Ausstattungserweiterung, um die sie sich maßgeblich bemüht hat. Sie genießt bei den Erzieher/-innen eine hohe Anerkennung, auch aufgrund der Unterstützung ihrer beruflichen Weiterentwicklung.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

- Auffallend ist die starke Fokussierung der Medienbildung auf den Computer. Andere Medienaktivitäten spielen kaum eine Rolle bzw. werden nicht vertieft. Diese Schwerpunktsetzung liegt in den eigenen Medienerfahrungen der teilnehmenden Personen begründet, in ihrem inkorporierten Kapital, das im sozialen Feld Kindertagesstätte durch Rahmenbedingungen, Austausch und Vergewisserung untereinander und die eigene Handlungspraxis bestätigt wird. Auch das Buch als „gesetztes“, nicht in Frage gestelltes Medium ist nicht in der Lage, einen größeren Diskussionsraum einzunehmen.
- Mehrfach im Verlauf der Gruppendiskussion erfolgt eine implizite Entgegnung auf mögliche Gegenargumente für eine Medienerziehung in der Kindertagesstätte. Dabei werden etwaige Vorwürfe gar nicht formuliert, sondern in die verschiedenen Aussagen „vorsorglich“ Abschwächungen und Rechtfertigungen eingebunden, die auf Unsicherheit schließen lassen. In der Gruppendiskussion treten Argumente gegen eine medienerzieherische Aktivität nicht hervor, möglicherweise sind sie jedoch in der Kindertagesstätte präsent, z.B. in der Zusammenarbeit mit den übrigen Erzieher/-innen oder den Eltern.

Der Gesprächsverlauf zeugt von einer insgesamt motivierten Kindertagesstätte, die mit einer engagierten Leiterin die Medienbildung nach bestem Wissen im Alltag der Einrichtung berücksichtigt. Trotz der Aktivität der Leitung und ihrer Anerkennung durch die beteiligten Personen treten Unsicherheiten hinsichtlich der notwendigen Medienerziehung hervor. In der Betrachtung der Verfügbarkeit von Kapitalien für die Gestaltung der Medienbildung in der Kita fällt insbesondere die sozialräumliche Vernetzung und weiteren Personen auf, über die weitere benötigte Kapitalien verfügbar werden. So in Bezug auf die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern oder die Nutzung des Internets in Bildungsaktivitäten mit den Kindern.

12.2 Kindertagesstätte „Grün“

12.2.1 Informationen zur Gruppendiskussion

Angaben zur Kindertagesstätte

Es handelt sich um eine Kindertagesstätte mittlerer Größe in einem Wohngebiet mit guter sozialer Struktur. Die Einrichtung befindet sich in freier Trägerschaft, der Träger der Einrichtung arbeitet in verschiedenen Feldern der Jugendhilfe und Stadtteilarbeit, wobei der Betrieb von Kindertagesstätten nicht den alleinigen Schwerpunkt bildet.

Die Kindertagesstätte beteiligt sich bereits seit einigen Jahren am IBM-Förderprogramm „KidSmart“, über das sie Zugang zur Fortbildung und zu weiteren medienpädagogischen Projekten und Angeboten erlangt hat (z.B. „Ein Plüschtier auf Reisen“, „Smartboard2Go“) und diese regelmäßig nutzt. Die Einrichtung bezeichnet sich selbst als eine Einrichtung mit medienpädagogischer Ausrichtung. Bereits aus anderen medienpädagogischen Aktivitäten war der Forschenden bekannt, dass eine engere Zusammenarbeit mit Eltern und mehr Erfolg in der medienpädagogischen Arbeit angestrebt wird, aber noch nicht durchgängig erfolgreich gelingt.

Informationen zur Gruppe und zum Gespräch

Das Gespräch findet an einem gewöhnlichen Kitatag statt. Genutzt wird das Zeitfenster der Mittagspause, in der die Betreuung der Kinder in den Räumlichkeiten auch mit weniger Mitarbeiterinnen abgesichert wird. Das Gespräch wurde über eine Erzieherin, die sich bereits seit mehreren Jahren intensiv mit Medienpädagogik in der Kindertagesstätte beschäftigt, angefragt und mit der Leitung der Einrichtung vereinbart. Die Bereitschaft hierfür war ausgesprochen positiv. Als zeitlicher Rahmen wurde eine Stunde vereinbart, worauf in der Umsetzung durch die Forschende auch stark geachtet wurde. Auf die Zusammensetzung der Gruppe für die Gruppendiskussion bzw. das Gespräch hatte die Forschende keinen direkten Einfluss. Die gewünschte Größe wurde mit 4–6 Personen angegeben, die Leitung eingeschlossen. Es wurde ebenso darauf hingewiesen, dass für eine Teilnahme kein besonderes medienpädagogisches Fachwissen erforderlich ist. Bis zum Gesprächsbeginn fand kein weiterer Informationsaustausch hinsichtlich der Ziele und Inhalte statt. Wie genau bzw. konkret die Leitung sodann die aus ihrer Sicht geeigneten

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Fachkräfte ausgewählt hat, wurde nicht erfragt. Im Gespräch wird deutlich, dass sie die aus ihrer Sicht medienpädagogisch aktiveren Erzieherinnen hierzu eingeladen hat: „*Hier sitzen ja nun wirklich auch die pragmatischen Leute, die wirklich damit arbeiten*“ (Rw, #01:11:03-8#). Am Gespräch nahmen vier Fachkräfte der Kindertagesstätte teil, darunter die Leiterin; zwei Beteiligte sind bereits viele Jahre in der Einrichtung beschäftigt, eine dritte Erzieherin und die Leiterin arbeiten zwar mehrjährig, aber noch nicht so lange wie die beiden „langjährigen“ in der Kindertagesstätte.

Der Ort des Gesprächs war das Leitungszimmer. Die Atmosphäre war entspannt, offen, und wertschätzend: Zwischen den Beteiligten schien weitgehend Konsens in der Behandlung von Fragen der medienpädagogischen Arbeit vorzuherrschen. In der Warming-up-Phase wurde Interesse und Vertrauen der Befragten hergestellt. Zu Beginn des Gesprächs wurde den beteiligten Personen für ihre Bereitschaft und Unterstützung ausdrücklich gedankt. Die Forschende bat um Zustimmung zur digitalen Aufzeichnung, verwies auf den Zeitrahmen und führte thematisch in das Gespräch ein: Hierbei wurden drei Fragestellungen/Aspekte hervorgehoben: (a) Medienwelten von Kindern und Familien und Umgang der Erzieher/-innen damit, (b) Bildungsprogramm, interne und externe Evaluation sowie (c) Ausblick und Fortbildungsbedarfe. Aus der Erfahrung des ersten Gesprächs wurde Wunsch nach Interaktion der Teilnehmenden untereinander deutlicher formuliert. Nach diesen ersten Informationen wurde ein Impuls gesetzt, der den ersten Schwerpunkt der genannten Themen aufrief.

Aus der grafischen Zusammenfassung der Gruppendiskussion (Abbildung 83) lassen sich die Teilnahme der einzelnen Personen sowie die Verteilung ihrer inhaltlichen Beiträge ablesen. Anders als bei „Blau“ haben wir hier keine so starke Kumulation der Codes auf eine Person, sondern eine Verteilung auf mehrere. Besonders aktiv stellt sich Hw dar. Ablesbar ist außerdem die Zurückhaltung von Fw:

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Codesystem	Pw	Kw	Hw	Fw	SUMME
> Evaluation	■	■	■		14
> Bildungsprogramm und päd. Kon	■	■	■	■	4
> Orientierungen/ Gemeinsamer Er	■	■	■	■	18
> Fortbildung/Beratung Bedarf	■	■	■	■	46
> Rahmenbedingungen	■	■	■	■	71
> Medienerziehung Praxis	■	■	■	■	46
> Medienwelten Kinder	■	■	■		20
Σ SUMME	46	75	81	17	219

Abbildung 83: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Grün“

Aus der quantitativen Verteilung und Zuordnung der Beiträge und Codes erscheinen die „Rahmenbedingungen“ als ein Thema, das den Beteiligten besonders wichtig ist. Die „Evaluation“ wird vor allem von einer Person angesprochen (Pw), sie ist die Leiterin der Einrichtung.

12.2.2 Wesentliche Themen

12.2.2.1 „Du kannst, du musst ... Medien überall einbeziehen.“¹³² – Medienwelten von Kindern sowie Eltern und der medienerzieherische Anspruch

Über die Beschreibung der Mediennutzung von Kindern und Familien wird rasch ein Bezug zum Alltag in der Kindertagesstätte hergestellt. Außerdem werden die Familien in zwei Gruppen unterteilt: diejenigen, „die die Mediennutzung eher unbeaufsichtigt zu Hause händeln“ (Dw, #00:15:46-2#), und diejenigen, in denen die Mediennutzung sehr bewusst erfolgt. Daraus resultiert zwar die „Pflicht, diese Eltern zu kriegen“ (Hw, #00:15:46-2#), mit den bisherigen Ergebnissen ihrer Arbeit sind die Erzieherinnen jedoch nicht zufrieden. Im Anschluss an die Gruppendiskussion berichten sie von unreflektierter Mediennutzung (vor allem des Smartphones) durch die Eltern bei Bring- und Abholsituationen und Unzulänglichkeiten in der Kommunikation der Eltern.

Zu Unterschieden zwischen Herkunftskulturen sowie den Geschlechtern entwickelt sich kein intensives Gespräch, die Äußerungen verweisen eher darauf, dass das Thema für die beteiligten Personen keine besondere Bedeutung trägt. Lediglich eine Erzieherin (Hw) erzählt, wie die Jungen über den Umgang mit dem Whiteboard zum Malen kommen, einer Tätigkeit, der diese – nach der Beschreibung der Erzieherin – sonst nur ungern nachgehen.

¹³² Zitat aus der Gruppendiskussion: Kw, #00:19:53-7#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Dies findet Bestätigung durch Kw (#00:47:55-6#). Hinsichtlich der Sprachen und Kulturen wird beschrieben, dass mediale Aktivitäten gute Sprachanlässe darstellen, sowohl für Kinder mit anderssprachigen Hintergründen als auch für Kinder, die sehr zurückhaltend auftreten (#00:49:37-0#ff.). Bedeutsam sind für sie auch die Anknüpfungspunkte im Umgang mit besonderen Bedürfnissen der Kinder.

Differenzen werden hinsichtlich der eigenen Zuschreibung, eine Einrichtung mit medienpädagogischem Schwerpunkt zu sein, deutlich. So fragen Eltern: „*Was ist denn das hier für eine Kita, wenn die nicht mal mit ihrem Mikrofon klarkommen?*“ (Dw, #00:15:46-2#) oder denken „*noch zu sehr, man ist wirklich nur am Computer tätig und wenn ich (die Erzieherin, Anm. IG) Medienpädagogin bin, denken viele eben, ich bin der Techniker. Ich bin nicht der Techniker!*“ (Dw., #00:17:13-6#) Kw unterstützt diese Einschätzung, verweist darüber hinaus sogar auf eine Elternbefragung zum pädagogischen Konzept der Einrichtung (in der „die Medien“ explizit benannt sind, „*wir sind Medienkita*“ #00:19:53-7#), in der die Eltern diese Medienorientierung mehrheitlich ablehnen. Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass gegenüber Eltern viel detaillierter dargestellt und erklärt werden müsse, was „*auch alles Medien sind*“ (Kw, #00:19:53-7#). Sie stellt allerdings fest, dass es „*keinen Bildungsbereich [gibt], der losgelöst funktioniert. Und du kannst [...] und du musst die Medien überall einbeziehen*“ (Kw, #00:19:53-7#). Argumentationshilfe liefert ihr der Verweis auf die Bücher als offenbar „gute Medien“. ¹³³

Die Eltern: Medien heißt immer irgendwie Computer, die denken nicht daran, dass das genauso noch Bücher sind, dass das genauso noch eine CD sein kann, [...] der Fotoapparat [...] oder ein Aufnahmegerät. (Fw, #00:26:52-3#)

Die Beteiligten weisen auf die Unterstützung der Eltern und Familien hin, die für die erforderliche Beschäftigung mit den Medienwelten in der Kita erreicht werden müssen. Dabei fällt ihnen vor allem das notwendige Ansprechen der jüngeren Eltern auf, denn diese sind „*nicht durch die heutige Medienpädagogik gegangen*“ (Hw, #00:28:50-1#), die „*können nur spielen*“ (Kw, #00:28:51-4#) und scheinen auch sonst die vorhandene Medienausstattung nicht zielorientiert einsetzen zu können. Unterstrichen wird diese Einschätzung

¹³³ Die Situation erscheint hier vergleichbar der Diskussion in der Kita „Blau“, als auch vorsorglich mögliche Entgegnungen in den Gesprächsbeiträgen referenziert werden.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

durch Beschreibungen familiärer Erlebnisse der Beteiligten (vgl. #00:30:04-1#ff.). An dieser Stelle hat das Gespräch eine gewisse Selbstläufigkeit erreicht, die Beteiligten tauchen in die Diskussion ein, fragen nach und ergänzen sich. Lediglich die Zusätze von Rw „passen“ nicht richtig dazu (z.B. #00:31:04-9#, hier werden Aspekte des Datenschutzes und der Anschaffung neuer Geräte angeführt). Als mögliche Gründe für diesen Gesprächsverlauf lassen sich inhaltliche und personale Aspekte anführen. Neben der Möglichkeit, dass Rw hier keine thematisch passenden Beispiele aus dem familiären Umfeld zur Verfügung stehen – hier wird offenbar der Erfahrungsraum nicht vollständig geteilt – sieht sie sich hier stärker in ihrer Rolle als Leiterin und möchte das Gespräch auf die Medienthemen der Kita fokussieren.

Die Unterstützung durch Eltern stellt sich für die Befragten als nicht zufriedenstellend dar. Gewünscht ist ein stärkeres Engagement, das aus Sicht der Gesprächsteilnehmenden nicht funktioniert, weil die Eltern selbst beruflich und familiär stark gefordert sind (vgl. #00:58:16-4#). In der Suche nach Ansatzpunkten für eine erfolgreiche Einbeziehung weist Hw darauf hin, dass allenfalls nur eine technische Unterstützung möglich sei, wegen des „Halbwissens“ der Eltern (Hw, #00:58:16-4#). Das Engagement lasse nach, wenn die Eltern merken, dass ihre Kinder angekommen sind und sich Vertrauen entwickelt hat (Kw, #00:58:39-3#). Mangels Zeit werden Sachspenden gegeben (Kw, #00:59:01-4#). Im Vergleich mit Berichten aus anderen Einrichtungen (z.B. im Rahmen von Fortbildungsteilnahmen) konstatieren sie verteidigend – und durchaus mit etwas Resignation –, dass dies wohl mit ihrem Einzugsgebiet zusammenhängen müsse.

Unsere Eltern wissen alle, die sind ja größtenteils arbeiten, die haben ein gutes Einkommen. Aber ich sage mal, wenn du da Miete und alles abgezogen hast, bleibt am Ende auch nicht viel mehr über als beim Hartz-IV-Empfänger. Die achten darauf, dass das alles vernünftig und ordentlich behandelt wird, und haben eben selber nicht die Zeit, sich damit zu befassen. Also die schaffen es dann auch gerade mal so auf WhatsApp. (Kw, #01:04:35-3#)

Trotzdem bewegt sie die Frage sehr stark, daher möchte Hw diese im Austausch mit anderen Kindertagesstätten stellen. Im Kitaalltag versuchen die Erzieherinnen, an die Medienlebnisse der Kinder anzuknüpfen. So berichtet Kw von Foto- und Videoaktivitäten in Anknüpfung an filmische Stoffe (Spiderman, Batman), um „ihnen klarzumachen, dass mit Trick gearbeitet wird. [...] Also am leichtesten ist es wirklich, die Ideen der Kinder aufzugreifen“ (#00:20:57-9#).

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

12.2.2.2 „Es ist alles verstellt.“¹³⁴ – Medientechnik im Fokus

Die eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit den digitalen Medien beschäftigen die beteiligten Erzieherinnen sehr. Eine Erzieherin beschreibt, dass sie bei ihrer eigenen Weiterbildung im Internet (u.a. auch in der Facebook-Gruppe „Medienpädagogik“) Dinge wahrnimmt, die sie nicht umsetzen kann. Darüber hinaus werde sie durch die Beschränkungen in der technischen Ausstattung an einer soliden Arbeit gehindert. Sie habe das Problem,

dass die Kinder Dinge mitbringen, die wir aufgrund der Rahmenbedingungen hier noch gar nicht leisten können, weil wir [...] immer noch beim PC und beim Laptop sind. Und die fangen schon beim Tablet an. (Dw, #00:17:13-6#)

Einen sehr großen Raum im Gespräch nimmt die Projektarbeit mit dem interaktiven Whiteboard ein. Die Kita beteiligt sich schon mehrere Jahre an einem entsprechenden Projekt, in dessen Rahmen ein IWB, Beamer und Laptop ausgeliehen und gemeinsam mit Kindern genutzt werden können. Die technisch-räumliche Installation ist jedoch als aufwändig einzuschätzen und sorgt aufgrund der Störanfälligkeit für Unzufriedenheit.¹³⁵

Ich habe jetzt nicht mal die Möglichkeit, die anderen Eltern mit einzubeziehen, weil leider [...] jemand rangestoßen ist. Es ist alles verstellt. [...] Ich habe jetzt im Moment keine Zeit und keinen, der das mit mir zusammen ausrichten kann. (Kw, #00:23:09-2#)

Eigene Unsicherheiten im Umgang mit Technik und Software treten hinzu und verstärken die Einschätzung, keine gute Arbeit leisten zu können (Kw, #00:25:26-0#). Im Austausch der Erzieherinnen weist Hw darauf hin, dass die genannten Schwierigkeiten sehr wohl auch für Bildungsaktivitäten mit den Kindern genutzt werden können.

Woher sollen denn die Kinder erfahren, dass die Technik mal ausfällt und es nicht funktioniert, wenn sie es nicht sehen? [...] Das kann man ja theoretisch auch mit den Kindern versuchen, das wieder so einzurichten, dass es dann glatt ist. (Hw, #00:24:11-0#)

Kw setzt fort, indem sie auf das eigene private Engagement in der Aneignung der Medienwelten hinweist. Die Anschaffung eigener Geräte stellt sich als wichtige Voraussetzung dar, um „dranzubleiben“ (#00:31:27-3#), aber auch mit dem Hinweis auf die notwendige

¹³⁴ Zitat aus der Gruppendiskussion: Kw, #00:23:09-2#.

¹³⁵ Aufgrund der Aufstellung des Beamers mit Stativ im konkreten Raum ist die Installation anfällig für kleinste Verschiebungen, womit die zeitaufwändige und genaue Kalibrierung des IWB mehrfach erfolgen muss. So ist das zeitweilig verfügbare zusätzliche technische Equipment nicht ohne Weiteres nutzbar, hinzu kommen Auf- und Abbau. Das Interaktive Whiteboard wird genutzt, um Eltern für die Medienaktivitäten der Kita aufzuschließen.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

private finanzielle Leistungsfähigkeit. Implizit erfolgt eine Abgrenzung von anderen Erzieher/-innen in der Einrichtung, die dadurch verstärkt wird, dass bestimmte Aktivitäten aus Sicht von Kw von den anderen nicht richtig ausgeführt werden, z.B. die Beschreibung der Nutzung der Bildbearbeitungssoftware (#00:32:10-1#).

Schwierigkeiten werden außerdem durch die nicht ausreichend empfundene Unterstützung durch den Träger der Einrichtung diskutiert: Zum einen resignierend durch Rw (Leitung) selbst: „*Es steht uns keiner zur Seite!*“ (Rw, #00:32:35-9#), oder auch durch Hw, die nach einer Reparatur des Laptops der Einrichtung nun keine Administratoren-Rechte mehr hat und eine benötigte Software nicht installieren kann (vgl. #00:33:12-8#).

Die umfangreichen Ausführungen zur Nutzung des interaktiven Whiteboards weisen auf eine hohe Bedeutung dieser technischen Ausstattung für die Erzieherinnen und das angestrebte medienpädagogische Profil der Einrichtung hin.

12.2.2.3 „Da kann ich doch nicht mit meinen Medien kommen.“¹³⁶ – Konzeptionelles Selbstverständnis

Die konzeptionelle Zuschreibung der Kindertagesstätte, eine Einrichtung mit dem Schwerpunkt der Medienbildung zu sein, war der Forschenden vor dem Gespräch nicht bekannt. Was das Team der Kindertagesstätte bzw. die Leiterin damit verbindet, wird in der Diskussion auch nur in Teilen deutlich, dabei zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen. Verbunden mit dem konzeptionellen Schwerpunkt äußern die teilnehmenden Personen Unsicherheiten, so auch die Leiterin:

Bei meinem ersten Gespräch, was sie (die Eltern, Anm. IG) hier haben, schließe ich sie schon auf. Aber: Eine Mutter, die schwanger ist, will erst einmal ihr Kind zur Welt bringen. Eine Mutter [...], die sagt auch: ‚Ach hoffentlich fühlt sich mein Kind wohl und wird gut eingewöhnt‘ [...]. Da kann ich nicht mit meinen Medien kommen. [...] Ich sage zwar: ‚Das erste Medium ist das und das und bitte stellen Sie sich nicht vor, dass das Kind den ganzen Tag am PC sitzt und so.‘ Ja, ich sage das alles, aber ich glaube, das rauscht vorbei. (Rw, #00:28:13-4#)

Diese Einschätzung wird in der Gruppendiskussion nicht vollständig geteilt, allerdings äußern die übrigen Personen keinen direkten Widerspruch. Hw und Kw machen allerdings in ihren folgenden Äußerungen deutlich, dass sie den medienerzieherischen Schwerpunkt

¹³⁶ Zitat aus der Gruppendiskussion: Rw, #00:28:13-4#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

ihrer Kindertagesstätte vertreten. So beschreibt Hw nicht nur ihr eigenes großes Engagement, sondern spricht auch darüber, dass die Eltern, die offenbar Medienbildung „wollen“ (#00:15:46-2#), noch viel früher gefragt werden müssten, warum diese denn erwarten. Die Vorstellung einer „Medienkita“ (Fw, #00:26:52-3#) ist stark vom Umgang mit technischen Geräten geprägt. Ausdruck findet diese konzeptionelle Zuschreibung in der Beteiligung am „Smartboard-Projekt“ (s.o.). Auch in Verbindung mit anderen Fragestellungen wird immer wieder der Bezug zur medientechnischen Handhabung hergestellt. Technische Schwierigkeiten behindern die pädagogische Arbeit. Fragen nach den hier intendierten Bildungsprozessen der Kinder scheinen sich nicht so intensiv zu stellen, sie werden in der Gruppendiskussion nicht diskutiert.

Sicher auch bedingt durch die konkrete Zusammensetzung der Gruppe und die prominente Darstellung der technischen Probleme durch eine Erzieherin erlangt das interaktive Whiteboard eine so hohe Relevanz im Gespräch. Das im Vorgespräch und an einigen wenigen Stellen während der Gruppendiskussion referenzierte „Plüschtier-Projekt“ (vgl. Kapitel 5.5.5) entfaltet hingegen weniger Tragweite, ihm liegt eine weniger starke Technik-Fokussierung zugrunde.

12.2.2.4 „Wir könnten eigentlich weiter sein.“¹³⁷ – Integration der Medienbildung im Team und in der Einrichtung

Sowohl in der Gruppendiskussion als auch noch im Nachgespräch treten Differenzen zwischen Beteiligten am Gespräch und den übrigen Erzieher/-innen in der Kindertagesstätte hervor. Im Gespräch beschreiben die Erzieherinnen, wie sich der Einsatz digitaler Medien in der Kita weiterverbreitet. Sie beschreiben untereinander und ergänzen sich, wie die Kolleg/-innen in „*spielerischer Form [...] aufgeschlossen*“ (Rw, #00:36:41-1#) wurden und sie untereinander Dinge erprobt und weitergegeben haben. Ein wesentliches Moment hierfür sehen sie in der Beteiligung an der „Plüschtierreise“ (vgl. 5.5.5). Als förderlich für die Umsetzung medienpädagogischer Aktivitäten und Inhalte in allen Gruppen wird das aufmerksame Nachfragen von Eltern eingeschätzt: „*Oh, die Gruppe hat das und das und warum unsere nicht? So was willst du als Pädagoge auch nicht auf dir sitzen lassen*“ (Kw,

¹³⁷ Zitat aus der Gruppendiskussion: Pw, #00:27:23-5#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

#00:46:52-0#). Allerdings zeigen sich immer wieder Abgrenzungen zwischen den Fachkräften im Team, die mit der Medienausstattung (insbesondere mit dem IWB) arbeiten wollen (bzw. können), und denjenigen, die dies nicht tun und den Aufwand der Engagierten nicht angemessen einschätzen (#7, Nachgespräch, 00:31:35-2#ff.). Durch die Leitung wird deutlich auf die umfangreichen Anforderungen hingewiesen: *„Es kommen eben so viele andere Dinge noch aufs Tablett, zum Beispiel die Partizipation, Kindeswohlgefährdung, Arbeit am Konzept“* (Rw, #00:27:23-5#). Die vielfältigen Aufgaben benötigen einen angemessenen Zeitrahmen, der vom Träger nicht gesehen wird. Fw ergänzt, dass *„alles so nebenbei“* erfolgen müsse (#00:27:24-8#).

Hinsichtlich der Organisation des Kitaalltags hat die Kindertagesstätte in der Vergangenheit versucht, über eine personelle Verantwortung für die Medienbildung für deren optimale Verankerung zu sorgen. Dabei war eine Erzieherin ohne eine feste Gruppe eingesetzt und hat dann mit den Kindern aus verschiedenen Gruppen zu medienpädagogischen Fragestellungen gearbeitet. Dies konnte aber aufgrund der Rahmenbedingungen so nicht fortgeführt werden. Hw beschreibt dies und stellt rückblickend fest: *„Ich finde, seit ich nicht mehr gruppenfrei bin, entwickelt sich [...] im Team das besser, weil sie dann müssen“* (Hw, 00:43:20-0#). Ihr ist bewusst, dass dies für ihre Kolleginnen sicher auch schwer war; *„sie haben sich wahrscheinlich verlassen gefühlt, aber sie haben sich durchgekämpft“* (#00:45:41-6#). Fw bestätigt dies lachend: *„Man kann sich nicht mehr so sehr auf dich verlassen. Man kann nicht mal fragen“* (Fw, #00:43:30-0#). Kw verweist auf die immer noch vorhandenen „Berührungspunkte“ anderer Kollegen, an die sie sich aus ihrer eigenen Erfahrung noch gut erinnern kann (#00:46:52-0#).

Das durch die Forschende im Gespräch aufgerufene Thema Evaluation und Bildungsprogramm beschreibt vor allem Rw. Bei den Ausführungen verweist sie auf den Schwerpunkt der *„Zusammenarbeit mit Vätern und Müttern“* (#00:52:46-8#) und die notwendige Arbeit am pädagogischen Konzept. Zur externen Evaluation verständigt sich die Gruppe, an welcher Stelle die Medien eine Rolle gespielt haben. *„Also die Arbeit am Computer war ja nicht gefordert“* (Kw, #00:53:22-1#). Stattdessen werden die Bücher herangezogen: *„Aber die Bücher als Medium waren ja abgefordert in allen möglichen Varianten. Also was wir hier an Büchern selbst hergestellt haben ...“* (ebd., #00:53:22-1#). Die Gesprächsteilnehmenden erinnern sich gemeinsam und tragen zusammen, wie bei der externen Evaluation

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

und während des Besuchs durch die Evaluatorin „*ein freies Spiel mit pädagogischen Angeboten*“ gestaltet worden ist (Hw, #00:54:02-0#). Dabei weisen die Berichte stark auf die besondere, nicht alltägliche Gestaltung des Hospitationstages hin.

Aus ihrer Position als Leiterin der Einrichtung formuliert Rw, dass das Kita-Team sich weiterentwickelt hat und mehr Fachkräfte medienpädagogisch arbeiten. Als motivierend für die einzelne Erzieherin bestätigt sie, „*man fühlt sich herausgefordert und möchte das auch haben für seine Gruppe und so*“ (#00:55:52-0#). Kw unterstreicht dies und führt als Beispiel ihre Fortbildungsbemühungen zur Arbeit mit dem IWB sowie den Einsatz privat angeschaffter technischer Ausstattung an.

Rw betont im folgenden Abschnitt noch einmal den Zeitbedarf, den sie für die Kindertagesstätte und die Fachkräfte sieht. Viele Themen bedürfen einer eingehenden Beschäftigung, einschließlich der Arbeit am Konzept. In den Äußerungen wird die additive Wahrnehmung der Medienbildungsaufgaben für den Kitaalltag deutlich. Kw unterstreicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung und betont, dass die Weiterbildungstage (zwei pro Jahr) nicht ausreichen. Sie formuliert sogar, dass eine Fortbildungsteilnahme nicht möglich ist, „*weil im Anschluss wieder die Zeit fehlt, die anderen zu informieren*“ (Kw, #01:10:37-1#). Dies bestätigen Fw und Rw; Hw entgegnet abschließend, dass die Arbeit dennoch Freude bereitet (#01:11:20-5#).

12.2.3 Zusammenfassung

In der Gruppendiskussion zeigt sich das gemeinsame Bestreben um eine gute medienpädagogische Arbeit der Kindertagesstätte, um den konzeptionellen Anspruch, eine Kindertagesstätte mit einem medienpädagogischen Profil zu sein, auszufüllen.

- Deutlich werden unterschiedliche Vorstellungen der Akteure auf der Meso- und Mikroebene (Leitung versus Erzieherinnen), in welcher Weise und wie stark die konzeptionelle Schwerpunktsetzung vertreten werden könne. Unsicherheiten seitens der Leitung haben Auswirkungen auf die Selbstdarstellung und das Selbstverständnis des gesamten pädagogischen Teams. Spannungen im Team hinsichtlich einer „richtigen“ Mediennutzung werden erkennbar. Der konjunktive Erfahrungsraum der frühen Me-

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

dienbildung wird unterschiedlich stark geteilt und vertreten, und zwar über die teilnehmende Gruppe hinaus. Im Vergleich zum Gespräch der Kita „Blau“ besteht weniger Kohärenz zwischen den Vorstellungen der Leiterin und der Erzieherinnen.

- Sichtbar ist in den Beiträgen der Gruppendiskussion eine starke Konzentration auf Ausstattungs- und medientechnische Fragen. Die starke Fokussierung auf medientechnische Aspekte erscheint wie ein blinder Fleck – unerkant für die Beteiligten. Auch die Leiterin vermag diese konzeptionelle Engführung nicht zu erkennen, die Daten lassen die Einschätzung zu, dass hierzu eine entsprechende fachliche Expertise fehlt. Mit der Fokussierung auf den Einsatz digitaler Ausstattung geraten die Kinder und ihre Bildungs- und Lernprozesse weniger in den Blick. So wird zwar die Organisation der Projektteilnahme von „Smartboard2Go“ als sehr schwierig beschrieben, der Nutzen für die Kinder jedoch nicht thematisiert. Es scheint, dass die Ebene der Reflexion eigener pädagogischer Tätigkeit in Bezug auf die Kinder nur unzureichend gegeben ist. Bedeutsam erscheint für die Beteiligten die Verfügbarkeit der gewünschten medientechnischen Ausstattung (als ökonomisches Kapital), die über soziales Kapital nutzbar wird und zur weiteren Entwicklung des kulturellen Kapitals bei den Beteiligten in der Kita eingesetzt werden soll.
- Als weiteres wichtiges Thema wurde in die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien identifiziert. Die Beteiligten formulieren Unzufriedenheit, denn sie formulieren einen hohen Anspruch, erleben andererseits nur in geringerem Maße die erfolgreiche Umsetzung. Im Vergleich auf die erfolgreiche Umsetzung in anderen Kindertagesstätten, von der sie über die aktive Netzwerkarbeit in Medienprojekten erfahren, erscheinen sie ratlos. Dabei wissen sie grundsätzlich über die Bedeutung Bescheid, finden allerdings keinen geeigneten Zugang. Über Eltern möglicherweise nutzbare Kapitalien scheinen für die Kita bzw. das pädagogische Team nur zum Teil erschließbar. Im Sinne der Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen fehlt es an positiven Beispielen und Zuspruch. Leider erscheint auch die Leiterin in dieser Fragestellung unsicher. Auf unsichere bzw. verunsicherte Erzieherinnen folgen unsichere Eltern.
- Hinsichtlich der externen Evaluation erzählen die Beteiligten von ihren engagierten Vorbereitungen und des Besuchs durch die Evaluatorin. Hier lag der Fokus auf unterschiedlichen Aktivitäten mit Büchern, die hilfsweise als Nachweis zur Dokumentation

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

medienerzieherischer Aktivitäten herangezogen werden, auch in den Darstellungen der Kommunikation gegenüber Eltern.

- In der Gruppendiskussion wird die ungenügende Unterstützung durch den Träger benannt: in der nicht ausreichenden Ermöglichung von Fortbildungstagen für die gesamte Einrichtung, in der mangelnden Zeit für Auswertung von Fortbildung und in der Begrenzung der Nutzerrechte an Laptops. Hier fühlen sich die Fachkräfte eingeschränkt in ihrem Anspruch, eine solide medienpädagogische Arbeit leisten zu können. Das verfügbare soziale Kapital kann hier nur zum Teil genutzt werden, um das ökonomische Kapital in geeigneter Weise für die pädagogische Arbeit einzusetzen. Vergleichbar kann hier auf die begrenzte Bereitstellung von Fortbildungstagen für die Kita hingewiesen werden, die als Zeitbudget auch ökonomisches Kapital darstellen. Gerade inkorporiertes kulturelles Kapital bedarf der Komponente Zeit, um sich überhaupt entwickeln zu können. Die Daten lassen offen, worin die Schwierigkeiten in der Kommunikation der Anforderungen gegenüber bzw. der Zusammenarbeit mit dem Träger begründet liegen.

Trotz der schwierigen Rahmenbedingungen erscheinen die teilnehmenden Fachkräfte motiviert, die frühe Medienbildung aktiv zu gestalten. Dabei zeigt sich das Potenzial guter Beispiele im pädagogischen Team für die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Erzieher/-innen, das zumindest bei den hier teilnehmenden Fachkräften die Unsicherheitsfaktoren (Konzeptionelle Unsicherheit der Leitung, technische Schwierigkeiten in der Mediennutzung, Zurückhaltende Unterstützung durch die Eltern) kompensieren kann.

12.3 Kindertagesstätte „Gelb“

12.3.1 Informationen zur Gruppendiskussion

Angaben zur Kindertagesstätte

Es handelt sich um eine kleinere Kindertagesstätte für 60 Kinder in Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins. In der Einrichtung arbeiten zehn pädagogische Fachkräfte (einschließlich der Leiterin). Der Betrieb wird in enger Zusammenarbeit mit Eltern realisiert. Dies ist konzeptionell verankert, ebenso wie der Anspruch, Kinder und ihre Bedürfnisse in

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

den Mittelpunkt des pädagogischen Alltags zu rücken. Es wird nach dem Konzept der offenen Arbeit gearbeitet, maßgebliche Anregungen kommen aus der Reggio- und Montessori-Pädagogik.

Die Kindertagesstätte wurde aufgrund Trägerstruktur und Größe sowie dem nicht explizit formulierten medienpädagogischen Profil ausgewählt. Zudem erhielt die Einrichtung im Rahmen des IBM-Förderprogramms „KidSmart“ im Zeitraum 2010 bis 2012 eine Medienausstattung (Multimedia-Lernstation/Computer und digitaler Fotoapparat). Hiermit war allerdings kein besonderes Fortbildungsangebot oder eine besondere Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen verbunden.

Informationen zur Gruppe und zum Gespräch

Das Gespräch fand am Ende eines Kitatages in den Räumlichkeiten der Kindertagesstätte statt. Für das Gespräch wurde ein Zeitrahmen von etwa einer Stunde verabredet. In Rücksprache zwischen der Kitaleitung und der Forschenden wurde der Termin kurzfristig vereinbart. Auf die Auswahl der Beteiligten hatte die Forschende keinen Einfluss. In der Anfrage zum Gespräch und den vorbereitenden Abstimmungen wurde deutlich gemacht, dass eine ausgewiesene Expertise oder besondere Erfahrung in der Gestaltung der frühen Medienbildung nicht erforderlich ist. Als Gruppengröße für das Gespräch wurde eine Zahl zwischen 4 und 6 benannt, mit Blick auf die Größe der Einrichtung und den bisherigen Erfahrungen in der Abstimmung mit anderen Kitaleitungen plante die Forschende mit einer Zahl von vier Personen. Bis zum Gesprächsbeginn gab es mit den Beteiligten auch keinen Informationsaustausch hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Gesprächs.

Vor Beginn des eigentlichen Gesprächs gab es eine Warming-up-Phase, in der die Forschende bereits mit allen Beteiligten Gespräche führen und so Kommunikationsfreude und Interesse an den Personen und ihren Beiträgen signalisieren konnte. Zu Beginn der Gruppendiskussion wurde den Beteiligten für ihre Unterstützung gedankt, um das Einverständnis für den Audio-Mitschnitt gebeten und sodann der erste einleitende Rahmen vorgetragen. Die Themen im Gespräch wurden skizziert: (a) Medienwelten von Kindern und Familien und Umgang der Erzieher/-innen damit, (b) Bildungsprogramm, interne und externe Evaluation sowie (c) Ausblick und Fortbildungsbedarfe. Im Rahmen dieser einführenden inhaltlichen Worte erfolgte zudem ein Hinweis auf die angestrebte Zurückhaltung

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

der Forschenden sowie die mögliche unterschiedliche Gewichtung der genannten inhaltlichen Aspekte. Nach dem Eingangsstatement wurde ein Impuls zu aktuellen Medienwelten von Kindern gesetzt. Damit sollte versucht werden, das Gespräch in Gang zu setzen sowie einen Anknüpfungspunkt für alle Beteiligten zu liefern.

Codesystem	Sw	Lw	Nm	Mw	SUMME
> Evaluation	1	1	0	5	7
> Bildungsprogramm und päd. Kon	0	1	1	9	11
> Orientierungen/ Gemeinsamer Er	5	1	1	12	19
> Fortbildung/Beratung Bedarf	1	1	6	9	17
> Rahmenbedingungen	0	1	0	3	4
> Medienerziehung Praxis	1	1	1	19	22
> Medienwelten Kinder	1	6	6	11	24
Σ SUMME	19	17	18	50	104

Abbildung 84: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Gelb“

Die Code-Matrix (Abbildung 84) ermöglicht einen ersten Überblick über die Verteilung der Redebeiträge innerhalb der Gruppe einschließlich der Fokussierung auf einzelne Themen. Wie bei „Blau“ gibt es auch hier eine sehr aktive Teilnehmerin (Mw, Leiterin), die in quantitativer Hinsicht bei fünf von sieben Kategorien die meisten Codes stellt. Hinsichtlich der Themen erscheinen hier besonders „Medienwelten Kinder“ und „Medienerziehung Praxis“ bedeutsam, die Rahmenbedingungen erlangen, anders in den vorangegangenen Diskussionen, weniger Relevanz für die Gruppe.

12.3.2 Wesentliche Themen

12.3.2.1 „Dieses Verhalten der Erwachsenen hat ja Auswirkungen auf die Kinder.“¹³⁸ – Organisation im Kitaalltag

Im ersten Abschnitt des Gesprächs erzählen die Befragten von ihren Wahrnehmungen im Kitaalltag: Was hat sich im Aufwachsen von Kindern in der Medienwelt verändert? Zunächst wird dargestellt, dass sich das Verhalten der Erwachsenen verändert hat. Dies beeinflusst die Entwicklung der Kinder. Als Beispiele für diese Einschätzung werden unterschiedliche Situationen angeführt, z.B. das Verhalten der Eltern in der Abholsituation ihrer Kinder: sie müssen zurückstehen, wenn parallel noch über das Mobiltelefon kommuniziert

¹³⁸ Zitat in der Gruppendiskussion: Sw, #00:12:13-7#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

wird: „Eltern, die hier reinkommen, die haben ihr Kind vielleicht acht Stunden nicht gesehen, und [sagen] jetzt ‚Kleinen Moment mal, nee, jetzt muss ich aber erst ...‘“ (#00:12:13-7#). Oder es werden Situationen der Eingewöhnung neuer Kinder genannt, in der der Vater ein Foto macht und „das gleich seiner Frau [schickt], weil das Kind da gerade so schön spielt“ (Sw, #00:16:03-5#).

Im Gespräch werden des Weiteren einige Momente der Organisation des Kitaalltags beschrieben, so die Frage, wie die Erzieher/-innen selbst mit ihren eigenen Handys umgehen. In der Konsequenz wurden im Haus mehr Uhren aufgehängt und „die Handys müssen wir eben in der Tasche lassen“ (Lw, #00:18:58-2#). Darüber hinaus wird auch das Mitbringen elektronischer Geräte von Zuhause thematisiert und die Sorgen der Eltern, die am Nachmittag nach den mitgebrachten Dingen suchen.

Im Nachgespräch werden weitere Beispiele aus dem Alltag angeführt, die thematische Relevanz besitzen: Die digital vernetzte Elternarbeit, in der Eltern u.a. via Mailingliste verbunden sind, der Kommunikationsfluss gesichert ist und die Kita kurzfristig Unterstützungsbedarf signalisieren kann. Dies wird als ein positives Moment beschrieben, worüber es der kleinen Einrichtung besser gelingt, Hilfe zu organisieren. Zudem werden mit den Eltern auch Fragen der Kommunikationskultur thematisiert, so beschreiben es die Beteiligten im Nachgespräch.

12.3.2.2 „Ja, es ist schwer, da so mitzukommen.“¹³⁹ – Mediensituationen und Medienhelden der Kinder

Die Organisation des Zugangs der Kinder zum in der Kita vorhandenen Computer nimmt innerhalb des ersten inhaltlichen Komplexes einen größeren Raum ein: Zunächst wird hervorgehoben, wie und wann die Kinder diesen nutzen können. Interessant stellt sich auch hier gleich zu Beginn der deutliche Hinweis dar, dass es „kleine altersgerechte Computerspiele“ (Lw, #00:21:20-0#) gibt. Die Erzieher/-innen stellen die Organisation der Listenführung durch die Kinder vor und vergewissern sich, dass diese nicht zu einer zu intensiven Computernutzung führt. Gestärkt werden aus Sicht der Erzieherinnen über diesen Weg die Verantwortung der Kinder für ihre Aktivitäten und außerdem das soziale Lernen. So

¹³⁹ Zitat in der Gruppendiskussion: Nm, #00:36:29-3#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

wird über die künftigen Schulanfänger berichtet, dass diese ihre Liste selbstständig geführt haben.

Dabei lernen sie sprechen, ihren Namen schreiben, die Ordnungszahlen, 1., 2., 3., 4., das wissen die zum Schluss. (Lachen) Und wer das nicht kann, zum Beispiel, der hat dann schlechte Karten, an den Computer ranzukommen. (Lachen) (Sw) Oder er muss einen Freund bitten. Ja, das ist schwierig. Und dann sagt der: ‚Ja, mache ich. Oder ich mache es nicht.‘ Und so, dass praktisch [...] die soziale Kommunikation sehr groß ist. [...] Und die Kinder regeln sozusagen einen Bereich ihres Lebens auch selber. Und das ist viel einfacher für uns auch ... es ist doch viel besser, als wenn wir sagen: ‚Jetzt bist du dran, jetzt bist du dran, jetzt bist du dran.‘ Da gibt es Riesenbambule, aber wenn die das unter sich selber so regeln, fast nicht. (Mw, #00:26:48-6#)

In der Reflexion über eine zurückliegende unsichere Haltung hinsichtlich der Mediennutzungszeiten der Kinder wird herausgestellt, dass diese durch eine längere Beobachtung der Aktivitäten am Computer und die Auswertung der Dokumentation in der Teamsitzung ausgeräumt werden konnte.

Gefragt nach der Präsenz der Medienwelten im Alltag der Kindertagesstätte tauschen sich die Erzieher/-innen über das Nachspielen von familiären Mediensituationen aus:

Die Mädels [nehmen] sich jeden Tag [...] eine Tasche aus der Verkleidekammer, irgendeinen Baustein [...] das ist das Handy ... So ist wahrscheinlich Mama mit Tasche und ihr Handy darin und wahrscheinlich immer in Interaktion damit. Und das ahmen sie nach und spielen sie eben. (Lw, #00:13:07-1#)

Beschrieben wurde eine zurückliegende Projektzeit, in der die Kinder Computer, also Laptops, gebaut haben: „Da siehst du dann auch unten so eine Leiste, die die Tastatur sein soll. Und dann von den Milchpackungen der Deckel als Lautsprecher. Man erkennt es eben total“ (#7, Nachgespräch). Neben dem Angebot solcher Materialien erhält die Kindertagesstätte auch alte Mediengeräte, die sie den Kindern zur Verfügung stellen:

Alte Tastentelefone, eine ganz alte Kamera, wo noch ein Film eingelegt werden muss, wo die Klappe aufgeht, wo man einen Auslöser drücken muss, der ein Geräusch macht, so einen Hebel bewegen muss. Und die Kinder das auch wiederentdecken. [...] Sie kriegen auch nochmal einen anderen Zugang, aber auch wiederum – sie haben das Tastentelefon vor sich und halten sich das ans Ohr. Die Kinder haben schon auch einen ganz anderen Blick für diese Technik, ja also für die sind diese Tastentelefone gar nichts, dass da ein Hörer dazugehört, sondern die halten sich komplett dieses ganze Gerät mit den Tasten, so groß wie es ist, an das Ohr. (Sw, #00:16:53-6#)

Die Beteiligten tauschen sich darüber aus, dass die Kinder in ihrer Mediennutzung immer jünger werden und mit aktuellen Geräten mühelos umgehen können. Auch bei den jüngsten Kindern ist bereits sichtbar, wie sie das Medienhandeln der Eltern nachahmen, so gibt

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

es „Nestkinder (Kinder bis zum Alter von ca. 2 bis 2,5 J., Anm. I.G.), die mit anderthalb einen Baustein haben und dann immer drauf wischen, wie bei einem Smartphone“ (Sw, #00:16:03-5#).

Kinder verarbeiten – so stellen es die Teilnehmer/-innen im Gespräch dar – die Inhalte aus den Mediengeschichten. Hierzu werden die Medienhelden *Lillifée* und *Spiderman*, „obwohl das schon veraltet ist“ (Lw, #00:28:19-1#), sowie *Star Wars* benannt und eingeräumt, dass die Erzieher/-innen hier nicht (mehr) so gut Bescheid wissen:

Ja, es ist es schwer, da so mitzukommen. [...] Ich kannte mich ja auch eine Zeitlang ganz gut aus, was Star Wars [...] angeht, mit den Kindern unterhalten, also herausfinden, was die meinen. Aber jetzt so mit diesen ganzen, die Namen halt. Die ganzen Namen, die jetzt so dazukommen, die ganz komisch halt auch klingen, die man manchmal selber auch gar nicht aussprechen kann. (Nm, #00:36:29-3#)

Ausführlich wird über die Verarbeitung der Erlebnisse und Wahrnehmungen aus Nachrichten usw. gesprochen: Kinder verarbeiten diese Inhalte in ihrem Spiel, in ihren Geschichten, und Erwachsene müssen diese „entschlüsseln“ können. So wird von den Erzählungen eines Kindes berichtet:

Da sind sozusagen weltpolitische Ereignisse drin, da ist Krieg, da ist Flüchtlingspolitik drin, und das [...] in seiner Phantasiewelt, mit diesen äh, mit diesen Medien, mit diesen Filmen, mit diesen Figuren, verknüpft. 40 Minuten lang hat er [...] das erzählt. [...] Wenn man das hört, was er sagt, (kurze Pause) also mir geht es jedenfalls so, dass ich, äh, also ich war so tief bewegt davon, [...]. Also wir unterschätzen, wir unterschätzen die Kinder in dem, was sie sozusagen von der, von der Umwelt mitbekommen. [...] Und für mich ist es eine offene Frage, wie wir sie da wieder ..., mit ihnen ins Gespräch kommen. Wir können ja gar nicht mit ihnen ins Gespräch kommen, weil wir von den Dingen, von denen der erzählt, zumindest von diesen Figuren, keine Ahnung haben. Und wie er sozusagen, wie dort Prinzen, und dann [...] Könige, wie die da so in dieses Boot ... also so ganz ergreifend und da hat er alles zusammengemischt. Wenn wir diese Erzählkünstlerin nicht hier gehabt hätten, [...] hätten wir das ja gar nicht gewusst. (Mw, #00:32:47 8#)

Hier stellen die Erzieher/-innen eine hohe Verantwortung fest. Sie wünschten sich mehr Zeit, um den Kindern zuhören zu können und sie in der Verarbeitung ihrer Medienerlebnisse zu unterstützen.

12.3.2.3 „Wenn ihr genau hinguckt...“¹⁴⁰ – Reflexion der eigenen Arbeit und konzeptionelles Verständnis, Bildungsprogramm und Evaluation

Die Sicherheit im Umgang mit den Medienwelten der Kinder resultiert auch aus der im Team vollzogenen Beschäftigung mit diesen Fragestellungen. So wird in der Gruppendiskussion beschrieben, wie Beobachtungen gemeinsam ausgewertet und Schlussfolgerungen gezogen werden.

Wir hatten hier in der Teamberatung eine Diskussion [...] vor zwei Jahren [...] oder vor anderthalb Jahren, wo Kolleginnen eine große Sorge geäußert haben, dass das zu viel wird mit dem [Computer]. [...] Und wir haben uns so verständigt und gesagt: Was wissen wir denn eigentlich über diese Kinder, die das da machen. [...] Wir sind ja gar nicht ständig dabei. [...] Und da habe ich dann mich da mal reingesetzt und habe auch wirklich mitprotokolliert, wie sich die Kinder unterhalten, wie sie die Listen machen, in welche Gespräche sie dort sozusagen miteinander kommen. Das war unwahrscheinlich interessant, was die dort miteinander besprechen, wie die sich untereinander helfen, weil der eine, der P, war natürlich super darin. [...] Ach so, und dann habe ich da immer noch die Zeit dahinter geschrieben. Und dann saß sowieso (kurze Pause) keiner länger als zehn Minuten, dann kam die eine Runde, dann die nächste Runde wieder, [...]. Und das Ergebnis dessen war, dass ich im Team dann sagen konnte: Wenn ihr genau hinguckt, das und das passiert, die Kinder machen da ihr Ding, die sprechen ganz viel, [...] da sind ganz viele Absprachen und was wunderbar war, zu beobachten, dass viele Kinder da vor dem Rechner saßen; wir haben ja nur einen, und selbst der P, der wirklich da Probleme hatte, hat sich sozusagen eingefügt. Weil wenn er fertig war mit der Liste, musste er eins weiter rutschen und der hat ohne ... aber er hat, er hat, ist weitergerutscht, was sonst ein Riesenproblem gewesen ist. [...] also hier jedenfalls bezogen auf uns, dass wir da keine Angst haben müssen. Aber was ich denke, ist, dass die Umgebung, die ansonsten noch existiert, muss so viele Herausforderungen bieten, dann können die das selbst, finde ich, gut regulieren. Und die Erwachsenen [...], die leben das vor. (Mw, #00:26:48-6#)

Eine konkrete Frage in der Beratung im pädagogischen Team hat zur Beobachtungssituation geführt, deren Ergebnisse wiederum im Team ausgewertet wurden: „*Und seitdem [...] sind wir – also bis jetzt – [...] alle dann so ein bisschen ruhiger geworden*“ (Mw, #00:26:48-6#).

Die Beteiligten wünschen ein „*gesundes Maß*“ (Sw, #00:17:48-3#) im Alltag der Kindertagesstätte, durchaus auch als „*Gegengewicht*“ (z.B. #00:12:13-7#) zur häuslichen Mediennutzung. Sie verstehen Bildung als Selbstbildung und die daraus resultierende Gestaltung des Kitaalltags: Kinder gehen ihren Bildungsthemen und Entwicklungsaufgaben nach, die bei Gleichaltrigen unterschiedlich sein können. Die Erzieher/-innen müssen „*Vertrauen*

¹⁴⁰ Zitat in der Gruppendiskussion: Mw, #00:26:48-6#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

[...] haben und [das Leben zulassen], weil die Kinder haben ein inneres Programm, wenn man da nicht ständig darin herumwirkt“ (Mw, #01:00:29-4#). Deutlich wird darauf hingewiesen, dass dies nicht bedeutet, „dass die sowieso immer alles machen, was sie wollen, nein!“ (#00:58:55-1#) oder etwas später: „Ich sage jetzt nicht, die kannst du in so einen luftleeren Raum ... nein, die Kinder können sich ja auch nicht nur damit beschäftigen, wenn du ihnen hier nichts bietest“ (#01:00:29-4#).

Mit Sorge wird zwar die begrenzte Zeit betrachtet, mit Zuversicht jedoch das Potenzial, das sich durch externe Partner eröffnet. So die Mitwirkung der Erzählkünstlerin, die mit Kindern über das Erfinden von Geschichten ins Gespräch kommt (vgl. dazu Goetz 2016). Für die Erzieher/-innen ist es paradox:

Einerseits wird die Zeit durch diese Medien total verkürzt. Also die Informationsdichte und die Informationsschnelle [sic!] sozusagen immer schneller wird, aber die Kinder – Erwachsene eigentlich auch – aber die Kinder [...] brauchen Zeit, um das zu verarbeiten. (Mw, #00:32:47-8#)

In einem weiteren Abschnitt des Gesprächs wurde nach dem Bildungsprogramm sowie der internen sowie externen Evaluation gefragt. Hierzu erinnern die Fachkräfte, in welcher Weise die externe Evaluation stattgefunden hat. Als Fazit wird bilanziert, dass diese – im Unterschied zur internen Evaluation – ohne Nutzen für die pädagogische Arbeit geblieben sei. Besonders engagiert wurde zu den Aspekten Dokumentation und Arbeit mit dem Sprachlerntagebuch diskutiert; zu den Vorgaben, die in der Evaluation (offenbar schematisch?) abgeprüft worden seien, wird eine starke Kritik formuliert. Im Gespräch wird zudem das Bildungsprogramm hinsichtlich seiner Struktur und der damit impliziten Schwerpunktsetzung bemängelt:

Wenn man die Präambel liest, dann denkst du: ‚Oh, schön!‘ Aber die Struktur, die dann folgt, setzt andere Prioritäten. [...] Und wenn man das so macht, muss man sich nicht wundern, dass man zu dem Schluss kommt: Aha, die Bildungsbereiche ... [...], spielen tun die ja sowieso immer, die Kinder. (Mw, #00:54:40-9#)

In diesem Zusammenhang bringt Nm seine Erfahrungen in der berufsbegleitenden Ausbildung ein. Ihm fehlt die ganzheitliche Betrachtung bzw. Gestaltung des Bildungsalltags, hier wird auch sehr darauf gesetzt, „dass die Bildungsbereiche das sind, was man machen muss. Und dann am besten immer einen Tag was zu Sprache, einen anderen was zu Naturwissenschaften“ (Nm, #00:55:35-6#).

12.3.3 Zusammenfassung

Die Gruppendiskussion ist gekennzeichnet von einem gemeinsamen pädagogischen Grundverständnis als Referenzrahmen für die Formulierung pädagogischer Aufgaben und Einordnung medienbezogener Aktivitäten der Kinder.

- Im Vergleich zu den bisherigen Diskussionen zeigt sich im Gespräch eine ausgesprochen sicher auftretende Kitaleitung, die auf Basis einer konzeptionellen Sicherheit den anderen Erzieher/-innen einen Orientierungsrahmen aufzeigen kann. Hier lässt sich ein Vergleich zur Diskussion in der Kita „Blau“ herstellen, in der die Leiterin ebenso auf einer sicheren fachlichen Basis agiert hat. Anders als in „Blau“ ist diese Diskussion von einem hohen Reflexionsgrad der medialen Verfasstheit von Bildung, des Aufwachsens von Kindern und der eigenen Tätigkeit geprägt. Das schließt die Zusammenarbeit mit den Eltern ein.
- In der Gruppendiskussion werden keine Differenzen im pädagogischen Grundverständnis der Beteiligten deutlich. So werden Anforderungen an das Handeln der Erzieher/-innen auf der Basis der Bedürfnisse der Kinder formuliert (z.B. das selbst festgelegte Handyverbot mit dem Aufhängen der Uhren) und Unsicherheiten in der Einordnung kindlicher Aktivitäten durch reflektierte Handlungen beantwortet (z.B. Beobachtung der Computernutzung). Gründe dafür können in der begrenzten Größe der Einrichtung liegen, die den Austausch unter den Fachkräften und das Teilen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens unterstützt, ihn aber – vergleichend mit den zwei Seiten einer Medaille – auch voraussetzt, weil in einer kleineren Einrichtung alle Akteure intensiver zusammenarbeiten müssen.
- Im Gespräch werden weder besondere medientechnische Fragen diskutiert noch die Teilnahme an besonderen medienpädagogischen Projekten hervorgehoben. Die Teilnehmenden berichten jedoch von genauen Beobachtungen medialer Handlungspraktiken der Kinder. Daraus leiten sie pädagogische Handlungen ab. Die reflektierte Betrachtung der Medienbezüge im Kitaalltag weist auf von den teilnehmenden Personen getragene Entscheidungen. Medienbildung als Gegenstand wird in der Diskussion vor allem hinsichtlich des kulturellen Kapitals der beteiligten Personen sowie der gesam-

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

ten Gruppe deutlich. Ein Bestreben zur Erweiterung des ökonomischen Kapitals erscheint der Gruppe nicht wesentlich. Darin unterscheidet sie sich ihr konjunktiver Erfahrungsraum maßgeblich von den übrigen Diskussionen.

Insgesamt zeigt sich eine sehr reflektierte pädagogische Grundhaltung, die der Medienerziehung keine exponierte Stellung zuweist, sondern die Medienwelten der Kinder und ihrer Familien sowie der Fachkräfte im Kitaalltag integrativ wahrnimmt.

12.4 Kindertagesstätte „Rot“

12.4.1 Informationen zur Gruppendiskussion

Angaben zur Kindertagesstätte

Die Kindertagesstätte befindet sich in öffentlicher Trägerschaft und bietet Platz für ca. 200 Kinder. Es handelt sich damit um eine große Einrichtung (vergleichbar der Kindertagesstätte „Blau“). Die medienpädagogische Arbeit im Projekt KidSmart mit der Teilnahme an Fortbildung und Austausch liegt länger zurück und konnte in den vergangenen Jahren aufgrund von personellen Diskontinuitäten und Schwerpunktsetzungen in der Konzeptentwicklung der Kita nicht intensiv verfolgt werden, so die Leiterin. Das Gespräch findet während eines normalen Kitatages in der Kindertagesstätte statt. Genutzt wird in der Mittagspause der „Besprechungsraum“. Für das Gespräch wurde ein Zeitrahmen von etwa einer Stunde verabredet. Dabei wurde der Termin mit kürzerer Vorlaufzeit abgestimmt. Die Leitung der Kindertagesstätte zeigte sich einem solchen Gespräch zur frühkindlichen Medienbildung in der Praxis sehr offen und verband damit die gewünschte Klärung von Medien- und Fortbildungsfragen.

Auf die Auswahl der Beteiligten hatte die Forschende keinen Einfluss. In der Anfrage zum Gespräch und den vorbereitenden Abstimmungen wurde deutlich gemacht, dass eine ausgewiesene Expertise oder besondere Erfahrung in der Gestaltung der frühen Medienbildung nicht erforderlich ist. Als Gruppengröße für Gespräch wurde eine Zahl zwischen 4 und 6 benannt. Bis zum Gesprächsbeginn gab es mit den Beteiligten keinen Informationsaustausch hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Gesprächs. Zu Gesprächsbeginn wurde

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

den Beteiligten für ihre Unterstützung gedankt, um das Einverständnis für den Audio-Mitschnitt gebeten und sodann der erste einleitende Rahmen vorgetragen. Es erfolgte die Vorstellung der thematischen Schwerpunkte: (a) Medienwelten von Kindern und Familien und Umgang der Erzieher/-innen damit, (b) Bildungsprogramm, interne und externe Evaluation sowie (c) Ausblick und Fortbildungsbedarfe. Im Rahmen dieser einführenden inhaltlichen Worte erfolgte zudem ein Hinweis auf die angestrebte Zurückhaltung durch die Forschende sowie die mögliche unterschiedliche Gewichtung der genannten inhaltlichen Aspekte. Nach dem Eingangsstatement wurde ein Impuls zu aktuellen Medienwelten von Kindern gesetzt. Damit sollte versucht werden, das Gespräch in Gang zu setzen sowie einen Anknüpfungspunkt für alle Beteiligten zu liefern.

Informationen zur Gruppe und zum Gespräch

Am Gespräch nehmen vier pädagogische Fachkräfte, darunter die Leiterin, teil: drei Frauen und ein Mann, die über unterschiedlich umfangreiche berufliche Erfahrungen verfügen. Zwei Teilnehmerinnen sind bereits langjährig als Erzieherin tätig, eine Erzieherin verfügt über eine fünfjährige Berufserfahrung, ein Erzieher hat seine Ausbildung vor einem Jahr beendet und aus Sicht der Leitung nun eine erste Phase der Einarbeitung abgeschlossen.

Codesystem	Bw	Jw	Zw	Hm	SUMME
> Evaluation	1	1	0	0	2
> Bildungsprogramm und päd. Kon	2	1	1	0	11
> Orientierungen/ Gemeinsamer Er	1	2	1	1	27
> Fortbildung/Beratung Bedarf	2	1	1	2	8
> Rahmenbedingungen	2	1	1	2	54
> Medienerziehung Praxis	2	2	1	1	58
> Medienwelten Kinder	1	2	2	1	30
Σ SUMME	62	54	27	47	190

Abbildung 85: Code-Übersicht und Verteilung der Beiträge der Kita „Rot“

Die Code-Matrix (Abbildung 85) widerspiegelt die Verteilung der Redebeiträge und die inhaltliche Schwerpunktsetzung. Im Vergleich zu den anderen Diskussionen erscheint die Verteilung der Beiträge quantitativ etwas ausgewogener. Die größte Anzahl der Codierungen wurde für Bw vorgenommen, Zw erscheint zurückhaltender. Als Schwerpunktthemen können „Medienerziehung Praxis“, „Rahmenbedingungen“ und „Medienwelten Kinder“ festgestellt werden. Beiträge zu den Themen Bildungsprogramm und Evaluation sind

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

überwiegend bei Bw (Leitung) verortet, wobei das Thema der Evaluation für die Gruppe offenbar keine Relevanz aufweist, denn die Gruppe liefert hierzu keine weiteren Wortbeiträge.

12.4.2 Wesentliche Themen

12.4.2.1 „Die Sanduhren zeigen an, wie lange ein Kind dran sein darf.“¹⁴¹ – Medien im Kitaalltag. Wertvolle Medien, Angebot und Begrenzung

Die Erzieher/-innen beobachten im Kitaalltag bei den Kindern eine regelmäßige Nutzung der vorhandenen Medientechnik, z.B. den Umgang mit dem CD-Player: *„Die wissen da sofort Bescheid, ja, weil bei uns so jeder anders ist und so mit dem ‚Aus‘-Drücken und so, die wissen das. Also die Kinder sind da sehr, sehr weit“* (Bw, #00:12:37-4#); oder aber mit dem digitalen Fotoapparat: *„Der Fotoapparat liegt in der Gruppenecke, also mit Speicherkarte und da wird alles fotografiert. Und wenn die sich gegenseitig fotografieren, ja, irgendwie sind die aufmerksamer. Die gucken echt in die Kamera und solche schönen Momentaufnahmen ...“* (Fw, #00:14:18-6#). Zu einem späteren Zeitpunkt im Verlauf der Gruppendiskussion wird auf das große Potenzial von Fotos als Sprachanlässe hingewiesen. Zw beschreibt eine gewisse Normalisierung der Nutzung im Alltag und verweist auf die hohe familiäre Nutzungsintensität des Fernsehers sowie die Ausstattung mit mobilen Endgeräten.

Wenn man da mal nachfragt, [...] über drei Viertel der Kinder hat einen eigenen Fernseher und davon sagt schon nochmal die Hälfte, sie dürfen den allein an- und ausmachen. [...] Und das fängt echt mit zwei, drei Jahren an. Schon das ist mir jetzt so aufgefallen, das wird immer mehr. (Zw, #00:23:53-3#)

Die Eltern werden hinsichtlich der Nutzung durch die Kinder sowohl als medienaffin als auch als medienreserviert beschrieben. Beide Gruppen sind etwa zu gleichen Teilen vorhanden. *„Es ist schon so fifty-fifty“* (#00:27:48-8#), sagt Hm. Als Instrument zur Unterstützung der familiären Medienerziehung ist die Zeitschrift *Flimmo*¹⁴² zwar bekannt und wird auch in der Einrichtung für Eltern ausgelegt, allerdings ohne Kenntnis des zugrundeliegenden medienerzieherischen Konzepts: *„Aber wir finden, dass es doch ziemlich viel doch empfohlen wird, wo wir so sagen: Ist das wirklich schon für die Kinder? Also da sind ja sehr*

¹⁴¹ Zitat in der Gruppendiskussion: Bw, #00:13:25-9#.

¹⁴² <http://www.flimmo.de>, Letzter Zugriff am 01.12.2017.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

viele Sendungen drin, die empfohlen werden“ (Bw, #00:23:44-5#). Diese Einschätzung wird auch von Fw geteilt, die beobachtet, dass der *Flimmo* nicht mehr so häufig von den Eltern mitgenommen wird. Hinsichtlich etwaiger Empfehlungen oder Hinweise zur familiären Medienerziehung haben sich die Erzieher/-innen offenbar verständigt, dass dies nur sehr zurückhaltend erfolgen könne. So betont Fw:

Die Hälfte geht mit oder sie nimmt die Tipps und Ratschläge auch an und manche – die ignorieren das. [...] Auch wenn wir ganz (Anm. IG: mit besonderer Betonung) feinfühlig sind, das ist natürlich immer sehr sensibel, und [...] wir sagen immer, mit dem muss man so reden oder so. (#00:25:35-7#)

Der Computer wird in der Kindertagesstätte genutzt, aber die Kinder suchen sich auch andere Beschäftigungen (so wie es auch die Kita „Gelb“ beschreibt). Im Austausch über die umfangreichen Medienaktivitäten der Kinder stellen die Teilnehmenden sofort Bezug zum pädagogischen Alltag her und verweisen auf medienerzieherische Begrenzungen:

Wir haben es hier in der Kita so gemacht, dass der PC zwar täglich an sein darf, aber nur eine gewisse Zeit. Wir haben also große Sanduhren und die Sanduhren zeigen also an, wie lange ein Kind dran sein darf oder wann gewechselt wird. (Bw, #00:13:25-9#)

Das Motiv der Begrenzung tritt auch deutlich in der auf mehrere Tage verteilten Medienrezeption längerer Hörgeschichten oder Filme oder dem Format „Spielzeugtag“ hervor. Nur an diesem Tag dürfen Spiele mitgebracht werden, zur Verunsicherung hat allerdings hier beigetragen, dass dann an diesen Tagen auch Konsolenspiele präsent sind. Zur Nutzung von Computerspielen suchen die Beteiligten nach pädagogisch „Wertvoll[em]“ (#00:16:34-6#), ohne dies anhand von Kriterien konkreter zu beschreiben. Sie führen als Beispiele die „Schlaumäuse“ an, die sie in der Kindertagesstätte im Einsatz haben¹⁴³, fragen nach der Qualität der Spiele:

Wie wertvoll sind die Spiele da drauf? Lässt man das so zu? Die anderen Kinder spielen ja dann halt auch damit, das wird ja dann auch geteilt das Ganze auch, dass jeder irgendwie mit dem DS spielen kann. Da ist immer so die Frage, also wie weit geht man? (Hm, #00:17:36-6#)

Große Übereinstimmungen zeigen sich unter den Teilnehmer/-innen bei der Bedeutung des (Vor-)Lesens und des Buches (etwas abgestuft auch des Hörspiels). So verweist Jw auf Hörspiele auf Basis von Kinderbüchern: „*Da sind sie auch stolz: ‚Guck mal!’ Die Geschichte*

¹⁴³ Aufgrund der vorhandenen technischen Ausstattung der Kita kann hier davon ausgegangen werden, dass die ältere Programmversion gemeint ist.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

wollen sie dann hören“ (Jw, #00:34:29-4#). Das etablierte Medium Buch zieht sich durch das gesamte Gespräch hindurch, und wenn es zur Sprache kommt, verliert die Gruppendiskussion ihre Trägheit und die Suche nach passenden Beispielen, Erfahrungen oder auch Medienaktivitäten des Kitaalltags. So endet die Gruppendiskussion mit dem bestätigenden Ausruf, dass das Buch „*das Beste und Wichtigste*“ (Hm, #01:00:24-3#) sei. Bw benennt die Kooperation mit der in der Nähe befindlichen Bibliothek und die damit verbundenen Möglichkeiten: „*Und dann werden sich auch Bücher dort ausgeliehen, die dann hierbleiben, die auch extra gekennzeichnet sind im Kasten. Das sind die Bibliotheksbücher, dass sie auch wissen, wie gehen wir mit Büchern um*“ (Bw, #00:35:01-1#). Mit Begeisterung wird die Vorliebe des Vorlesens gegenüber dem Hören einer Geschichte von CD o.Ä. wiedergegeben, wenn Zw beschreibt:

Wenn man sie fragt, [...]: ‚Wollt ihr CD hören?‘ Vor dem Schlafen, so als Ritual. ‚Oder soll ich etwas vorlesen?‘ Also Vorlesen ist immer der Renner, mhm [bejahend, alle], und wenn wir dann mal wirklich sagen: ‚Oh ich muss jetzt aber wirklich unbedingt etwas schreiben und ich habe jetzt keine Zeit‘, dann [antworten sie]: ‚Oh‘ [Anm. IG: drückt Bedauern der Kinder aus]. (Zw, #00:35:41-9#)

Die Erzieher erleben Medienkonvergenz im pädagogischen Alltag. Fw beschreibt ihr Bestreben, die Medieninteressen der Kinder aktiv aufzugreifen, „*da hast du ja überall auch irgendwelche Spielsachen davon, und dann wird immer von allem so ein riesen Hype gemacht*“ (Jw, #00:20:07-5#). Insbesondere die älteren Kinder sind dafür sehr offen. Im pädagogischen Alltag wurde ein aktueller Kinofilm der Kinder thematisiert:

Wir [...] sind dann richtig reingegangen. Wir haben Geschichten vorgelesen, die haben die Puppen dazu gebastelt [...]. Es war total toll und (kurze Pause) als ... als Höhepunkt der ganzen Sache, um das abzuschließen, haben wir dann auch den Film geguckt. Auf dem Beamer mit dem Laptop zur Weihnachtszeit, wo es sich wirklich auch so anbietet und es war eine runde Geschichte. Und die Kinder haben es super angenommen. (Jw, #00:20:49-6#)

Von größerer Bedeutung erscheinen pädagogische Fragen im Zusammenhang mit der Altersmischung¹⁴⁴ in der Kindertagesstätte. Alle beteiligten Personen beschreiben anhand

¹⁴⁴ Hierzu gibt es nach Abschluss des Gesprächs weitere Informationen durch die Leitung, die erklären, warum Aspekte der altersübergreifenden Mediennutzung, des Lernens zwischen verschiedenen Altersstufen in einer Kindergruppe so betont werden: Seit etwa zwei Jahren arbeitet die Kindertagesstätte nur noch mit altersgemischten Gruppen (mit Ausnahme der Kinder bis ca. 2 Jahre), zuvor gab es je nach Wunsch der Eltern (und wohl auch Erzieher/-innen) sowohl altershomogene als auch altersgemischte Gruppen.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

unterschiedlicher Situationen das altersübergreifende Lernen der Jüngeren von den Älteren:

Und die sitzen da, da total routinemäßig, gehen da mit der Maus drum. Gerade schön zu beobachten, die Jüngeren gucken sich das ab und dann gucken sie: Irgendwann geht da keiner mehr dran, probieren sie mal und dann bewegt sich da was am Computer und da ist die Maus, [...] also das ist dann wirklich altersübergreifendes Lernen [kurze Pause] und das ist eben auch mit den Medien im Prinzip so. (Hm, #00:32:07-5#)

Weniger Bedeutung wird den Fragen nach der Heterogenität hinsichtlich verschiedener Herkunftskulturen oder des Geschlechts beigemessen. Unterschiede in medienbezogenen Tätigkeiten von Mädchen und Jungen stellen die Beteiligten eher nicht fest, nur Hm beschreibt in der Nutzung von Computerspielen: *„Die Mädchen haben sich dann doch für Lego interessiert und ein Junge hat sich für das Ponyspiel interessiert, und das konnte er natürlich machen. Ich habe ihn da nicht irgendwo hingelenkt“* (Hw, #00:30:34-9#). Die Gruppe hält sich an dieser Fragestellung nicht weiter auf, diese Fragen stellen offenbar keinen gemeinsamen Erfahrungsraum dar.

12.4.2.2 „Aber so weit sind wir noch nicht, da fehlt es uns wirklich an der Zeit.“¹⁴⁵

– Implementierung der Medienbildung, Evaluation, Fortbildung

Beispiele zur integrativen Gestaltung von Bildungsangeboten unter Berücksichtigung der Medienbildung werden durch die Beteiligten vorgetragen und ergänzt. Dabei findet die Gruppe in der fehlenden Zeit eine Erklärung für unzureichende Umsetzungen, worauf sie sich im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder verständigt: Es erscheint wie ein Rückzug, gleich einer Versicherung, dass man nicht mehr machen könne und abhängig sei von den schwierigen personellen und zeitlichen Bedingungen: *„Zeit, Zeitmangel einfach, ja ... und dass man sagt, man geht wirklich auf alle Bildungsbereiche ein“* (Jw, #00:39:31-0#).

Außerdem stellen die veraltete technische Ausstattung und ihr unzureichender Umfang weitere Schwierigkeiten dar.

Ja, die Vor- und Nachbereitungszeit, [...] wenn man wirklich jetzt intensiv dann Projektarbeit mit den Kindern macht, [...] einmal in der Woche [...] man [geht] jetzt ins Computerkabinett, macht Fotos oder irgendwas. Das hat ja alles ganz viel auch mit Nachbe-

¹⁴⁵ Zitat in der Gruppendiskussion: Bw, #00:46:59-7#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

reitung zu tun. Und wenn ich mir schon allein überlege, dass mancher Rechner 20 Minuten braucht, um hochzufahren, dann braucht man natürlich auch Vorlaufzeit, um die ganzen Medien [...] einfach mal aufzupolieren. (Hm, #00:51:16-1#)

Dabei wird – gerade auch in den Aussagen von Hm – eine Suche nach Orientierung deutlich, die zudem offenbar verschränkt ist mit der Diskussion um als Teil von Arbeitszeit anerkannte Vor- und Nachbereitungszeiten.

Gefragt nach der externen Evaluation gibt die Leiterin eine positive Einschätzung. *„Es war ein ganz normaler Tag wie jeder andere, (...) es wurde also auch in der Auswertung des Evaluationsberichts angesprochen, dass sie unterschiedliche Medien wie die Kamera, CD und Computer gesehen (Hervorh. durch die Autorin) haben“ (Bw, #00:46:6-0#).*¹⁴⁶ Die Empfehlung in der externen Evaluation, die Zusammenarbeit mit der örtlichen Grundschule auch auf den Gegenstand der digitalen Medien zu erweitern, wird als wenig realisierbar eingeschätzt.

Wir haben uns gefreut, dass das mit den Büchern, mit der Bibliothek überhaupt ins Rollen gekommen ist, wir haben jetzt noch Sport mit aufgenommen. Und na klar ist es toll, wenn die Großen mit den Kleinen hier losziehen und hier fotografieren und das dann auch gemeinsam bearbeiten würden. Aber so weit sind wir noch nicht, da fehlt es uns wirklich an der Zeit, eben, obwohl wir gerade in Bezug auf Schule eben auch nachmittags schon vieles machen. Aber das ist schwierig. (Bw, #00:46:59-7#)

Wünsche für die Weiterentwicklung werden hinsichtlich der Fortbildung und der notwendigen Zeit formuliert. Dabei schränkt die Leitung ein, dass es besonders schwierig ist, Fortbildungsteilnahmen zeitnah im pädagogischen Team auszuwerten¹⁴⁷, und die übrigen Teilnehmenden verweisen auf den hohen Vor- und Nachbereitungsbedarf pädagogischer Arbeit, insbesondere auch der Arbeit mit digitalen Medienwelten, wie Hm besonders betont. Die (fehlende) Zeit wird durch die verschiedenen Beteiligten immer wieder angeführt. An dieser Stelle werden pädagogische Einstellungen der Beteiligten deutlich: So beschreibt Fw mit Blick auf das begrenzte Zeitbudget:

Man möchte irgendwie das den Kindern auch schönmachen und vor allem, es sind ja auch ausgewählte Kinder, die an der Sache dann teilnehmen, und [...] perspektivisch natürlich [kurze Pause] kann man immer versuchen, das alles irgendwie auch ruhiger angehen zu lassen, zu sagen, auch, was wir jetzt auch schon in Fortbildungen oder so

¹⁴⁶ Die Reduktion auf das Vorhandensein entsprechender Medien wurde auch in der Diskussion der Kita „Gelb“ beschrieben.

¹⁴⁷ Ein Hinweis, der auch in der Kita „Grün“ genannt wird.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

gemerkt haben, dass man [...] Prioritäten setzt und irgendwo. Kinder lernen ja immer, in jeder Situation. (Jw, #00:52:42-0#)

Ebenso allgemein betont Bw, dass es ja „[nicht] heißt [...] wir bilden die aus, sondern die Kinder nach ihren Interessen bilden sich, ja [...] auf freiwilliger Basis, wir geben die Angebote und die Kinder entscheiden für sich, was sie machen“ (#00:52:54-8#). Dies wird nicht weiter ausgeführt und auch durch die übrigen Diskussionsteilnehmer/-innen nicht ergänzt oder kommentiert, so dass unklar bleibt, inwieweit diese Einschätzung von der gesamten Gruppe geteilt wird.

Die zu begrenzende Rolle der Eltern bei der Entwicklung von Interessen durch die Kinder selbst wird jedoch stärker in der Gruppe geteilt, so beschreiben Jw und Bw die Notwendigkeit, Eltern in ihrem Anspruch, alles für die Kinder zu organisieren, zu bremsen, damit die Kinder sich gut entwickeln können.

Das diskutieren wir auch viel mit den Eltern. Also die fragen auch mich: ‚Wo hängen denn die Listen?‘ – ‚Welche Listen meinen Sie denn?‘ – ‚Wo wir unsere Kinder eintragen für die entsprechenden Angebote.‘ Und wir sagen: ‚Sie tragen Ihre Kinder überhaupt nicht ein, da hängen auch keine Listen, sondern die Kinder entscheiden für sich selber.‘ (Bw, #00:54:10-0#)

Gefragt zum Stellenwert des Bildungsprogramms als Arbeitsgrundlage für die pädagogische Arbeit stellt die Gruppe den Bezug zur Elternarbeit her. Offenbar bestand vor allem die Notwendigkeit, Eltern die Ganzheitlichkeit von Bildungsangeboten zu verdeutlichen, wofür die Dokumentation von Bildungsaktivitäten mit einem Farbkonzept verbunden worden ist:

Wir haben dann eine Zeitlang, [...] wo wir es den Eltern wirklich nahebringen wollten, dass sie es verstehen, haben wir mit farblichen Punkten gearbeitet. [...] Also wir haben das und das gemacht und wir haben dann farblich gekennzeichnet, welche Bildungsbereiche alle drin enthalten waren, ja eben. Einfach, damit sie dieses Ganzheitliche eben auch verstehen. (Bw, #00:40:45-7#)

In der weiteren Erläuterung zeigt sich, dass dies offenbar auch als ein Erkenntnisprozess für die Erzieher/-innen selbst eingeschätzt werden kann: „Es ist überall mit dran, es ist miteinander vernetzt. Aber das müssen wir auch erst einmal sehen und erkennen“ (Bw, #00:40:45-7#). Durch die übrigen Beteiligten erfolgen hier jedoch keine Zusätze, möglicherweise waren die anwesenden Personen nur zum Teil in diesen Prozess eingebunden.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Im abschließenden Teil der Gruppendiskussion wird eine positive Einschätzung des Potenzials digitaler Medien für die Gestaltung des pädagogischen Alltags deutlich. Dazu betont Jw, dass es einfacher werde, Bildungsprozesse festzuhalten und Hm fügt hierzu ein Beispiel aus seiner Ausbildungszeit an. Jw und Bw unterstreichen das bessere Verständnis von Eltern, wenn diese anhand von Videoaufzeichnungen im Elternabend nachvollziehen können, wie sich der Tagesablauf in der Kita vollzieht. Abgrenzend zu dieser Darstellung der Potenziale wird allerdings auf die besondere Bedeutung des Buches verwiesen.

12.4.2.3 „Man muss auch sehr vorsichtig sein, was bringen sie mit.“¹⁴⁸ – Ausstattung, rechtliche Aspekte und Trägerunterstützung

Die Medienausstattung der Kindertagesstätte wird von den Beteiligten insgesamt als unzureichend beschrieben. *„Es reicht natürlich nicht. Es ist ein Tropfen auf den heißen Stein, [...] wenn es wirklich jeden Tag in allen Bereichen so selbstverständlich mit genutzt werden soll“* (Bw, #00:43:41-7#). Neben den drei Lernstationen aus dem „KidSmart“-Projekt gibt es Kameras, digitale Bilderrahmen und Aufnahmegeräte, welche die Einrichtung selbst angeschafft hat. Aber: *„Sie veralten ja auch mal und sie sind sehr langsam“* (ebd.). Eher zurückhaltend wird das Engagement der Eltern beschrieben, die ebenso zur Erweiterung der Ausstattung beigetragen haben: *„Man muss auch sehr vorsichtig sein, was bringen sie mit, das muss ja alles runtergefahren sein, gelöscht sein und so weiter. Also auch ein Zeitaufwand dann, das ist eben, was vorhin gesagt wurde, die Zeit dafür, die ist nicht, die ist nicht immer dafür vorhanden“* (Bw, #00:43:57-9#).

Ältere Computerspiele sind in der Kindertagesstätte durch Hm wieder in den Fokus gerückt. So tauschen sich die Beteiligten über das in der Kindertagesstätte befindliche *„Computerkabinett“* (#00:44:29-1#) aus, das über Spenden und Schenkungen von Eltern und Mitarbeiter/-innen vor einigen Jahren aufgebaut worden ist. Hier gibt es offenbar ältere Computerspiele, die Hm *„hervorgeholt“* hat. Dabei löst das Gespräch über diese Medienwerkstatt den Austausch zu rechtlichen Fragen aus. So wird gefragt, inwieweit private Geräte bzw. Medieninhalte überhaupt genutzt werden dürfen. Hier erwarten die Teilnehmenden von der Forschenden eine Antwort, die kurz gegeben wird, um den weiteren Verlauf des Gesprächs nicht aufzuhalten. Es treten Unsicherheiten zu Tage, die offenbar den

¹⁴⁸ Zitat in der Gruppendiskussion: Bw, #00:43:57-9#.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

medienpädagogischen Alltag so blockieren, dass er gar nicht erst oder nur in geringen Ansätzen gestaltet wird. Diese rechtlichen Aspekte werden im Nachgespräch in großer Ausführlichkeit diskutiert. Einschränkungen zur Nutzung externer, nicht über den Träger angeschaffter Geräte, Hinweise zur Nicht-Nutzung privat überlassener Computer für die Vorbereitung pädagogischer Aktivitäten und die Begrenztheit von Vor- und Nachbereitungszeiten tragen zu einer großen Verunsicherung bei der Leitung und auch bei den Erzieher/-innen bei. Demgegenüber stehen die erweiterten Möglichkeiten, die mit der Nutzung privater Ausstattung verbunden sein können. Die Unterstützung durch den Förderverein, durch private Sachspenden u.Ä., z.B. für den Aufbau der Medienwerksatt, bedarf ebenso einer Lösung, die für die Erzieher/-innen nachvollziehbar ist. Der Rückzug auf die lediglich mögliche Nutzung einer durch den Träger angeschafften Ausstattung erscheint wenig zufriedenstellend.

12.4.3 Zusammenfassung

Das Gespräch ist gekennzeichnet von einem zähen Diskussionsfluss und einer kaum vorhandenen Selbstläufigkeit. Diese entsteht nur an wenigen Stellen, z.B. im Gespräch über die Bücher. Über weite Strecken wirken die Teilnehmenden so, als wüssten sie gar nicht so recht, was sie hinsichtlich der Medienbildung in ihrer Kindertagesstätte als Beiträge einbringen und diskutieren könnten. Das zeigt sich auch in der sprachlichen Analyse der einzelnen Beiträge: z.B. mit kürzeren Ausführungen, Umschreibungen, inhaltlichen Sprüngen. Die Beiträge erwecken den Eindruck eines „suchenden Formulierens“ und erscheinen nicht kohärent. Im Vergleich der vier Diskussionen scheint ein gemeinsamer Erfahrungsraum zur frühen Medienbildung nicht zu bestehen. Unterschiedliche Erfahrungsräume (mit Ausnahme des buchbezogenen) deuten auf ein begrenztes kulturelles Kapital bezüglich der Medienbildung und ihrer Umsetzung in der Kindertagesstätte.

- Es fehlt offenbar an einer im pädagogischen Team gemeinsam getragenen inhaltlichen Basis, was hinsichtlich der Medienbildung in der Kindertagesstätte realisiert wird (z.B. Abschnitt zu Evaluation). Die im Team fehlende konzeptionelle Sicherheit kann durch die Leiterin nicht gegeben werden. Sie selbst wirkt ebenso als „suchende“ und zur Vermeidung von Unsicherheit – so zeigen es die Daten – nutzt sie rechtliche Hinweise und Vorgaben zur Orientierung (s.u.). Wenn sich die Teilnehmer/-innen zum etablierten

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Medium „Buch“ verständigen, verliert die Diskussion ihre Schwerfälligkeit. Gleichzeitig nehmen die Gesprächsteilnehmer/-innen auf andere Beiträge Bezug.

- Große Bedeutung nimmt die fehlende Zeit ein. Sie wird – nachdem sie im Diskussionsverlauf erstmalig angeführt worden ist – immer wieder als Begründung herangezogen, um den aktuellen Stand zu erklären (oder zu rechtfertigen). Technische und rechtliche Rahmenbedingungen werden als Begrenzung und als Unsicherheitsfaktoren wahrgenommen, die eine gewünschte Aktivität verhindern. Hierzu zählen z.B. Anrechnungen von Fortbildungsteilnahmen und Vor- und Nachbereitung auf die Arbeitszeit oder die Einschränkung der Nutzung von technischen Geräten, die nicht über den Träger angeschafft wurden.
- Mit den Begrenzungen in Struktur, Zeit und Organisation gehen Begrenzungen in der Gestaltung von Netzwerkbeziehungen einher, zur Erweiterung der für die Medienbildung nutzbaren Kapitalien. Auch innerhalb des Hauses gibt es Ressourcen (z.B. das Computerkabinett im Souterrain), die noch nicht angemessen genutzt werden. Hierzu fehlen eine fachliche Anleitung und Unterstützung. Im Handlungsfeld der frühen institutionellen Medienbildung scheint es wenige oder keine Netzwerkpartner zu geben, die als soziales Kapital zur Erreichung eines erweiterten kulturellen oder ökonomischen Kapitals zur Verfügung stehen.

Die Gruppendiskussion zeigt zum einen das Bemühen der Leitung um die Berücksichtigung der Medienerziehung im Alltag der Kindertagesstätte, zum anderen ebenso das Interesse der Beteiligten an der Ausgestaltung. Über die Einbindung in Netzwerke (z.B. durch die Teilnahme an Projekten) könnte die Erweiterung des kulturellen Kapitals der Fachkräfte und Einrichtung erreicht werden, das sich aus der Nutzbarmachung des sozialen Kapitals im Kontakt mit anderen Kitas erreichen lässt. Darüber kommunizierte Praxisbeispiele aus anderen Kitas würden zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrungen der Fachkräfte beitragen und über diesen Weg zu einer „Relativierung“ von erlebten Grenzen des medienzieherischen Handelns führen. Eine Weiterentwicklung der bisher starken Fokussierung auf den Computer bzw. das „Computerkabinett“ schiene möglich.

12.5 Systematisierung und Typenbildung

Die Gruppendiskussionen wurden über einen induktiven Weg in mehreren Durchgängen codiert. Über unterschiedliche Zugänge (Ausgang vom Dokument, von einer Kategorie oder einem einzelnen Code) wurden die Textdokumente immer wieder um ihre Inhalte „befragt“, mit dem Ziel, die Äußerungen und aufgezogenen Erfahrungsräume der einzelnen Gruppen bestmöglich zu erfassen. Vergleichend wurden Aspekte herausgearbeitet, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der organisationalen Gestaltung und Integration der Medienbildung verweisen. In der besonderen Betrachtung der Rolle der Leitungen wurden zwei Grundtypen identifiziert, denen eine unterschiedlich starke Verankerung medienerzieherischen Handelns in der Kindertagesstätte zugeordnet werden kann.

Die Gruppendiskussionen verweisen auf medienpädagogisch aktive und weniger aktive Einrichtungen. Dabei zeigt sich der Grad der Aktivität vor allem in den Aussagen der Erzieher/-innen zu ihrer eigenen Handlungspraxis, über erfolgte medienpädagogische Projekte und Angebote sowie hinsichtlich der Einschätzung und Berücksichtigung kindlicher Medienwelten. Allerdings wird in den Aussagen auch deutlich, dass die eingeschätzte Aktivität der Beteiligten nicht auf das gesamte pädagogische Team der Kindertagesstätte übertragen werden kann. Dies gilt besonders für die Kindertagesstätten „Grün“, „Blau“ und „Rot“, in denen entsprechende Aussagen getroffen wurden. So zeigt die Beschreibung der Leitung von „Grün“, dass im Gespräch diejenigen beteiligt sind, „*die wirklich damit arbeiten*“ (#01:11:03-8#). Auch die Leitungen von „Rot“ und „Blau“ stellen vor Beginn der Gruppendiskussion heraus, dass am Gespräch Erzieher/-innen teilnehmen, die in diesem Feld aktiv sind, und diese Einschätzung nicht für das gesamte Kita-Team gilt:

Es gibt immer wieder Diskussionen mit einzelnen, also die Mehrzahl der Kollegen steht schon dahinter, aber es gibt immer noch einzelne Kollegen: Also das Kind soll lieber draußen spielen, als am PC sitzen, z.B. in der Kita. Also das ist noch nicht überall verankert, dass das ein Teil der Welt ist und dass eine Kita auch diese Verpflichtung wahrnehmen sollte. [kurze Pause] Muss! [kurze Pause] Muss! (CwB, #00:26:33-4#)¹⁴⁹

¹⁴⁹ In der folgenden Gesamt-Diskussion wird die Zugehörigkeit der Beiträge zu den einzelnen Gruppendiskussionen (und Kitas) durch einen weiteren Buchstaben kenntlich gemacht. Kita Blau >, Kita Grün > Gr, Kita Gelb > G, Kita Rot > R. Es handelt sich hier um einen Beitrag aus der Kita Blau.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Aus den Aussagen von KwGr kann abgeleitet werden, dass es in der Einrichtung andere, nicht mit dieser Schwerpunktsetzung arbeitende Fachkräfte gibt (vgl. #01:11:03-8#). Lediglich in „Gelb“ gibt es keine Hinweise, die auf eine Abgrenzung von den übrigen, nicht an der Gruppendiskussion teilnehmenden Erzieher/-innen hinweisen. Damit bieten zwar grundsätzlich alle Gruppen deutliche Hinweise auf eine medienpädagogische Aktivität, jedoch sind diese in den Kindertagesstätten unterschiedlich ausgeprägt. Für die Identifikation unterschiedlicher Niveaus erscheint das Leitungshandeln der entsprechenden Leitungskräfte besonders bedeutsam.

Schwierig erscheint die Befürwortung aktiver medienerzieherischer Tätigkeit bei allen Erzieher/-innen einer Kindertagesstätte vor dem Hintergrund der jeweiligen organisatorisch-strukturellen Gestaltung des Alltags. Bei festen Gruppenstrukturen ist das medienpädagogische Handeln einer Erzieherin auf die jeweilige Gruppe ausgerichtet. Nicht adäquat handelnde Erzieher/-innen müssten durch die Leitung und das pädagogische Team angeleitet bzw. unterstützt werden. Dies erscheint bei einer konzeptionell weniger sicheren Leiterin deutlich schwieriger, sie vermag mit einem medienerzieherischen Anspruch nicht hinter die Gruppentüren zu dringen. Die Eltern können in einer solchen Situation unterstützend wirken, indem sie die Bildungsangebote in anderen Gruppen und Räumen vergleichend wahrnehmen und diese Unterschiede gegenüber den Erzieher/-innen ansprechen: *„dass ja auch die Eltern dann Druck machen: ‚Oh, die Gruppe hat das und das und warum unsere nicht?‘ So was willst du als Pädagoge auch nicht auf dir sitzen lassen“* (KwGr, #00:46:52-0#).

Aufgrund der Notwendigkeit, in Verbindung mit offenen Konzepten (vgl. Kindertagesstätte „Gelb“) innerhalb des pädagogischen Teams eine stärkere Übereinstimmung hinsichtlich der pädagogischen Orientierungen erzielen zu müssen, besteht zumindest der Eindruck, dass hier weniger grundsätzliche Differenzen im medienerzieherischen Handeln auftreten. Der Diskussionsverlauf in „Gelb“ verweist auf diese Übereinkunft, z.B. mit den Beispielen zum Umgang mit den Mobiltelefonen der Mitarbeiter/-innen und der gemeinsamen Entscheidung, im Haus mehr Uhren aufzuhängen (SwG, LwG, #00:18:31-7#f.), oder in der Umsetzung und Auswertung der Beobachtung des Medienhandelns von Kindern am Computer (vgl. Kapitel 12.3.2.3 oben).

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Als Ergebnis konnten in der Analyse der Gruppendiskussionen zwei Grundtypen der konzeptionellen Sicherheit von Leitungskräften identifiziert werden, die sich in jeweils zwei Ausprägungen darstellen:

Konzeptionell sichere Leitungskräfte	Konzeptionell unsichere Leitungskräfte
Die medienpädagogisch aktive Leitung	Die suchend unterstützende Leitung
Die konzeptionell reflektierte Leitung	Die abwendend vermeidende Leitung

Tabelle 48: Typen der konzeptionellen Sicherheit von Leitungskräften

Die Typen werden im folgenden Abschnitt charakterisiert.

12.5.1 Die konzeptionell sicheren Leitungen

Die Leitungskräfte vermögen aufgrund ihrer eigenen konzeptionellen Sicherheit den Erzieher/-innen Orientierung zu geben. Sie können die medienpädagogische Handlungspraxis im Alltag ihrer Einrichtungen in größere Zusammenhänge einordnen und bieten damit Sicherheit, die für die Erzieher/-innen notwendig ist. Grundüberzeugungen werden klar formuliert, so z.B. in der Frage nach dem Warum der Computernutzung (vgl. die Diskussion in den Abschnitten 182–189/Kita „Blau“), und die eigenen Schwerpunktsetzungen stark vertreten. Bisweilen erlangen „leisere Töne“ in der Gruppendiskussion dadurch weniger Aufmerksamkeit, so z.B. in der Kita „Blau“ im Beitrag von Rw, die sich immer „stark für Kinderbücher“ mache; das sei ihr Medienthema, und auch „in der Kita ein ganz großes Thema“ (#00:16:56-0#). Allerdings verbleibt die Gruppendiskussion nicht bei diesem Aspekt, der Computer scheint für die übrigen Gesprächsteilnehmerinnen und besonders die Leitung bedeutsamer zu sein.

Die konzeptionell sicheren Leitungen zeigen sich in zwei Ausprägungen: a) in der Kindertagesstätte „Blau“ als medienpädagogisch aktive Leitung und b) in der Kindertagesstätte „Gelb“ als konzeptionell reflektierte Leitung.

Während in „Blau“ die Leitung sehr stark auf die Erlangung von Grundkompetenzen im Umgang mit dem PC setzt und damit den Kindern einen optimalen Start in die Schule ermöglichen möchte, sind die Aussagen der Leitung in der Kita „Gelb“ von einer hohen Reflexion der medialen Verfasstheit der Kindheit und der Gesamtbetrachtung kindlicher Entwicklungsprozesse geprägt. Hier werden mediale Handlungen der Kinder in aktuelle Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen in der Kindheit eingeordnet („Wer will nicht

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

mal Bestimmer sein?“, MwG, #00:26:48-6#), und über die Beschäftigung im Team (Hospitationsprotokoll zum Medienhandeln am Computer) wird eine Orientierung für die Erzieher/-innen erreicht.

Die zu diesem Typus gehörenden Leitungskräfte zeigen ein ausgeprägtes Vertrauen in ihre eigene Selbstwirksamkeit. Aus ihren Wortbeiträgen zum medienpädagogischen Alltag in den Kitas entnehmen die beteiligten Erzieher/-innen Sicherheit und Bestätigung, die sie in der medienpädagogischen Arbeit bestärkt. Das vorhandene kulturelle Kapital der Leitungskräfte bildet die Basis für die Berücksichtigung der digitalen Medien in der Kindertagesstätte.

12.5.2 Die konzeptionell unsicheren Leitungen

Als in medienerzieherischer Hinsicht konzeptionell unsicher agierende Leitungen können die jeweiligen Fachkräfte in den Einrichtungen „Grün“ und „Rot“ charakterisiert werden. Sie erscheinen als „Suchende“ und können ihrem pädagogischen Team hinsichtlich der medienerzieherischen Ausrichtung der pädagogischen Arbeit nur wenig Orientierung und Sicherheit geben. Dabei unterscheidet sich das Leitungshandeln in seinen Ausprägungen. Während die Leitung in der Kindertagesstätte „Grün“ ihre medienpädagogisch aktiven Erzieherinnen nicht einschränkt und die medienerzieherischen Aktivitäten unterstützt, unternimmt die Leitung in „Rot“ eine eher „bremsende“ Rolle, indem sie vielfach auf die rechtlichen Bedingungen und Begrenzungen bzw. Verbote hinweist.

Begünstigt durch die räumlich-organisatorischen Rahmenbedingungen (geschlossene Türen, feste Gruppen) wird es dadurch nahezu unmöglich, weniger aktive Erzieher/-innen für die Notwendigkeit medienpädagogischer Aktivitäten in der Einrichtung aufzuschließen bzw. ein solches Handeln einzufordern. So sind die im Gespräch der Kita „Grün“ teilnehmenden Erzieherinnen medienpädagogisch aktiv (wenngleich mit konzeptionellen Schwächen, erkennbar z.B. in der starken Fokussierung auf die technische Infrastruktur) und vertreten ihren Anspruch, den medienpädagogischen Schwerpunkt ihrer Kindertagesstätte aktiv zu gestalten und dieses Konzept umzusetzen. In der Analyse der Gesprächsanteile und der eingebrachten Inhalte zeigt sich dies deutlich. Die eigene Orientierungs- und Hilflosigkeit der Leitung wird in Redebeiträgen explizit formuliert. Die begrenzte Trägerunterstützung kann die inhaltliche Schwäche auf der Mesoebene nicht kompensieren.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

In der Kindertagesstätte „Rot“ tritt eine starke Leitung auf, die im Management der Einrichtung deutlich erfahrener erscheint und im Vergleich zur Leitung der Kita „Grün“ eine umfassendere Leitungserfahrung aufweist. Allerdings fehlt eine ausgeprägte medienpädagogische Basis, auf der die Erzieher/-innen angeleitet und unterstützt sowie hinderliche Faktoren durch Träger u.a. eingeordnet und bearbeitet werden können. Rechtliche Vorgaben werden angeführt, um darzustellen, welche medienbezogenen Aktivitäten vor allem nicht möglich sind.

Im Unterschied zum Leitungshandeln in „Blau“ und „Gelb“ erscheinen die Leitungskräfte in „Grün“ und „Rot“ weniger eingebunden in die frühpädagogische bzw. medienpädagogische Fachdiskussion. Auch innerhalb des Trägers erreichen sie einen solchen Austausch nicht. Sie stehen auch mit dem medienpädagogischen Fortbildungsinstitut BITS 21 weniger im Fachaustausch. Dies gilt auch für das pädagogische Personal in „Rot“ (mit der Ankündigung der Leitung auf die gewünschte Veränderung), nicht jedoch für das Personal in „Grün“. Hier ist das gesprächsteilnehmende Personal aktiv, kann jedoch im medienpädagogischen Diskurs innerhalb der Einrichtung nicht von einer Fachkompetenz der Leitung profitieren. Das fehlende kulturelle Kapital kann damit nicht aus dem sozialen Kapital der Leitungskräfte gewonnen werden. Das soziale Kapital könnte sich zudem hilfreich erweisen, wenn Probleme der Ausstattung gelöst werden müssen.

12.5.3 Einrichtungsübergreifende Schwerpunktthemen

Welche inhaltlichen oder strukturellen Ansätze können als medienbildungsfördernd identifiziert werden? Wo liegen Schwierigkeiten? Ausgewählte Merkmale sollen im folgenden Abschnitt vorgestellt und diskutiert werden, um die vorgenommene Typenbildung zu untersetzen.

12.5.3.1 Trägerstrukturen: Öffentlicher und freier Träger

Die Kindertagesstätten befinden sich in unterschiedlichen Trägerschaften. Zwei Einrichtungen („Blau“ und „Rot“) gehören zu jeweils einem Eigenbetrieb und befinden sich damit in öffentlicher Trägerschaft, die beiden übrigen Einrichtungen („Gelb“ und „Grün“) gehören zu jeweils einem freien Träger. Dabei handelt es sich bei der Kindertagesstätte „Gelb“ um eine Eltern-Kinder-Tagesstätte. Diese ist konzeptionell mit einem verstärkten Eltern-Engagement ausgestattet. Die Einrichtungen in größeren Trägerstrukturen können jedoch

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

häufiger auf leistungsfähigere Unterstützungssysteme zurückgreifen und weisen damit u.U. eine höhere Kapitalverfügbarkeit auf. Die Einrichtungen kleinerer Träger können hingegen nur in stärkerer Begrenzung solche institutionell verfügbaren Ressourcen nutzen.

Während sich Kindertagesstätten freier Träger häufig auf eine stärkere pädagogische Grundlegung stützen können, sind die Eigenbetriebe vor allem Verwaltungskonstrukte, die nicht auf der Basis einer pädagogischen Leitidee bzw. Grundposition, sondern mit dem Ziel einer optimalen organisatorischen Handlungsfähigkeit installiert worden sind. Sie stellen damit große Verbünde konzeptionell unterschiedlich tätiger Einrichtungen dar. Mit der größeren Leistungsfähigkeit (sowohl in finanzieller Hinsicht als auch bezüglich der Befriedigung des Bedarfs an Betreuungsplätzen) ist nicht unbedingt eine konzeptionelle Stärke verbunden.

In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass mit einer größeren Trägerstruktur Schwierigkeiten der Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen für die medienpädagogische Arbeit verbunden sein können. Die Einrichtungen „Blau“ und „Rot“ klagen in umfangreicher Weise über die mangelnde technische Ausstattung. So tauscht sich die Gruppe in der Kita „Blau“ über die Möglichkeiten eines Internetzugangs für die pädagogische Arbeit aus und findet es bedauerlich, dass der Träger an dieser Stelle zu wenig unternimmt (bis #00:22:23-5#). Die durch die Leitung verantwortete Bereitstellung technischer Medien folgt den konzeptionellen Schwerpunkten. So sind in allen Gruppenräumen ein Computer und auch ein digitaler Fotoapparat vorhanden. Der Träger scheint die pädagogische Notwendigkeit einer bestimmten Ausstattung zu wenig zu kennen oder ist an Verwaltungsabläufe und andere (finanziellen) Prioritätensetzungen gebunden, so dass die gewünschten Ausstattungen nachrangig priorisiert werden. Auch in der Kita „Rot“ wird die mangelnde Trägerunterstützung bei der Gewährleistung der Ausstattung angesprochen: *„Das ist eigentlich das schwierigste dabei: Wir haben drei Lernstationen für 190 Kinder damals im Laufe der Jahre bekommen und es reicht natürlich nicht. Es ist ein Tropfen auf den heißen Stein“* (BwR, #00:43:41-7#). Das Defizit wird dadurch vergrößert, dass der Träger offenbar darauf besteht, dass lediglich durch ihn bzw. die Kita selbst angeschaffte Technik genutzt werden dürfe. So gibt es zwar Ergänzungsmöglichkeiten aus Netzwerken, die jedoch als ökonomisches Kapital nicht offensiv verwertet werden dürfen (vgl. Nachgespräch Kita „Rot“).

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Doch auch in Einrichtungen freier Trägerschaft sind die Ausstattungsfragen nicht optimal beantwortet. In der Diskussion in „Grün“ gibt es deutliche Kritik, so können die Erzieherinnen auf dem für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stehenden Laptop keine Software (mehr) installieren, dabei hat im Vorfeld dieser Veränderung offenbar keine Absprache zum Bedarf stattgefunden. Einzig in der Kindertagesstätte „Gelb“ werden solche Mängel überhaupt nicht diskutiert, hier scheint es keinen Widerspruch zwischen den Ansprüchen der Kindertagesstätte und des Trägers einschließlich seiner Unterstützung zu geben. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 5.1 dargestellten strukturellen Varianten der Trägerschaft von Kindertagesstätten sowie zur Leitungstätigkeit erreichen die Zielsetzungen zwischen Kita und Träger bei einer Eltern-Kinder-Tagesstätte eine hohe Übereinstimmung.

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass die „Nähe“ bzw. „Entfernung“ zwischen Träger und Kindertagesstätte bzw. Leitung und das Verständnis des Trägers für das pädagogische Handeln in der Einrichtung entscheidend sind, dass eine adäquate technische Ausstattung realisiert wird und für die pädagogischen Ziele zum Tragen kommen kann. Mit größeren Trägerstrukturen wird diese Entfernung größer, die Möglichkeiten der Beratung und Absprachen müssen bewusster geplant und von den Leitungen eingefordert werden.

12.5.3.2 Die Leitung zur Unterstützung medienerzieherischen Handelns

Die Gruppendiskussionen in den Kindertagesstätten „Blau“ und „Gelb“ lassen auf eine starke Leitung schließen, die über eine konzeptionelle Sicherheit verfügt und den Mitarbeiter/-innen Orientierung gibt. So fokussiert „Blau“ vor allem auf den Umgang der Kinder mit dem Computer, die Leitung formuliert deutlich den Anspruch, allen Kindern diesen Zugang vor dem Schuleintritt zu ermöglichen. Sie unterstützt stark Fortbildungsbemühungen und regt diese an. Sie fordert vom Träger Unterstützung ein und vertritt diese Position. So können die Erzieher/-innen davon ausgehen, von ihrer Leitung unterstützt zu werden. In der Einrichtung „Gelb“ zeigt sich die „starke Leitung“ in einer ausgeprägten konzeptionellen Sicherheit, die zu Ruhe und Bestimmtheit im Umgang mit Eltern und Kindern führt.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Demgegenüber weisen die Gespräche in den Kindertagesstätten „Grün“ und „Rot“ auf größere Unsicherheiten der Leitungskräfte hin. Die Leitung in „Grün“ unterstützt dabei zwar das medienerzieherische Handeln, allerdings vermag sie in dieser Einstellung keine noch nicht aktiven Erzieher/-innen aufzuschließen, da sie sich selbst auf Orientierungssuche befindet. So formuliert sie in großer Differenz zum pädagogischen Konzept: *„Da kann ich doch nicht mit meinen Medien kommen“* (PwGr, #00:28:13-4#), womit sie sich sogar gegen die Aktivitäten in ihrem pädagogischen Team und gegen die Anwesenden in der Gruppendiskussion stellt. Aufgrund ihrer eigenen Orientierungssuche vermag sie ebenso nicht die pädagogische Diskussion nach dem Sinn der besonderen Aktivitäten bzw. Angebote zu führen.¹⁵⁰ Die Unsicherheit wird in der Kita „Grün“ aber auch in der Teilnahme am Gespräch und dem Einbringen von Beiträgen sichtbar. Die Leitungskraft tritt eher zurückhaltend auf, führt Diskussionen zur Medienaktivität kaum fort (sondern setzt vielmehr neue Themen, die aber nicht so richtig „passen“) und verweist auf die geringe Unterstützung durch den Träger.

Auch in der Kindertagesstätte „Rot“ wird eine Promotorenfunktion zur Unterstützung medienerzieherischen Handelns nur teilweise realisiert. So unterstützt die Leitung zwar die Herrichtung des lange schon bestehenden Medienraumes im Souterrain der Einrichtung, in diesem Zusammenhang verweist sie jedoch mehrfach auf die rechtlichen Einschränkungen der Mediennutzung. Darüber kann sich kaum eine unterstützende Wirkung entfalten.

12.5.3.3 Die begrenzte Zeit

Die nicht ausreichende Zeit wird in allen Gruppendiskussionen angeführt, um die nicht immer zufriedenstellende pädagogische Arbeit zu erklären. Dabei signalisieren alle Gruppen einen hohen pädagogischen Anspruch, fühlen sich aber durch die nicht optimalen Rahmenbedingungen in der Umsetzung gehindert. Dennoch erscheinen die Auswirkungen des Zeit-Defizits unterschiedlich: In zwei Diskussionen („Grün“ und „Rot“) wird dieses als Belastung wahrgenommen, in den Diskussionen in „Blau“ und „Gelb“ entsteht dieser Eindruck nicht. Besonders auffallend ist die Verständigung in der in der Kindertagesstätte

¹⁵⁰ So klagen die Beteiligten über den immensen Vor- und Nachbereitungsbedarf in der Umsetzung des Smartboard-Projektes, einschließlich die Fehleranfälligkeit. Die Frage nach der Notwendigkeit für die Bildungsprozesse von Kindern scheint jedoch bisher nicht ausführlich diskutiert worden zu sein. Vor allem das Aufschließen der Eltern für Medienthemen ist den Beteiligten im Smartboard-Einsatz wichtig.

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

„Grün“. Die diskussionsübergreifende Code-Matrix für die Kategorie „Rahmenbedingungen“ zeigt diese Schwerpunktsetzung (Abbildung 86):

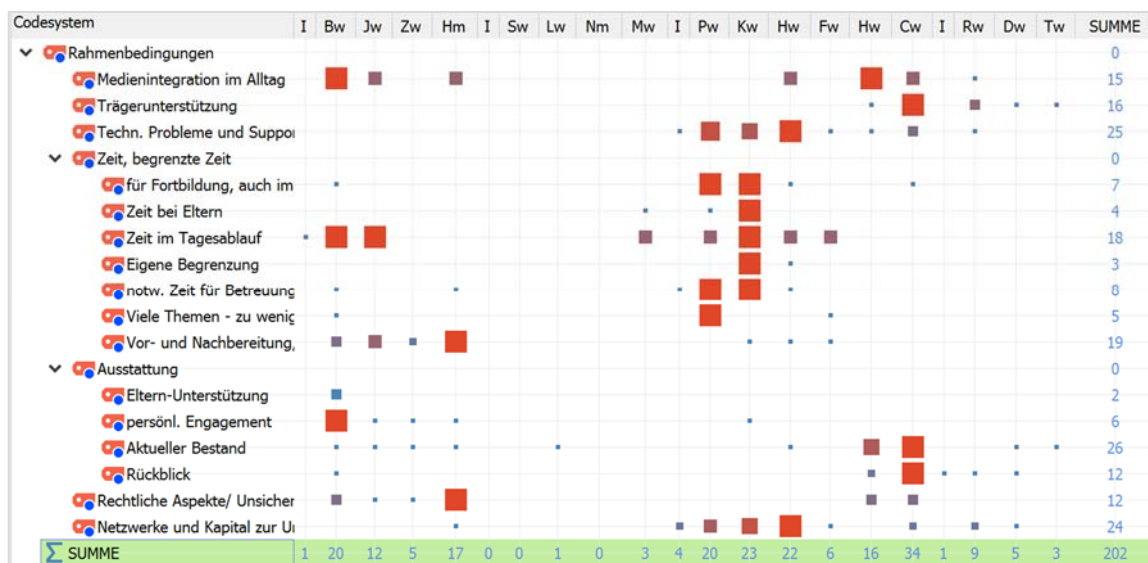


Abbildung 86: Code-Matrix zur Kategorie Rahmenbedingungen, alle Kitas

Während in der Kindertagesstätte „Grün“ die Leitung in der fehlenden Zeit mangelnde Fortbildungsaktivitäten (keine Möglichkeit der zeitnahen Auswertung im Team) oder die nur langsame Entwicklung der Kita insgesamt („Wir könnten eigentlich weiter sein“, PwGr, #00:27:23-5#) ableitet oder die Erzieherin KwGr die Unmöglichkeit der Behebung technischer Probleme erläutert („Und bis dahin musst du den Fehler behoben haben, um weiter arbeiten zu können, und dann gerätst du unter Zeitdruck ...“, KwGr, #00:25:26-0#), werden die „Zeitnöte“ in der Kindertagesstätte „Gelb“ weniger einschränkend dargestellt. Auch die Kita „Rot“ verweist sehr deutlich auf die ungenügende Zeit, demgegenüber erscheinen in der Kita „Blau“ andere Rahmenbedingungen deutlich wichtiger (z.B. der Internetzugang).

Sehr deutlich kommt in der Gruppe „Grün“ zudem die additive Wahrnehmung der Medienziehung zum Vorschein, vor allem formuliert durch die Leitung:

PwGr: Es kommen eben so viele andere Dinge noch aufs Tablett, zum Beispiel die Partizipation, Kindeswohlgefährdung, Arbeit am Konzept. (#00:27:23-5#)

FwGr: Alles so nebenbei. ... (#00:27:24-8#)

PwGr: Wir machen das alles eigentlich nebenbei und das ist unbefriedigend oft für euch (an die Erzieherinnen gerichtet), für mich. (#00:28:13-4#)

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Auch in der Kita „Rot“ zeigen sich Verbindungen zwischen der additiven Organisation von Bildungsthemen im Kitaalltag und dem Eingestehen der fehlenden Zeit. Die Motivation der Erzieher/-innen, dennoch besondere Aktivitäten über das Zeit- und Kräftebudget hinaus zu realisieren, liegt in ihrem Anspruch, dass *„man [...] das den Kindern auch schönmachen [möchte] und vor allem es sind ja auch ausgewählte Kinder, die an der Sache dann teilnehmen, und ... dann reicht es hinten und vorne nicht“* (JwR, #00:52:42-0#). Daraus resultiert in der Gruppe auch Unzufriedenheit (Kita „Rot“, #00:51:41-3#).

In der Verständigung im pädagogischen Team, in der Schwerpunktsetzung durch die Leitung sowie durch eine nicht (mehr) additive Wahrnehmung medienerzieherischer Aufgaben in der Kindertagesstätte gelingt es den Einrichtungen „Blau“ und „Gelb“ offenbar besser, mit der Begrenzung der Ressource Zeit umzugehen.

12.5.3.4 Reflexion und Reflexivität des (medien-)pädagogischen Handelns

Der Umgang mit Unsicherheiten in der eigenen Berufsausübung, mit der grundsätzlichen Offenheit pädagogischer Prozesse erfordert von pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Reflexion der pädagogischen Arbeit sowie der Reflexivität der eigenen Person und Handlungstätigkeit. Kommunikationsprozesse der Selbstvergewisserung, des Austauschs über pädagogische Ziele und über Begrenzungen und gemeinsame Ziele sind für die pädagogische Arbeit essentiell. Leitungspersonen müssen auf Basis einer soliden fachlichen Sicherheit diese Austauschprozesse sicherstellen. Die Gruppendiskussionen zeigen unterschiedliche Ausprägungen dieser Reflexionsprozesse. Der Verlauf der Gruppendiskussionen und die in ihnen thematisierten Fragestellungen verweisen auf ein unterschiedliches Maß konzeptioneller Sicherheit im pädagogischen Team, und vor allem in der Person der Leitungskraft.

So werden in der Kindertagesstätte „Blau“ die Zielsetzungen vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Ressourcen und Vorerfahrungen der Kinder unterschiedlich eingeschätzt und diskutiert. Dabei verdeutlicht Cw als Leiterin die Notwendigkeit des Zugangs zu den digitalen Medien, weil nach wie vor diese Möglichkeit nicht im familiären Umfeld aller betreuten Kinder gegeben ist. Die Gruppe verständigt sich im weiteren Verlauf darauf, dass alle Kinder einen optimalen Start in die Schule haben sollten und in der Schule vieles bereits vorausgesetzt wird (vgl. #00:39:25-3#ff.). In der Kindertagesstätte „Grün“

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

werden Prozesse der Medienaneignung der Kinder vor allem aus ihren Bedürfnissen abgeleitet. Diese werden ebenso genutzt, um gegenüber den Eltern eine Sensibilisierung für die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erreichen.

Die Äußerungen der Leiterin der Kindertagesstätte „Grün“ zeigen ihre eigene Unsicherheit im Umgang mit der notwendigen Medienbildung. Vergleichbar den Äußerungen der Leitung in der Kita „Rot“ ist sie in ihrer Reflexion der pädagogischen Tätigkeit auf der Suche nach dem geeigneten Weg, z.B. im Aufschließen der Eltern für die Notwendigkeit der Medienbildung. An diesen Überlegungen beteiligen sich auch die übrigen Erzieher/-innen. Mit großem Interesse an der aktiven Einbindung der Eltern in den Kitaalltag haben sie bisher noch keine geeignete Lösung gefunden und hinterfragen ihr bisheriges Vorgehen.

Von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit ist ebenso das Auftreten der Leitung in der Kita „Rot“ gekennzeichnet. Neben der bedingungslosen Akzeptanz der Einschränkungen in der Nutzung von Medienausstattung werden diese in der scheinbar (?) beliebigen Aneinanderreihung von Aktivitäten und Erlebnissen aus dem Kitaalltag sichtbar und verweisen auf „Suchbewegungen“ nach Elementen der Medienbildung. Der neu eingestellte Erzieher, der sich nun der Medienarbeit in der Kita angenommen hat, formuliert viele Fragen, bei denen die Leitung nicht helfen kann.

Eine Reflexion der Rolle der Medien für das Aufwachsen von Kindern sowie die Reflexivität der eigenen Person im pädagogischen Handeln lassen sich auch in den Beiträgen der Erzieher/-innen feststellen. So beschreibt HwGr, dass die Erzieher/-innen *„nicht so perfekt sein [müssen]“* (#00:24:11-0#); Rwb beschreibt, wie bereits sehr junge Kinder das beobachtete Medienhandeln übernehmen im Umgang mit dem Fotoapparat bzw. dem Smartphone: *„Die wollen auch durchgucken, die beobachten oder stellen sich in Pose. Fotoapparat – die Verbindung, die Verknüpfung ist da: Ich werde fotografiert oder ich möchte es selber mal probieren“* (#00:16:56-0#).

Im Vergleich der Gruppendiskussionen wird der hohe Reflexionsgrad in der Kindertagesstätte „Gelb“ deutlich. In der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erscheint die konzeptionelle Ausrichtung bedeutsam. So arbeiten die Einrichtungen „Blau“, „Grün“ und „Rot“ nach dem situationsorientierten Ansatz, die Kindertagesstätte „Gelb“ gibt an,

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

nach dem Prinzip der offenen Arbeit zu agieren. Damit sind auch strukturelle Grundordnungen im pädagogischen Alltag verbunden, bedeutsamer als die Raumstruktur stellen sich im offenen Konzept jedoch die Offenheit gegenüber den Kindern und die Annahme eines Entwicklungsprozesses auch bei den Erwachsenen dar. Damit besteht eine große Herausforderung in der Reflexivität des eigenen pädagogischen Handelns, die im pädagogischen Berufsfeld durchgängig notwendig ist und in der Kita „Gelb“ in einer hohen Ausprägung sichtbar wird.

12.5.3.5 Zusammenarbeit mit den Eltern

Auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern lassen sich Unterschiede feststellen. Dabei bildete dieser Aspekt der medienpädagogischen Arbeit nicht den Schwerpunkt der Gruppendiskussion, wurde jedoch an mehreren Stellen ins Gespräch gebracht und schien dabei den beteiligten Personen in allen Diskussionen wichtig.

Die konzeptionell verankerte Zusammenarbeit mit den Eltern zeigt sich deutlich im Gesprächsverlauf der Kita „Gelb“. Insbesondere im Nachgespräch werden Formen der Zusammenarbeit diskutiert, ausgewählte Ereignisse genutzt, um daran auch das Vorgehen im Austausch mit den Eltern sichtbar zu machen. Auch in der Kindertagesstätte „Blau“ wird eine positive Einschätzung der Ressourcen der Eltern sichtbar, hingegen zeigen sich in den Kindertagesstätten „Grün“ und „Rot“ eher defizitorientierte Einschätzungen. Dabei scheint eine Unsicherheit der Fachkräfte einschließlich der Leitungskräfte hinsichtlich der Inhalte der medienerzieherischen Zusammenarbeit zu bestehen. In der Diskussion der Kita „Grün“ wird dies vor allem über „suchende“ Formulierungen deutlich:

Also ich würde mir wünschen von den Eltern, dass sich mehr einbringen, muss ich wirklich sagen. Dass da auch vielleicht mal ein interessierter Vater kommt, der sich da auch mal mit [...] den Kindern zusammen an den Laptop setzt und vielleicht mal was entwickelt. Also es kommt mir eigentlich ein bisschen zur kurz, das würde ich mir wünschen. Aber [...] die Eltern haben ja genau [...] die gleiche wenige Zeit wie wir. Alle sind stark eingebunden beruflich. (PwGr, #00:57:26-1#)

Im Rückblick auf die Teilnahme im Netzwerk-Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“ zeigt sich diese Suche ebenso:

HwGr: Also ich habe es auch mit der Plüschtierreise versucht, Eltern mehr einzubinden. Und habe dann so Hausaufgaben am PC, diese Rallye, Internetrallye habe ich ihnen mit nach Hause gegeben. Es sind immer dieselben, dies ... (#01:02:08-3#)

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

KwGr: Dies ... (#01:02:09-7#)

PwGr: Schleppend, einfach schleppend. (#01:02:11-6#)

HwGr: Das ist traurig, aber ich sehe in den ... in dem Blog, dass es durchaus Kitas schaffen. ... (#01:02:17-8#)

I: Ja ... (#01:02:18-7#)

HwGr: Und mich würde einfach interessieren, wie schaffen die das? Sind das andere Eltern? (#01:02:23-4#)

FwGr: Ja! (#01:02:24-9#)

Dabei sind sich die Erzieher/-innen hinsichtlich der elterlichen Expertise nicht sicher, sie beklagen deren „Halbwissen“ (HwGr, #00:29:38-1#) oder beschreiben die Bestrebungen der Eltern, für ihre Kinder alles im Kitaalltag zu organisieren und dabei die Interessen ihrer Kinder nicht zu berücksichtigen (vgl. BwR, #00:54:10-0#). Gleichzeitig werden die Eltern auch als wichtige Unterstützung bei der Sicherstellung der Medienbildung und Organisation des Kitaalltags insgesamt erlebt. So werden Lösungen für Ausstattungswünsche gefunden (Kita „Rot“) oder Veranstaltungen realisiert (Kita „Blau“). In allen Gruppendiskussionen gibt es zudem Hinweise auf die notwendige Sensibilisierung der eigenen Medienhandlungspraxis: In der Kita „Grün“ und „Gelb“ werden Situationen diskutiert, in denen in Abholsituationen die Kommunikation mit dem Kind hinter der Smartphone-Nutzung der Eltern zurückstehen muss. In der Kita „Rot“ werden Eindrücke aus Berichten über die Mediennutzung durch die Kinder geschildert, die auf eine nicht altersangemessene Auswahl schließen lassen. In der Kita „Blau“ spricht die Leiterin den Vorwurf aus, der mit diesem Thema häufig einhergeht:

Im Prinzip [ist es] eigentlich immer ein lästiges Thema [...] für Eltern. Ähm ... was mit schlechtem Gewissen einherging und so, weil ... fast alle glaube ich, fast alle Kinder zu Hause zu viel fernsehen. Also das ist jetzt meine persönliche Meinung. Die werden abgestellt, die haben ... viele haben einen Fernseher im Zimmer usw. ... im Kinderzimmer. (CwB, #00:19:01-2#)

Werden jetzt die Ergebnisse der Elternbefragung hinzugezogen, zeigt sich, dass die Interessen der Eltern an Fragen der Medienerziehung durchaus vorhanden sind, jedoch genau diese Vorhaltungen nicht gewünscht werden. Vielmehr erhoffen sie sich Informationen zu konkreten medienbezogenen Aktivitäten im Kitaalltag. Hier sollte sich auf eine Erweiterung des Blickfelds der Fachkräfte orientiert werden, so dass sich in Anerkennung der um-

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

fangreichen Medienpraxis im sozialen Feld Familie und der Absage an stark bewahrpädagogische Grundpositionen eine Akzeptanz der institutionellen frühen Medienbildung entwickeln kann. Zu hinterfragen ist an dieser Stelle auch das vorsorgliche Begründen bestimmter Mediennutzungen im Kitaalltag, das sich als Erklärungsmuster durch alle Gruppendiskussionen zieht.

12.5.3.6 Teilnahme an Projekten und Fortbildung – Kapital aus Netzwerken

Die Diskussionsgruppen verweisen auf eine unterschiedlich starke Vernetzung der Einrichtungen. Alle Einrichtungen sind innerhalb ihrer Trägerstruktur vernetzt und können aus dieser Organisation entsprechendes Kapital nutzen. Zunächst handelt es sich bei den Kindertagesstätten „Blau“ und „Rot“ um Einrichtungen in zwei Eigenbetrieben des Landes Berlin, die jeweils für mehr als 50 Einrichtungen verantwortlich sind. Aus dieser großen Anzahl ergeben sich verschiedene Austausch- und Beratungsformate. So berichtet die Leitung der Kita „Blau“ im Vorgespräch von trägerorganisierten Dienstberatungen – mit vielen Einrichtungen. Hier ergeben sich Möglichkeiten des fachlichen Austauschs, auf die in der Diskussion auch verwiesen wird.

Weiteres Potenzial können die Einrichtungen über die Einbindung in weitere Netzwerke erschließen. Während vor allem die Kindertagesstätte „Blau“ auch in kürzerer Vergangenheit regelmäßig an medienpädagogischen Fortbildungen teilgenommen hat, gilt dies für „Grün“, „Gelb“ und „Rot“ weniger oder gar nicht. So formuliert „Rot“ nun den Anspruch, künftig wieder einen Mitarbeiter in der Teilnahme an der längeren Qualifizierung „Fachprofil Medienbildung“ zu unterstützen. Die Kita „Gelb“ nimmt weniger an solchen Fortbildungen teil, begründet dies v.a. mit Zeitressourcen und anderen Schwerpunktsetzungen, beteiligt sich aber an Netzwerkprojekten und Fachtagungen. Dieses gilt auch für die Kindertagesstätten „Grün“ und „Blau“. In der Gruppe „Grün“ wird auf die fehlenden Zeitressourcen hingewiesen, und zwar sowohl hinsichtlich der Teilnahme an externen Veranstaltungen als auch für hausinterne Fortbildungen des gesamten Teams.

Im Ergebnis zeigt sich, dass insbesondere die Gruppen „Gelb“, „Blau“ und „Grün“ von einem themenbezogenen Fachaustausch profitieren und über diesen Weg Anregungen und ideelle Unterstützung erhalten sowie von neuen Entwicklungen erfahren. „Rot“ kann weder in Person der Leitung noch durch die Erzieher/-innen zum Befragungszeitpunkt von

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

diesen Potenzialen profitieren, eine Verringerung von Unsicherheiten über diesen Weg ist nicht möglich.

Insgesamt betrachtet besteht über die Teilnahme an Fortbildungen und entsprechenden Projekten die Gelegenheit zur Erweiterung des kulturellen Kapitals (Erweiterung Wissen), des sozialen Kapitals (Vernetzung mit Gleichgesinnten, Nutzbarmachen des Kapitals der Kontakte) sowie ebenso des ökonomischen Kapitals, über Hinweise auf Förder- und andere Unterstützungsprojekte oder Technik-Überlassungen o.Ä. Die Teilnahme an medienpädagogischen Aktivitäten wirkt unterstützend auf den Prozess der Implementierung medienerzieherischen Handelns in der Kindertagesstätte.

12.6 Wesentliche Ergebnisse und Diskussion

Während im ersten Abschnitt des empirischen Teils die medienpädagogischen Aktivitäten und medienbezogenen Orientierungen von Erzieher/-innen und Leitungskräften sowie Eltern im Mittelpunkt standen, wurden im zweiten Abschnitt über das Verfahren der Gruppendiskussion Faktoren für die Realisierung der medienerzieherischen Arbeit in der Kindertagesstätte identifiziert und kontrastiv verglichen. Es zeigt sich auf Basis der Gruppendiskussionen, dass die identifizierten Faktoren zusammenhängend Bedeutsamkeit entwickeln. Dabei sind diese auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt.

Die curriculare Verankerung der Medienbildung im Bildungsprogramm ist auf der Makroebene angesiedelt und durch die politische und administrative Steuerung auf Landesebene zu beeinflussen. Sie wurde im vorliegenden Forschungsprojekt nicht in besonderer Weise fokussiert. Die auf der Mesoebene verorteten Instanzen „Träger“ und „Leitung“ sind dagegen sehr wohl als wichtige Akteure zur Gestaltung der Medienbildung sowie zur Medienintegration einzuschätzen. Dabei spielt die Größe des Trägers nicht unbedingt die entscheidende Rolle. Entscheidend stellt sich vielmehr die Übereinstimmung der „Philosophie“ zwischen beiden Organisationen heraus. Der Träger wird unterstützend wahrgenommen, wenn er die – aus Sicht der Fachkräfte notwendigen – technischen Rahmenbedingungen sicherstellt, die pädagogische Arbeit nicht einschränkt und Fortbildung unterstützt. In den Gruppendiskussionen werden hier deutliche Schwierigkeiten benannt, die

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

die Ergebnisse der Untersuchungen zur frühen Medienbildung im Land Bremen unterstützen. Die Träger bestätigen zwar die Bedeutung der Medienerziehung, schätzen die Rolle allerdings als nachrangig ein, andere Themen seien wichtiger (Brüggemann et al. 2013, S. 36). Diese Einschätzungen haben Auswirkungen auf die Fortbildungsplanung und -unterstützung.

Unzufriedenheit in der Zusammenarbeit mit dem Kitaträger wird in den Diskussionen in „Grün“, „Rot“ und „Blau“ formuliert, wobei in der Kita „Blau“ diese differenzierter erscheint. Bedeutsam erscheint das Vermögen der Kitaleitung, die konzeptionelle Begründung zu formulieren und dafür innerhalb der Trägerstrukturen (oder durch externe Partner) für Unterstützung zu sorgen. In dieser Dimension erscheint die Leitung der Kita „Blau“ sehr erfahren. Eine wichtige Voraussetzung für das Einfordern dieser Unterstützung stellt die eigene konzeptionelle Sicherheit dar. Diese kann – so zeigt der Vergleich der Diskussionen in „Blau“ und „Grün“ – nicht auf das pädagogische Team übertragen werden, denn grundsätzlich weiß die Leiterin in der Kita „Grün“ um die medienpädagogische Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen, dennoch muss sie gegenüber dem Träger die Notwendigkeit von Fortbildung und Ausstattung deutlich machen und mit den Eltern Aufnahmegespräche führen, in denen sie den konzeptionellen Schwerpunkt aufgrund eigener Verunsicherung umgeht. Auch in der Kita „Rot“ zeigt sich die prinzipielle Unterstützung medienpädagogischer Aktivität. Ebenso wie in „Grün“ werden jedoch konzeptionelle Leerstellen deutlich, die sich in der Gruppendiskussion im Verweis auf rechtliche Hindernisse und insgesamt einen zähen Verlauf der Diskussion mit offensichtlich fehlender gemeinsamer Basis zeigen. Entscheidend stellt sich damit nicht die prinzipielle Unterstützung des pädagogischen Handelns der Fachkräfte durch die Leitung dar, sondern explizit ihre medienpädagogische Sicherheit. Einzig in der Kita „Gelb“ werden keine Differenzen auf der Mesoebene deutlich. Struktur- und organisationsbedingt liegt hier offenbar eine hohe Übereinstimmung zwischen den trägerseitigen Vorstellungen und Anforderungen der Kindertagesstätte vor.

Gleichwohl über das Verfahren der Gruppendiskussion vor allem Aussagen über die Gruppen ermöglicht werden, können die Typologien vor allem auch auf die besondere Rolle der Leitungskräfte bezogen werden. Sie tragen maßgeblich dazu bei, ob und in welcher Weise in den Kindertagesstätten eine medienpädagogische Arbeit erfolgt und ob hierfür das gesamte pädagogische Team bereitsteht. Die von Breiter und Welling (2010) in Bezug

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

auf „schulische Innovationen jeglicher Art“ (ebd., S. 18) betonte Funktion der Schulleitung als Machtpromotor lässt sich durchaus auch auf die Leitung der Kindertagesstätte übertragen.

In Bezug auf die durch Viernickel et al. (2013) herausgearbeiteten Typen der Herangehensweise der pädagogischen Teams an die Aufgabe der Umsetzung der Bildungspläne lässt sich feststellen, dass das Team von „Gelb“ offenbar zu den wertekernbasierten Teams gezählt werden kann. Hier stellt die pädagogische Grundorientierung die Basis für die Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms dar, wenngleich die Leitung der Kindertagesstätte Mw eine deutliche Distanzierung vom Bildungsprogramm vornimmt aufgrund des Missverhältnisses zwischen dem formulierten Bild vom Kind und der Fokussierung auf Bildungsbereiche, die aus ihrer Sicht dem Wesen der frühen Bildung widersprechen. Das Team der Kita „Blau“ kann in seiner Grundorientierung wenigstens zum Teil diesem Typus zugeordnet werden. Allerdings finden sich hier auch deutliche Hinweise auf Elemente eines umsetzungsorientierten Typs, dem die Teams der Kita „Blau“ und Rot deutlich zugeordnet werden können. Diskowskis Einschätzung (2008), dass die Fachkräfte-Teams das konzeptionelle Grundverständnis der Bildungsprogramme nicht oder nur zum Teil verstehen, kann hier hinsichtlich der frühen Medienbildung bestätigt werden. Im Anspruch, „möglichst, alles‘ abzudecken“ (Viernickel et al. 2013, S. 16), liegt die Gefahr der isolierten Betrachtung der Bildungsbereiche und des Abarbeitens (ebd., S. 16). In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass über diesen Weg Aspekte der Medienbildung keine angemessene Berücksichtigung finden und weniger prioritär eingestuft werden: *„Das große Problem bei uns ist eben wirklich oft der Zeitrahmen, den wir haben. Also wir können eigentlich weiter sein [...] Es kommen eben so viele andere Dinge noch aufs Tablett, zum Beispiel die Partizipation, Kindeswohlgefährdung, Arbeit am Konzept“* (PwGr, #00:27:23-5#), so die Leiterin der Kita „Grün“. Auch in der Kita „Rot“ finden sich solche Aufzählungen. In der Gesamtbetrachtung des Umgangs mit der fehlenden Zeit zeigt sich eine unterschiedliche Wahrnehmung der Problemlage. Offenbar bestätigt sich hier zunächst das Ergebnis von Viernickel et al. (2013), dass wertekernbasierte Teams im Umgang mit dem Bildungsprogramm *„selbst Verantwortung für ihren Umgang mit – der auch aus ihrer Perspektive zu knappen – Zeit für die Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags übernehmen. So wie für sie*

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und ihrer Familien einen hohen Wert haben, so versuchen sie auch mit den eigenen Kräften und Ressourcen zu haushalten“ (ebd., S. 15).

Über die fehlende Ressource „Zeit“ wird häufig begründet, warum bestimmte Themen keinen Raum im Alltag der Kindertagesstätte erhalten. Andere Untersuchungen haben zu entsprechenden Ergebnissen geführt, z.B. die von Marci-Boehncke et al. (2013b) mit dem Hinweis „auf die Verschiebung der Verantwortung auf die Bedingungen des ‚sozialen Feldes‘“ (S. 233). Dabei ist die Frage nach der begrenzten Zeit offenbar noch größer einzuordnen: nämlich in die Prozesse der Mediatisierung und Beschleunigung gesellschaftlicher Entwicklungen. So formuliert MwG in der Gruppendiskussion ihre Sorge zur begrenzten Zeit:

Einerseits wird die Zeit durch diese Medien total verkürzt. Also die Informationsdichte [...] aber die Kinder – Erwachsene eigentlich auch – aber die Kinder, gerade die Kinder, brauchen Zeit, um das zu verarbeiten. Sie brauchen Zeit, um darüber zu sprechen. (MwG, #00:32:47-8#)

Und sie setzt fort mit einer reflexiven Betrachtung des Umgangs der Erwachsenen:

Gestern hat mir im Elterngespräch auch jemand gesagt: ‚Das ist alles gut und schön, aber ich hab keine Zeit.‘ Also eigentlich müsste es [...] gleichermaßen [...] sein, die Medien entwickeln sich, aber andererseits haben hat man so ein Bewusstsein, dass [...] wir nicht hilflos ausgeliefert sind und dagegen Zeit setzen. (MwG, #00:32:47-8#)

Die Erfassung der medialen Verfasstheit durch die Leitungskräfte und Erzieher/-innen erscheint wesentlich für die Akzeptanz und Gestaltung der Rahmenbedingungen. Hierbei wäre neben der beruflichen auch die familiäre Situation in den Blick zu nehmen, die häufig ebenso von Zeitmangel gekennzeichnet ist. In dem Bestreben, Familie und Beruf bestmöglich zu vereinen, wird die Hausarbeit vor allem von Müttern stresssteigernd erlebt (Lange 2014, S. 498). Eine Entgrenzung der Arbeit führt zu einer Entgrenzung von Familie und letztlich dazu, dass Eltern, insbesondere Mütter, erschöpft sind. Dabei erfordern „Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich [...] ein(en) hohe(n) Grad an Identifikation mit dem Prozess und dem Ergebnis“ (Lange 2014, S. 489). Mit der Heranziehung dieses Aspekts könnte eine reflexive Auseinandersetzung mit der mediatisierten Welt zu einer höheren Arbeitszufriedenheit beitragen. Aus der ständigen Not der nicht vorhandenen Zeit resultiert die Begrenzung von Teambesprechungen u.Ä., die zwar als erforderlich eingeschätzt werden,

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

aber keinen Platz im Kitaalltag finden. Das hat weiterreichende Konsequenzen, denn daraus entstehen auch Beschränkungen für die Teilnahme an Fortbildungen: *„Es ist auch kaum möglich, gewisse Sachen an jemanden weiterzugeben, den zur Fortbildung zu schicken, weil dann im Anschluss wieder die Zeit fehlt, die anderen zu informieren“* (KwGr, #01:10:37-1#). Eine von *„fachlichen Fragen geprägte Austauschkultur“* (Viernickel et al. 2013, S. 70) steht in der Verantwortung der Leitung, die – wenn sie sich dieser Aufgabe nicht annimmt – Überforderungserfahrungen im Team erzeugt (ebd.).

In der Betrachtung der Akteure und Aktivitäten auf der Mikroebene können auf der bei Fokussierung auf die Steuerungsinstrumente aus den Wortbeiträgen der Teilnehmer/-innen Ableitungen vorgenommen werden: So zeigt sich in der Handlungspraxis ein deutlicher Einfluss des eigenen sowie in der Kindertagesstätte verfügbaren kulturellen Kapitals. So wird in der Kita „Gelb“ das Instrument der teilnehmenden Beobachtung gemeinsam genutzt, um sich auf dieser Basis zur zuvor eingeschätzten hohen Mediennutzungszeit eines Kindes auszutauschen und gemeinsam Schlussfolgerungen zu ziehen. Im Wissen um die Bedeutung der Medienkompetenz zum Schuleintritt erhalten die Kinder in der Kita „Blau“ die Möglichkeit, sich mit dem Computer zu beschäftigen. Abgrenzungen zur gemeinsamen Basis werden dennoch formuliert: *„Ich mache mich immer stark für Kinderbücher“* (RwB, #00:16:56-0#).

In den Diskussionen ist eine deutliche Schwerpunktsetzung auf den Computer bzw. technische Infrastruktur ablesbar, die für die medienpädagogische Arbeit in drei der vier Gespräche essentiell ist. Dazu werden Kooperationspartner einbezogen, so in der Kita „Grün“ in der Teilnahme am Projekt „Smartboard2Go“. Über die Verfügbarkeit des entsprechenden sozialen Kapitals werden Ausstattungsressourcen nutzbar gemacht. Die Begrenzungen des möglichen Nutzens für die medienpädagogische Arbeit (verbunden mit dem großen Zeitdruck und Organisationsaufwand, vgl. Kapitel 12.2.2.2) werden jedoch nicht wahrgenommen. Über die Teilnahme an verschiedenen kitaübergreifenden Projekten werden weitere Potenziale für die medienpädagogische Arbeit erschlossen. Daraus resultiert auch ein Kapitalienzuwachs, zunächst im sozialen Kapital, aber darüber hinaus auch über Umwandlungsprozesse im kulturellen oder ökonomischen Kapital. So erhoffen sich die Fachkräfte in der Kita „Grün“ aus dem Treffen der Projektbeteiligten in „Ein Plüschtier auf Reisen“ Hinweise zur Gestaltung der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern,

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

denn in dieser Frage sind sie verunsichert. Sie wissen nicht, auf welche Weise sie die Eltern tatsächlich für eine stärkere Beteiligung oder Unterstützung gewinnen können, erkennen dies als eine Herausforderung, der sie über die Tauschprozesse von sozialem in kulturelles Kapital begegnen wollen.

Die Kita „Blau“ scheint in der Einbeziehung der Eltern bereits einen guten Weg gefunden zu haben. So wird hier die Unterstützung durch die Eltern bei der Beschaffung der Mediausstattung beschrieben (als Umwandlung von sozialem in ökonomisches Kapital) oder die Realisierung einer Informationsveranstaltung zur Mediennutzung in der Familie (als Umwandlung von sozialem Kapital in kulturelles Kapital). Wesentliches Steuerungsinstrument bildet hier das in der Kindertagesstätte inkorporierte kulturelle Kapital als offene medienbezogene Grundhaltung.

In einer medienerzieherisch aktiven Grundposition der Kindertagesstätte und der Erzieher/-innen liegt das Aufschließen weiterer Projekt- und Netzwerkpartner für die Gestaltung der Medienbildung begründet. Dabei können zusätzliche Projekte sowohl auf der Gruppen- als auch auf der Einrichtungsebene ansetzen. Deutlich wurde dies insbesondere in den Diskussionen der Kita „Grün“ und „Blau“. Offenbar scheinen die Erzieher/-innen bei Unterstützung durch die Leitung und in Ermöglichung einer hohen Eigenständigkeit eine große Motivation zu entwickeln, um in der Projektrealisierung Selbstwirksamkeit zu erleben und medienpädagogisch tätig zu sein. Das Prinzip einer kooperativen Verantwortung für einen Gegenstand – hier die frühe Medienbildung – erfährt hier eine Bestätigung. Die Fachkräfte übernehmen die Organisation und Ausgestaltung auf der Mikroebene und erwarten (und erhalten) Unterstützung durch die Mesoebene. Eingebunden werden hierzu Akteure aus dem Umfeld der Organisation.

Für die Integration der Medienbildung in die Kindertagesstätte ist nicht nur die medienpädagogische Aktivität der Fachkräfte, sondern die gesamte Organisation „Kindertagesstätte“ zu betrachten. So erscheinen Medienpraktiken, die nicht primär die medienerzieherische Tätigkeit mit den Kindern fokussieren und die Medienaneignungsprozesse der Kinder nicht direkt unterstützen, jedoch für eine nachhaltige Integration digitaler Medien im Kitaalltag bedeutsam sind (Brüggemann 2016). Hierzu zählen E-Mail-Kommunikation mit Eltern, digitale Präsentationen auf Elternabenden oder auch das Dokumentieren von

12. Umsetzung der Gruppendiskussionen

Bildungsprozessen durch die Erzieher/-innen selbst, z.B. für das Sprachlerntagebuch. Hierzu liefern alle Gruppendiskussionen entsprechende Beispiele, die zum Teil in den Vor- oder Nachgesprächen umfangreich dargestellt worden sind. Betroffen sind sowohl Arbeitsprozesse im Verwaltungsbereich, die sich über die Digitalisierung verändert haben (und zum Teil bei den betroffenen Personen Ärger hervorrufen, wenn die Abläufe gestört sind, z.B. Kita „Blau“ oder auch Kita „Grün“), als auch pädagogische Aufgaben, die die Fachkräfte in ihrer Arbeit umsetzen müssen. Zweifellos nimmt dabei das Fotografieren zur Dokumentation von Bildungsprozessen einen herausragenden Platz ein. Bereits in den schriftlichen Befragungen wurde deutlich, dass die digitale Fotografie von den Fachkräften realisiert wird. In den Gruppendiskussionen zeigt sich z.B. in der Kita „Rot“, dass die Erzieher/-innen hier weniger unsicher erscheinen als bei anderen Themen. Sie haben dabei für sich einen wichtigen Nutzen und Mehrwert erkannt (z.B. Fotodokumentation für das Sprachlerntagebuch) und verwenden diese Ausstattung. Damit entsteht zumindest eine teilweise Übereinstimmung zwischen den Handlungspraktiken in den sozialen Feldern Familie und Kindertagesstätte, die sich für die Medienaneignungsprozesse von Kindern bedeutsam erweist und Orientierung bietet.

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden Steuerungsmechanismen für die Berücksichtigung der Medienbildung in der Institution Kindertagesstätte untersucht. Empirische Basis bildeten die im Rahmen von schriftlichen Befragungen und Gruppendiskussionen erhobenen Daten zur Kindertagesbetreuung im Land Berlin, deren Auswertung und Diskussion entsprechend den Forschungsfragen vorgenommen wurde. Im vorliegenden Kapitel erfolgen nun die systematische Betrachtung und Darstellung wesentlicher Ergebnisse in ihren Zusammenhängen. Aus der Forschungsarbeit werden Schlussfolgerungen für die Verankerung der Medienbildung in Kindertagesstätten gezogen sowie ein Ausblick für weiterführende Forschungsfragen gegeben. Abschließend erfolgt eine Betrachtung des methodischen Vorgehens.

13.1 Zusammenfassung

Die medienpädagogische Handlungspraxis im sozialen Feld der Kindertagesbetreuung wird maßgeblich durch die Erzieher/-innen gestaltet, dabei jedoch ebenso durch das Handeln der Akteure auf anderen Ebenen bestimmt (z.B. Leitung, Träger). Hinzu treten unterstützende Aktivitäten weiterer Akteure. Dabei beeinflussen die Rahmenbedingungen des sozialen Feldes den Habitus der Akteure, außerdem werden ihre Kapitalausstattung (Bourdieu 1983) sowie die Möglichkeiten des Tauschs und der Weiterentwicklung durch die Gegebenheiten im sozialen Feld bestimmt. Eine wesentliche Position nimmt die Leitung ein, da sie über ihr Handeln maßgeblich zur Verankerung der Medienbildung beiträgt.

Insbesondere die fachliche Sicherheit und Offenheit gegenüber digitalen Medien und ihren Entwicklungen (als Teil ihres inkorporierten kulturellen Kapitals) tragen zur Berücksichtigung digitaler Medien bei. Sie wirken einem der Medieneinbindung entgegenstehenden starren Festhalten an Routinen entgegen (Kontovourki et al. 2017). Die Einbindung externer Partner trägt zur Gestaltung der Medienbildung als kooperative Aufgabe bei, allerdings wird das hierüber verfügbare Potenzial bisher nicht ausgeschöpft. Vor allem prozesshaft gestaltete Projektteilnahmen zeigen, dass die Fachkräfte über das daraus nutzbare soziale Kapital wertvolle Anregungen für die medienpädagogische Handlungspraxis

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

erzielen und sich ihr inkorporiertes kulturelles Kapital weiterentwickelt, das wiederum im Kitaalltag zum Einsatz kommen kann. Zudem erleben die Fachkräfte Anerkennung und Bestätigung ihrer Selbstwirksamkeit (Schwarzer und Jerusalem 2002; van Acker et al. 2011) und können Unsicherheiten begegnen. Einen solchen Beitrag leistet ebenso die (längerfristige) Fortbildung, die darüber hinaus Anerkennung in Form eines Zertifikats bietet – als institutionalisiertes kulturelles Kapital, gleichfalls als symbolisches Kapital. Vielfach von Unsicherheit ist die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien geprägt. Entscheidend für die Veränderung dieses Umstandes stellt sich das Aufgreifen der elterlichen Vorstellungen einer institutionellen Medienerziehung dar, die mehrheitlich konkrete Bildungsangebote für ihre Kinder in der Kita erwarten und vielfach umfangreiche Informationswünsche zu den Aktivitäten in der Kindertagesstätte formulieren.

Unsicherheiten und unzureichende Kompetenzen in der Einbindung digitaler Medien in den Kitaalltag lassen einen begrenzenden medienerzieherischen Habitus hervortreten. Mit der Einschränkung der möglichen Mediennutzung durch die Kinder (z.B. durch Zeitbegrenzung oder eine besondere Betonung von Regeln) wird das Feld strukturiert, in dem sich die Kinder die Medien aneignen (vgl. Swertz et al. 2014). An dieser Stelle müsste besonders die Instrumente der Fachberatung und der internen Evaluation ansetzen, und zwar mit dem Fokus auf die Bildungsprozesse der Kinder und die Identifikation entsprechender Aufgaben für die Fachkräfte (vgl. König 2009). Im Rahmen der externen Evaluation könnten Aspekte der kooperativen Realisierung der Medienbildung unter Berücksichtigung von Projektteilnahmen, längerfristigen Fortbildungen und der Zusammenarbeit mit der Grundschule stärker in den Mittelpunkt rücken und darüber die institutionelle frühe Medienbildung stärken.

13.2 Ergebnisse und Diskussion der Forschungsfragen

Im Folgenden erfolgt das ausführliche Resümee der Ergebnisse zu den in Kapitel 6 dargestellten Forschungsfragen.

(A) Netzwerke und kooperative Bildungsverantwortung

Die Untersuchungen der Medienbildung in Kindertagesstätten des Landes Berlin haben aufgezeigt, dass die Teilnahme an größeren, außerhalb der institutionellen Bildung initiierten Projekten für die konkrete medienpädagogische Arbeit Unterstützung entfalten kann. Dabei werden auch durch Unternehmen Unterstützungsleistungen erbracht (z.B. durch die IBM Deutschland GmbH die Bereitstellung von Multimedia-Lernstationen als ökonomisches Kapital), die eine Entwicklung der medienpädagogischen Praxis (als kulturelles Kapital) unterstützen. Eingebunden in den pädagogischen Alltag und kombiniert mit Fortbildung und Austausch entwickeln sich in den beteiligten Kindertagesstätten Handlungspraxen, die auf eine medienbildungszugewandte Einstellung der Fachkräfte schließen lassen. So weisen die Ergebnisse der Befragung von Leitungspersonen und Erzieher/-innen auf die größere Akzeptanz medienerzieherischer Aufgaben und Zielsetzungen sowie eine aktivere Handlungspraxis hin.

Die Stärkung eines solchen medienerzieherischen Habitus erfahren die Erzieher/-innen in den sich im Rahmen der Projektteilnahme entwickelnden Netzwerken: Hier sind vor allem prozess- und fachaustauschorientierte Projekte und Angebote hervorzuheben. Insbesondere in den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Fachkräfte in diesem Rahmen ihr soziales Kapital nutzen, um das eigene kulturelle Kapital weiterzuentwickeln. Aus der zunächst persönlich motivierten Weiterentwicklung (und dem Bestreben, das inkorporierte kulturelle Kapital weiterzuentwickeln) kann die medienpädagogische Praxis der gesamten Einrichtung einen Nutzen ziehen (sichtbar z.B. an den Gesprächsverläufen in der Kita „Blau“ – hier im Vorgespräch – sowie in der Kita „Grün“). Im Austausch erleben die teilnehmenden Fachkräfte Bestätigung und Selbstwirksamkeit, sie können – wie in „Grün“ formuliert – auch hinsichtlich eigener Schwierigkeiten und offener Fragen in den entsprechenden Netzwerken um Rat und Austausch fragen. Mit der erfolgreichen Teilnahme am Fachprofil Medienbildung und dem Zertifikat ist zudem ein besonderes symbolisches Kapital verbunden. Für den kitaübergreifenden Austausch bieten die genannten Angebote

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

einen geeigneten Rahmen, der idealerweise auch Anregungen und Hinweise für einen die Medienaneignung der Kinder unterstützenden Kitaalltag bereithält. An dieser Stelle spielt die Fortbildungseinrichtung eine wichtige Rolle. Über diesen Weg können auch diejenigen Einrichtungen ihr kulturelles Kapital weiterentwickeln, deren Träger keine umfangreichen Unterstützungsinstrumente bereithalten (können).

Die Teilnahme an großen Projekten (in der vorliegenden Untersuchung vor allem am Projekt „KidSmart“) hat neben der konkreten medienpädagogischen Handlungspraxis mit den Kindern auch zur Beschäftigung mit den Medienentwicklungen insgesamt geführt: sowohl im pädagogischen Team als auch im Gespräch mit den Eltern und weiteren Akteuren. Innerhalb des pädagogischen Teams waren die Fachkräfte gefordert, die Lernstation in den pädagogischen Alltag zu integrieren und sich diesem Thema zu stellen. Auch nach „außen“ musste die Projektteilnahme vertreten werden: z.B. gegenüber den Eltern. Inzwischen haben sich Ausstattungsfragen verändert: Aufgrund der Preisentwicklung sind die Träger und Einrichtungen grundsätzlich in der Lage, eine Basis-Ausstattung bereitzustellen (ökonomisches Kapital). Mit der fortlaufenden Technologieentwicklung und damit verbundenen möglichen Nutzungen im Bildungskontext verändern sich allerdings Anforderungen an die Bereitstellung der Infrastruktur. Fokussiert werden muss stärker auf die Weiterentwicklung des kulturellen Kapitals, damit in der institutionellen frühen Bildung die Entwicklung der Digital Literacy berücksichtigt wird und nicht in der Bereitstellung der Ausstattung stehen bleibt.

(B) Kooperative Bildungsverantwortung und Leitungshandeln

Neben der Teilnahme an besonderen Projekten, die für die medienpädagogische Praxis unterstützend wirken, sind mit den verschiedenen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem wichtige Aufgaben verbunden. Sie leisten im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung unterschiedliche Beiträge, die nicht über die (traditionelle) Steuerung durch den Staat abgesichert werden können, zumal das Handlungsfeld Jugendhilfe durch eine andere Tradition gekennzeichnet ist. Medienbildung muss ebenenübergreifend ausgestaltet werden.

Unter Hinzunahme bisheriger Forschungsergebnisse zur organisationalen Verankerung der Medienpädagogik (Coblenz und Klimsa 2010) oder zur schulischen Medienintegration

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

(Breiter und Welling 2010) zeigt sich die herausragende Bedeutung der Leitungsperson im Mehrebenensystem der frühen Medienbildung. Auf der Mesoebene vermittelt sie zwischen den Anforderungen bzw. Aktivitäten seitens des Kitaträgers sowie der auf Landesebene formulierten curricularen Zielsetzungen (Makroebene) und den medienpädagogisch handelnden Akteuren in den Bildungsprozessen auf der Mikroebene. Von ihr ist vor allem ein Leadership in pädagogischen Fragestellungen zu fordern, ihren Leitperspektiven sollten die eingesetzten Unterstützungsinstrumente folgen (Anders und Ballaschk 2015). Noch unerschlossenes Potenzial zeichnet sich in der bewussten Nutzung von Fortbildungsbausteinen ab. Insbesondere die Kombination mit weiteren Instrumenten, u.a. der Auswertung im Team oder der kitainternen Beratung zu inhaltlichen Fragen, ist notwendig, um einen Beitrag zur konzeptionellen Klarheit im pädagogischen Team zu leisten (als Teil des kulturellen Kapitals). Dabei ist konzeptionelle Klarheit vor allem als fachliche Fundierung des medienpädagogischen Handelns der Akteure in der Kindertagesstätte zu verstehen. Der Mangel ist allerdings weniger über ein schriftlich zu verfassendes medienpädagogisches Konzept zu beheben, sondern bedarf der Selbstreflexion im pädagogischen Team, aus der die Anerkennung eines medial vernetzten Bildungsverständnisses folgt. Geprüft werden müsste demnach das pädagogische Konzept der Einrichtung, inwieweit es dem integrativen Anspruch folgt und diesen in der Praxis einlöst.

Maßgebliche Bedeutung trägt hier die Sicherheit der Leitung, die bei vorhandener Offenheit gegenüber aktuellen (und zukünftigen) Medienentwicklungen Veränderungsprozesse aktiv angeht (Kontovourki et al. 2017). In der Betrachtung der herausgearbeiteten Leitungstypen und ihrem Umgang mit Fragen der Medienbildung zeigt sich, dass eine Orientierungslosigkeit der Leitung verunsichernd auf die Erzieher/-innen (und verhin-dernd in der Erfahrung von Selbstwirksamkeit) sowie auf die Gesamtsituation der medienpädagogischen Arbeit in der Institution Kindertagesstätte wirkt. Ein von Sicherheit geprägtes Handeln auf der Mesoebene wirkt auf sich positiv auf die Akteure auf der Mikroebene aus, d.h. auf die Erzieher/-innen und ihren medienerzieherischen Habitus. Darüber gibt die identifizierte Handlungspraxis der „medienpädagogisch aktiven“ sowie „konzeptionelle reflektierten“ Leitungstypen Auskunft. Entsprechend dieser Rahmenbedingungen nutzen die Erzieher/-innen Anlässe (z.B. Fortbildung) zur Weiterentwicklung ihres kultu-

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

rellen Kapitals bzw. wenden es an (z.B. in der konkreten Gestaltung des Kitaalltags). Daraus entwickelt sich eine Stabilität in den medienpädagogischen Aktivitäten. Es ist zu betonen, dass die notwendige medienpädagogische Expertise und konzeptionelle Sicherheit der Leitung dabei nicht oder nur zu einem geringen Teil durch andere Fachkräfte übernommen werden kann, selbst wenn die Leitung in einer Promotoren-Rolle tätig wird. Dies zeigt sich in der Handlungspraxis des „suchend-unterstützenden“ Leitungstyps. Diese Einschränkung liegt maßgeblich in der Spezifik des Gegenstandes begründet: Die Mediatisierung aller Teile der Gesellschaft und ihre reflexive Erfassung lässt sich – im Unterschied zu anderen Gegenständen (oder „Bildungsbereichen“) – nicht in einer Domäne abgrenzen. Der „abwendend-vermeidende“ Typ kann aufgrund seiner Betonung der Beschränkungen und seiner fehlenden medienpädagogischen Fachkenntnis die Erzieher/-innen nur wenig unterstützen, selbstwirksam zu werden und sich in der Gestaltung der frühen Medienbildung etwas zuzutrauen.

Wichtige Unterstützungsfunktionen gehen auf der Mesoebene vom Träger aus. Seine Schwerpunktsetzungen ziehen ein entsprechendes Leitungshandeln nach sich. Insbesondere in den Gruppendiskussionen konnte herausgearbeitet werden, dass die Zielsetzungen der Kindertagesstätte nicht immer mit dem Trägerhandeln auf der Mesoebene übereinstimmen: Anforderungen an die Medienausstattung werden unzureichend wahrgenommen (vielleicht sogar als Wunsch, der – gleich einer Option – erfüllt werden kann oder auch nicht), Fortbildungsanfragen nicht im Sinne der Kitaleitung befürwortet oder rechtliche Vorgaben werden gesetzt, ohne gemeinsam mit der Kitaleitung (und der Einrichtung) geeignete Wege der Realisierung der Medienbildung zu erarbeiten – in drei von vier Gruppendiskussionen werden Schwächen in der Kohärenz zwischen Träger- und Leitungshandeln bzw. Kitapraxis deutlich. Auch die Daten der schriftlichen Befragungen lassen solche Differenzen erkennen. Für die Optimierung dieser Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse für die Gestaltung der Medienbildung als kooperative Aufgabe kann das Unterstützungsinstrument der Fachberatung bei entsprechender medienpädagogischer Fundierung Wirkung entfalten (Preissing et al. 2015).

Die bereits herausgearbeitete fehlende Sicherheit bezüglich der institutionellen frühen Medienbildung auf der Meso- und Mikroebene hat ihre Ursachen auch in den Aktivitäten, die von der Makroebene ausgehen Die curriculare Verankerung der Medienbildung im

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

Bildungsprogramm stellt sich für die frühpädagogische Praxis nicht eindeutig dar. Die Unterstützungsinstrumente „interne“ und „externe Evaluation“ sowie die „Handreichungen“ tragen nur begrenzt zu einer Klärung bei:

Die mit dem Bildungsprogramm intendierte Darstellung vielfältiger Möglichkeiten zur Gestaltung des Bildungsalltags trägt nicht zur Stärkung der medienerzieherischen Tätigkeit der Fachkräfte bei. Die Einschätzung von Diskowski (2008), das Prinzip elaboriert formulierter Programme werde von den Fachkräften nicht verstanden, konnte in den Daten herausgearbeitet werden. Insbesondere der hohe Anteil der Erzieher/-innen, die einer „Medienbildung als Option“ zustimmen oder sie gar nicht erst als Aufgabe der Institution Kindertagesstätte wahrnehmen, lassen auf einen Handlungsbedarf schließen. Auch in den Handreichungen zur Weiterentwicklung der Kitakonzeptionen wird diese Klärung nicht vorgenommen. Wie bereits dargestellt worden ist, hat die zuständige Senatsverwaltung in den vergangenen Jahren die frühe Medienbildung stets sehr unterstützt (vgl. Kapitel 5.5), in der Anlage und Ausgestaltung des Bildungsprogramms widerspiegelt sich diese Schwerpunktsetzung nicht. Dabei fordert die Autorin keinen separaten Bildungsbereich „Medien“, denn dies widerspräche der Eigenart der „Medien“ und der medialen Verfasstheit der Gesellschaft, mithin des Handlungsfeldes der frühen Bildung sowie der anerkannten Position, wie Kinder in jungen Jahren in Zusammenhängen lernen (Schäfer 2011). Benötigt wird die Anerkennung der Mediatisierung der Gesellschaft und ihre Berücksichtigung in Unterstützungsmaterialien für die frühpädagogische Praxis. Hilfreich wäre die Aufnahme dieser Herausforderungen in die allgemeine (einführende) Darstellung zum Bildungsprogramm, auch zur Verdeutlichung der Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung. Die Einführung des Berliner Bildungsprogramms wurde mit der Implementierung verschiedener Steuerungsinstrumente verknüpft. Neben der Qualitätsvereinbarung (QVTAG), die zwischen den Kitaträgern und dem Land Berlin abgeschlossen wird und als Basis für die Kitafinanzierung zählt, gehören hierzu ebenso die interne und externe Evaluation. Es konnte gezeigt werden, dass Medienbildung bisher nur eine punktuelle Berücksichtigung findet, was auch in den zur Verfügung stehenden Materialien begründet liegt. Bedeutsamer erscheint ggf. die Berücksichtigung im Rahmen der externen Evaluation, die im Zeitraum 2014–2015 erstmals realisiert worden ist und demnach in den Gruppendiskussionen erfasst werden konnte. Medienbildung als Gegenstand spielte auch hier –

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle. Zur Stärkung der frühen Medienbildung wird eine systematische Betrachtung benötigt. Die curricularen Ausführungen im Bildungsprogramm hinterlassen möglicherweise auch bei den Anbietern der externen Evaluation stärker den Eindruck des Optionalen. Insgesamt zeichnet sich hier ein spezifischer Fortbildungsbedarf für die Mesebene sowie das Unterstützungssystem ab.

(C) Pädagogische Fachkräfte und medienpädagogisches Handeln

Aus den Daten der Erzieher/-innen-Befragung konnte herausgearbeitet werden, dass diese zunächst medienpädagogisch aufgeschlossen auftreten und insgesamt medienerzieherische Zielsetzungen im Sinne der Unterstützung des Medienhandelns verfolgen. Es zeigt sich allerdings ebenso eine hohe Zustimmung zum Anbieten von Alternativen zur Mediennutzung (wie auch bei den Leitungskräften). Das Motiv der Begrenzung der Mediennutzung – von Swertz et al. (2014) festgestellt in der Untersuchung des medialen Habitus von Kindern in der frühen Kindheit – findet sich nicht nur in der Familie, sondern auch sehr deutlich in der institutionalisierten frühen Bildung. Es erscheint als Teil eines entsprechenden medienerzieherischen Habitus und ist offenbar auch Teil der Bewältigungsstrategie der Fachkräfte im zum Berufsfeld der Frühpädagogik gehörenden Handeln in Unbestimmtheit (vgl. Kapitel 4.4.1).

Die Fachkräfte stellen sich als eher medienzugewandt dar. Diese Einschätzung gilt für die Leiter/-innen noch deutlicher als für die Erzieher/-innen und unterscheidet sich damit von den Untersuchungsergebnissen bei Schneider et al. (2010), die bei Fachkräften vor allem das Gefühl der Überforderung festgestellt haben: der dynamische Wandel als „*permanente Herausforderung, der sich nicht jede Erzieherin gewachsen fühlt*“ (ebd., S. 112). Die Berliner Ergebnisse zeigen eine solche Einschätzung zunächst nicht. Allerdings verfügen die Erzieher/-innen über ein eingeschränktes Bild von den Aufgaben der Medienerziehung. Zudem ist der grundlegende Ansatz des medienpädagogischen Handelns bedeutsam: Die über die Ausbildung vor allem geförderte kritische, skeptische Sicht auf die Medienaneignung der Kinder (vgl. Schneider 2010; Friedrichs-Liesenkötter 2015) setzt sich fest in entsprechenden Handlungspraxen im beruflichen Alltag der Erzieher/-innen und trägt insgesamt zu einer Verstetigung des bewahrenden, die Mediennutzung stärker vermeidenden Agierens im sozialen Feld Kindertagesstätte bei.

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die pädagogischen Fachkräfte betonen in ihren Zielsetzungen besonders das Anbieten von Alternativen und ebenso die Entwicklung einer kritischen Mediennutzungsperspektive. Werden ihre Zielsetzungen in Beziehung zu den konkreten Aktivitäten der Fachkräfte gesetzt, treten didaktische Leerstellen hervor. Aus den Zielsetzungen folgen keine adäquaten Handlungen (vgl. Kapitel 10.7), die Daten lassen die Schlussfolgerung zu, dass sich die Fachkräfte nicht sicher sind, wie sie die konkreten Zielsetzungen in die Praxis überführen sollen. In Bezug auf den medienpädagogischen Alltag in den Kindertagesstätten erscheint der Gegenstand „Medien“ mit der Relevanz für die frühe Kindheit mehrheitlich nicht durchdrungen, was auch an den (nicht) beobachteten Medienhandlungen der Kinder abgelesen werden kann. Möglicherweise fehlen Wissensbestände, die die Erzieher/-innen in die Lage versetzen, aktuelle Medieninhalte aufzugreifen und Aktivitäten als Teil von Medienaneignungsprozessen zu erkennen, z.B. in Medienspuren in Zeichnungen oder im Spiel, und das Gespräch hierüber zu führen (vgl. Theunert 2015; Götz und Lemish 2006 u.a.).

Medienpädagogisches Handeln wird vor allem mit dem Computer als technisches Gerät verbunden. Die über viele Jahre hinweg erfolgte Fokussierung auf einen Ausstattungsmangel und damit verbundene Infrastrukturfragen überdeckt die Fragen nach den Inhalten und der Relevanz von Bildungsthemen für die Kinder und ihr Interesse an den Medienwelten. Wenn die Fachkräfte und die Leitung vor allem an den Geräte- und Ausstattungsfragen interessiert sind, werden medienpädagogische Fragen vor allem mit diesem Fokus wahrgenommen. Diese Schwerpunktsetzung verhindert die notwendige Beschäftigung des pädagogischen Teams mit der medialen Verfasstheit der Bildungsprozesse. Damit stellt sich in der frühpädagogischen Praxis weniger die Frage nach einem Computerführerschein (z.B. Meister und Friedrichs-Liesenkötter 2015) oder die nach der bloßen Verweildauer an einem Gerät, sondern stärker die nach einer kontinuierlichen Beschäftigung im Sinne eines Lernens mit und über Medien (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin 2016). Die Entwicklung der Medienkompetenz als Digital Literacy erfordert den Zugang zu und die aktive Teilhabe an medialen Angeboten und Inhalten, schließt eine kreative Beschäftigung ein und lässt sich nicht auf die bloße Bereitstellung von Medien reduzieren. Weil bereits zum Schuleintritt Kinder in ihren Mediennutzungen den medienbezogenen Habitus aus ihren aufgenommen haben, ist es wichtig,

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

allen Kindern einen Zugang zu den digitalen Medienwelten zu ermöglichen und damit verbunden Anregungen zu geben, die an ihre Medienerfahrungen im sozialen Feld Familie anknüpfen, aber ebenso darüber hinausgehen. Dieser „Zugang“ impliziert nicht nur die Verfügbarkeit entsprechender Medien und medialer Angebote, sondern auch das Erschließen der jeweiligen Symbolsysteme.

Mit Blick auf die additive Auffassung der frühen Medienbildung und den häufig konstatierten Zeitmangel lohnt ein Perspektivwechsel: auf die von Smidt und Schmidt (2012) festgestellten Übergangs- und Leerlaufzeiten, in denen Kinder abwarten, weil sie durch den Tagesablauf geführt werden (müssen?). Hier könnten durchaus die pädagogischen Fachkräfte prüfen, in welcher Weise diese Zeit als wertvolle Bildungszeit durch die Kinder besser genutzt werden kann. Aus der Anerkennung der medialen Verfasstheit der Gesellschaft und der reflexiven Bewusstheit der Mediatisierungsprozesse muss eine integrative Gestaltung der Medienbildung im Alltag folgen. Die stärkere Beachtung kleinerer medienpädagogischer Aktivitäten in einer größeren Breite (und nicht nur fokussiert auf den Computer) würde einem additiven Verständnis von Medienbildung entgegenwirken. Auf einem solchen Weg spielen die konzeptionelle Sicherheit und das Verständnis von Mediatisierung bei den Fachkräften, vor allem aber bei der Leitung, wiederum eine essentielle Rolle (s.o.).

Zu den für die Verankerung der frühen Medienbildung bedeutsamen Instrumenten der Steuerung und Implementierung zählen ebenso die Aus- und Fortbildung. Es erscheint positiv, dass Fragen der Medienerziehung überwiegend bereits zur Ausbildung gehören. Allerdings resultiert daraus nicht unbedingt eine deutlich intensivere medienerzieherische Handlungspraxis der Fachkräfte. Vielfach treten nur geringe Unterschiede zu denjenigen Erzieher/-innen auf, die sich im Rahmen der Ausbildung nicht mit diesem Gegenstand beschäftigt haben oder es werden bewahrende Positionen sogar stärker befürwortet. Im Vergleich von hochschulischem Studium und fachschulischer Ausbildung zeigt sich, dass die Berücksichtigung medienerzieherischer Fragestellungen an den Fachschulen häufiger erfolgt ist. Dabei wurde gerade für das Hochschulstudium die Reflexion der eigenen beruflichen Rolle und des Berufsfeldes hervorgehoben. Wahrscheinlich liegt der hohe bewahrpädagogische Anteil in den Orientierungen und Zielsetzungen sowohl bei Leiter/-in-

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

nen als auch bei Erzieher/-innen auch in den vorhandenen medienpädagogischen Grundhaltungen der Auszubildenden begründet. Die Ergebnisse von Friedrichs-Liesenkötter (2016) stützen diese Annahme, zu diesem Aspekt ist ein weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf festzustellen.

Für die Weiterentwicklung von Fortbildungsinstrumenten muss besonders auf das Potenzial der Beteiligung aller Fachkräfte einer Einrichtung und der damit verbundenen Dissemination wichtiger medienerzieherischer Positionen geachtet werden (Meister et al. 2011; Marci-Boehncke et al. 2013b). Eine besondere Bedeutung obliegt dabei der Fachkenntnis der Dozent/-innen, der „Medien-Coaches“ (Meister et al. 2011, S. 106). Die Kenntnis des frühpädagogischen Bildungsverständnisses sowie die methodische Expertise zur Unterstützung von Reflexionsprozessen stellen sich aus Sicht der Autorin essentiell dar, um zu einer ganzheitlich konzipierten frühen Medienbildung zu gelangen, die eine allein technisch-medienpraktische Ausgestaltung vermeidet. Die Fortbildungspraxis (z.B. Schulen ans Netz e. V. 2012) zeigt, dass aus der Fokussierung auf den Computer und medientechnische Fragestellungen Fortbildungen mit deutlicher Berücksichtigung der medienpädagogischen Aspekte weniger wahrgenommen werden (vgl. Six und Gimmler 2007). Aus der Betrachtung der Ergebnisse der Fachkräftebefragungen sowie der Gruppendiskussionen ist zu schlussfolgern, dass die Teilnahme von Erzieher/-innen an Fortbildungsprogrammen idealerweise mit einer konzeptionell-inhaltlichen Abstimmung mit der Kitaleitung kombiniert wird. Insbesondere kann ein solches Vorgehen für längerfristige Qualifizierungen nahegelegt werden, um darüber ebenso die Weiterentwicklung der Kindertagesstätte zu unterstützen. Wie in der Beteiligung an medienpädagogischen Projekten können im Rahmen von Fortbildung Bestätigung und Unterstützung für medienpädagogisches Handeln erfahren werden (van Ackern 2011). Darüber hinaus lernen die Teilnehmer/-innen über diesen Weg Beispiele guter Praxis kennen. Von besonderer Bedeutung erscheinen hier diejenigen Beispiele, die auf die integrative Realisierung der Medienbildung setzen und die Verstetigung medienerzieherischen Handelns im pädagogischen Team thematisieren. Dazu gehören auch Fragen der Medienintegration in die Organisation „Kindertagesstätte“ (Brüggemann 2016). Ein besonderes Augenmerk sollte in der Aus- und Fortbildung auf die bisher nur unzureichend geförderten Handlungspraxen der Kinder gelegt werden: das digitale Spiel sowie selbst organisierte Mediennutzungen.

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

Beide sind in einem starken Maße durch die Erwachsenen bestimmt, dass sich selbstbestimmtes explorierendes Handeln durch die Kinder kaum entwickeln kann.

(D) Medienerzieherische Zusammenarbeit mit Familien

Ein vierter Komplex der Forschungsfragen widmete sich der medienerzieherischen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. Vor dem Hintergrund der regelmäßig konstatierten Ansicht, dass die Medienerziehung im frühen Kindesalter nicht zu den Aufgaben der Kindertagesstätte, sondern in die Familie gehöre, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes dieser Aspekt untersucht. Im triangulierten Verfahren wurden die institutionellen medienerzieherischen Zielsetzungen sowohl aus Sicht der Akteure in der Kindertagesstätte als auch aus Elternsicht betrachtet. Es war davon auszugehen, dass die Gewichtung der Medienerziehung aus Sicht der Eltern den Ergebnissen zurückliegender Befragungen wie z.B. Allensbach (2015) folgt, wonach die Medienerziehung Teil der familiären Aufgaben darstellt. In den daran anschließenden Fragen zeigt sich jedoch, dass die Eltern sehr wohl medienerzieherische Aktivitäten in der Kindertagesstätte erwarten, und die explizit formulierten Ablehnungen von einer geringeren Häufigkeit gekennzeichnet waren. Allerdings zeigen sich Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen: Während die Erzieher/-innen besonders die Nutzung der im Gruppenraum verfügbaren Medianausstattung unterstützen, spielt gerade die medientechnische Komponente bei den Eltern eine untergeordnete Rolle. Für sie tragen die Entwicklung einer medienkritischen Nutzungsweise sowie die sinnvolle Medianauswahl für das Lernen und Arbeiten eine größere Bedeutung. Zwar stellt sich hier im Allgemeinen eine Übereinkunft zwischen den grundlegenden medienerzieherischen Orientierungen der Handlungsfelder Familie und Kindertagesstätte dar, dennoch greift diese nicht vor dem Hintergrund der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit als Aufgabe der Kindertagesstätte. Auch in der Zusammenarbeit und Unterstützung fokussieren die Eltern andere Schwerpunkte, deren Kenntnis bei den pädagogischen Fachkräften und Teams unbedingt eine Nachsteuerung erfordert: Eltern wünschen weniger Empfehlungen für die medienerzieherische Praxis in der Familie, sondern häufiger Informationen zur (medien-)pädagogischen Arbeit und ihrer konzeptionellen Begründung in der Kindertagesstätte. Das können jedoch die pädagogischen Fachkräfte bisher lediglich in einem geringen Rahmen leisten, denn es fehlt häufig selbst an konzeptioneller Klarheit. Davon zeugen sowohl die Differenzen zwischen den medienbezogenen Zielsetzungen und der

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

konkreten Handlungspraxis als auch die herausgearbeiteten Schlüsselpositionen in den Gruppendiskussionen. Das, was die Eltern haben wollen, bekommen sie nicht – das, was ihnen die Erzieher/-innen bieten können, wollen sie nicht. Die aus den Daten herausgearbeitete Unsicherheit in medienerzieherischen Fragen gegenüber Eltern ist Teil eines aufzubrechenden Kreislaufes, in dem mit einem vorausseilenden Zugeständnis Medienaktivitäten der Kinder durch die Erzieher/-innen begrenzt (formuliert) werden, nur um vorsorglich einer medienvermeidenden Strategie der Eltern zu entsprechen. Die Unsicherheit der Fachkräfte trifft zudem auf eine große Verunsicherung bei Eltern, die laut DIVSI (2015) bei bildungsfernen deutlich ausgeprägter ist als bei bildungsnahen Milieus.

Für die Gestaltung einer Zusammenarbeit mit den Eltern „auf Augenhöhe“ zeigen die Daten ein besonderes Potenzial bei Einbindung einer besonderen Eltern-Expertise in „Medienfragen“. Hier werden zwar häufig zunächst Hinderungsgründe benannt (vor allem die fehlende Zeit als Teil ihres ökonomischen Kapitals), allerdings zeigen insbesondere die Gruppendiskussionen positive Beispiele (hier bei den konzeptionell sicheren Leitungstypen), in denen über die Zusammenarbeit mit den Eltern (soziales Kapital) Ausstattungs- und auch inhaltliche Fragen beantwortet werden können. Vor allem in den Einrichtungen mit Leitungskräften des konzeptionell unsicheren Typs erscheinen die Fachkräfte weniger sicher – möglicherweise auch aufgrund einer nicht abgeschlossenen Rollenklärung im Team: Worin liegt die jeweilige Expertise der Eltern und diejenige der Erzieher/-innen? Dabei erscheint die Offenheit für eine Einbindung bei Ausstattungs- oder technischen Fragen (im Sinne des Aufschließens von ökonomischem Kapital) größer als bei inhaltlichen Fragen, wie die Gruppendiskussionen zeigen. Während mit der Umwandlung des sozialen in ökonomisches Kapital nur eine begrenzte konzeptionell-inhaltliche Übereinkunft getroffen werden muss, stellt sich dies bei der inhaltlichen Experten-Einbindung in einer anderen Weise dar: Hier wird über soziales Kapital das kulturelle Kapital der Eltern aufgeschlossen, was seitens der Fachkräfte eine größere Offenheit erfordert. Für die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft schiene dieser Weg geeignet, um auch in Fragen der Medienziehung Sicherheit zu gewinnen und die Zusammenarbeit erfolgreich zu gestalten.

Forschungsausblick

Welche Schritte auf dem Weg der Verankerung der Medienbildung in die frühe Bildung können abschließend vorgeschlagen werden? Dafür wirft die Autorin vor allem den Blick auf die Praxis in der Kindertagesstätte: Vor dem Hintergrund des konstatierten Mangels geeigneter Arbeitsinstrumente zur Verankerung der Medienbildung erscheint die Ergänzung der Handreichungen zur internen Evaluation notwendig. Idealerweise werden diese gemeinsam mit den Akteuren im Handlungsfeld forschend entwickelt und erprobt. Anhand von Leitfragen könnten die pädagogischen Teams überprüfen, ob und in welcher Weise sie der von Mediatisierung und Digitalisierung gekennzeichneten Welt gerecht werden und in reflexiver Weise den Bildungsalltag für und mit den Kindern und ihren Eltern und Familien gestalten. Leitfragen sollten sich entsprechend der Forschungsergebnisse auf die konzeptionelle Sicherheit und medienpädagogische Kompetenz der Fachkräfte (Tulodziecki 2015) beziehen, auf deren Basis die medienpädagogischen Zielsetzungen in eine konkrete Handlungspraxis überführt werden können, sowie eine medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, die sich nicht nur als medienerzieherischer Ratgeber versteht. Die Basis für die Gestaltung der Medienerziehung in der Kindertagesstätte bilden nicht zuletzt die Interessen und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder (Schäfer 2011). Diese sollten mit hinreichend Fachwissen eingeschätzt werden und Berücksichtigung finden, auch in der kritischen Überprüfung der durch die Erzieher/-innen gesetzten Beschränkungen. Medienpädagogisches Handeln benötigt darüber hinaus auch angemessene Rahmenbedingungen, wozu selbstverständlich auch eine zeitgemäße medientechnische Ausstattung und Zeit für Fachaustausch und Fortbildung gehören. In dieser Hinsicht sollten Instrumente der internen Evaluation ebenso die trägerseitige Unterstützung sowie die Einbindung in thematische Netzwerke und Projekte berücksichtigen. Letztere können über den Fachaustausch zur Weiterentwicklung beitragen und die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit unterstützen, ein Moment, das gerade auch in aktuellen Veröffentlichungen zur frühen Medienbildung hervorgehoben worden ist (Blackwell et al. 2014; Kontovourki et al. 2017).

Aus der Beschränkung der Schwerpunkte und den Ergebnissen der vorliegenden Forschungsarbeit ergeben sich weiterführende Forschungsfragen, die einer Bearbeitung bedürfen. In der triangulierten Betrachtung wurden die Positionen der wichtigsten Akteure

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

der frühen Medienerziehung herausgearbeitet. Neben weiteren Forschungen zum Leitungshandeln, z.B. in der Ausdifferenzierung und Überprüfung der entwickelten Typen und daraus ableitend Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für die Aus- und Fortbildung, erschiene es wichtig, qualitative Untersuchungen zur Gesamtbetrachtung des medienpädagogischen Alltags in der Kindertagesstätte vorzunehmen und hierbei ebenso die Erfordernisse und Möglichkeiten der Steuerung auf Trägerebene zu berücksichtigen. Hieraus ließen sich Empfehlungen für die Unterstützung der frühen Medienbildung auf der Mesoebene entwickeln.

Die Entwicklung und der Einsatz von Instrumenten zur Unterstützung der internen Evaluations- und Weiterentwicklungsprozesse zur frühen Medienbildung sollten begleitet und in ihrer Wirksamkeit untersucht werden. Ein bundeslandübergreifendes Vorgehen könnte die Wirksamkeit curricularer Vorgaben einbeziehen. Dabei erscheint ein multiperspektivisches trianguliertes Verfahren sinnvoll, um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Akteure herauszuarbeiten und für die qualitative Entwicklung der frühen Medienbildung einen nachhaltigen Beitrag zu leisten.

13.3 Betrachtung des methodischen Vorgehens

Ziel der Untersuchung bestand in der Identifikation von Steuerungsmechanismen und einzusetzenden Instrumenten, die zur Sicherung der Medienbildung in der Institution Kindertagesstätte beitragen. Mit dem besonderen Fokus auf Educational Governance wurden unter Heranziehung des Mehrebenenmodells die Akteure auf der Mikro- und Mesoebene besonders betrachtet, gleichwohl die Aktivitäten auf der Makroebene auch Auswirkungen auf das Handeln auf den übrigen Ebenen zeigten und darüber hinaus weitere Akteure im medienpädagogischen Handlungsfeld tätig sind.

Auf der Basis der Forschungsfragen sowie der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes wurde ein qualitativer Zugang gewählt, der der Grounded Theory sowie der heuristischen Sozialforschung folgt. Um für die zu entwickelnde Theorie, d.h. die Beantwortung der Forschungsfragen, die Charakteristik des Handlungsfeldes umfassend aufzunehmen, wurde in der Triangulation von Methoden, Daten und Perspektiven gearbeitet. Die multiperspektivische Erfassung medienbezogener Handlungspraktiken und Orientierungen bei

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

Leitungskräften, Erzieher/-innen und Eltern im Rahmen einer schriftlichen Befragung erwies sich als angemessene Grundlage zur Analyse des gegenwärtigen Ist-Standes der institutionellen frühen Medienbildung im Land Berlin. Die zur Auswahl der zu befragenden Kindertagesstätten herangezogenen Kriterien der stadtbezirklichen Verteilung sowie der Trägerschaft sowie das Verfahren zur Erzeugung einer geschichteten Stichprobe waren geeignet, um die Kitalandschaft in der Stichprobe abzubilden. Um kitabezogen Erzieher/-innen und Eltern zu befragen, erwies sich der Zugang über die Kitaleitung als der einzig mögliche. Die Interpretation der Ergebnisse musste demnach berücksichtigen, dass die Leitung entsprechend ihrer Prioritäten eine Auswahl vorgenommen hatte. Ambivalent stellt sich die Betrachtung der tatsächlichen Rückläufe dar: Über ein mehrfaches Nachfragen und zum Teil erneutes Zusenden (doppelte Teilnahmen konnten über die Dokumentation der Fragebogen-Nummern ausgeschlossen werden) wurde eine zufriedenstellende Beteiligung von 20,8 % erreicht. Einschränkend ist festzustellen, dass vor allem größere Einrichtungen (und Einrichtungen größerer Träger) teilgenommen haben. Andererseits geben die Ergebnisse dadurch Auskunft über eine von einer größeren Anzahl von Kindern erlebte medienpädagogische Praxis. Die große Vielfalt der Kitalandschaft im Land Berlin macht es besonders schwierig, die strukturellen Gegebenheiten und Gelingensbedingungen der frühen Medienbildung systematisch zu erfassen.

Insbesondere über die kombinierte Betrachtung der unterschiedlichen Perspektiven der Akteure (Leitung, Erzieher/-innen, Eltern) konnte erforscht werden, mit welchen (unterschiedlichen) Schwerpunktsetzungen die institutionelle frühe Medienbildung ausgestaltet wird. Die Auswertung der Daten der schriftlichen Befragungen brachte dabei Differenzen hervor, die über das gewählte triangulierte Vorgehen im weiteren Forschungsabschnitt (der Realisierung der Gruppendiskussionen und ihrer Auswertung) in den Fokus gerückt werden konnten. Hervorzuheben sind hier z.B. die Medienzugewandtheit der Leitungskräfte und Erzieher/-innen bei gleichzeitiger Betonung der Alternativen zur Mediennutzung oder die von den Eltern gewünschten Medienbildungsaktivitäten für ihre Kinder.

Die Umsetzung der Gruppendiskussionen erwies sich als geeigneter Weg, um die zuvor mit unterschiedlichen Fragebögen befragten Akteure in ihrem alltäglichen gemeinsamen Handeln zu erfassen. Trotz einer Anknüpfung an den beruflichen Alltag erwiesen sich die

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

Gesprächssituationen als besondere, und zwar vor allem für die beteiligten Erzieher/-innen. Mit den teilnehmenden Leiter/-innen waren in fast allen Diskussionen die größten Redeanteile verbunden, sie konnten sich wahrscheinlich zuvor mit der anstehenden Situation länger beschäftigen und traten geübt im Reden und Erklären auf. Dennoch kann in der rückwirkenden Betrachtung die Entscheidung für die Gruppendiskussion und die gewählte Umsetzung befürwortet werden, schließlich erscheinen mit Blick auf die Forschungsfragen vor allem die Aussagen der Leitungspersonen von besonderer Relevanz. Die Gruppendiskussionen stellten besondere Anforderungen an die Moderation durch die Forschende. Einerseits sollten anhand von Schwerpunktthemen die jeweiligen Gespräche in eine Selbstläufigkeit versetzt werden, andererseits standen durch die Forschende bestimmte Aspekte in einem besonderen Fokus, die jedoch zurückgestellt werden mussten. So waren die Diskussionen vor allem durch offene Fragestellungen und eine zurückhaltende Gesprächsführung gekennzeichnet, was jedoch für die Teilnehmenden aufgrund der Einbindung der Forschenden in die Fortbildung nicht ohne Weiteres nachvollziehbar war und zu Beginn der jeweiligen Diskussion betont werden musste.

Die Auswertung der Daten aus den Gruppendiskussionen erfolgte softwareunterstützt (MAXQDA) auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wurde nah an den Daten gearbeitet, in mehreren Zyklen codiert und ausgewertet. Im kontrastiven Verfahren wurden für das Leitungshandeln unterschiedliche Typen herausgearbeitet und wesentliche Schwerpunktthemen diskutiert. Im Ergebnis der Betrachtung der verschiedenen Untersuchungsschritte wurden Antworten auf die Forschungsfragen formuliert und Steuerungsmechanismen und notwendige Instrumente zur Verankerung der Medienbildung in der Institution Kindertagesstätte identifiziert. Das Prinzip der kooperativen Verantwortung für die frühe Medienbildung lässt sich im Mehrebenenmodell mit einem notwendigen Handlungsbedarf auf Basis der herausgearbeiteten Ergebnisse an mehreren Positionen zuordnen, bei besonderer Verantwortung der Leitungspersonen.

Den von Steinke (1999, 2007) identifizierten Güte- bzw. Kernkriterien qualitativer Forschung wurde im Rahmen der Forschungsarbeit Rechnung getragen. Die adäquate Methodenauswahl und die Offenheit der Forschenden gegenüber dem Gegenstand sowie den zu befragenden Akteuren und ihren Aussagen wurden bereits dargestellt. Die Dokumentation der Samplingstrategien einschließlich ihrer kritischen Betrachtung wurde

13. Schlussfolgerungen und Ausblick

ebenso vollzogen. Einen wichtigen Anteil für die Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit leistete die Softwareunterstützung. Die Entwicklung der Kategorien und Code-Systeme sowie die Formulierung von Memos zum Festhalten von Zwischenergebnissen und Formulieren weiterführender Fragen führten zu einer kontinuierlichen Dokumentation. Dabei blieb die Theoriebildung dicht am Ausgangsmaterial und wurde – auch dank der softwareseitigen Verknüpfungen – immer wieder an den erhobenen Daten ausgerichtet. Gegenbeispiele wurden über Fallkontrastierungen intensiv betrachtet und in die entstehende Theorie eingeordnet. Die Dokumentation in der vorliegenden Arbeit wurde mit dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit vorgenommen.

Damit stellt sich abschließend die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse: Diese stehen zunächst als Fazit für das untersuchte Handlungsfeld mit spezifischen Bedingungen eines Bundeslandes. Ihr Potenzial für die Berücksichtigung in weiteren Forschungen entsteht aufgrund der Entwicklung und Diskussion auf Basis vorhandener theoretischer Grundlagen und einbezogener aktueller Forschungsergebnisse. Die herausgearbeiteten Typen des Leitungshandelns bedürfen einer Betrachtung in einem größeren Rahmen weiterführender Forschungen, zur Konkretisierung bzw. Ausdifferenzierung, um auf dieser Basis u.a. geeignete Fortbildungs- und Unterstützungsangebote zu entwickeln, die in der Institution Kindertagesstätte das Leitungshandeln als Leadership stärken und Motivation sowie Selbstwirksamkeit der Erzieher/-innen zur Gestaltung der Medienerziehung unterstütze

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (Hg.) (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten. Unter Mitarbeit von Hans-Peter Blossfeld. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft; Waxmann Verlag. Münster: Waxmann.
- Albrecht, Steffen (2002): Netzwerke als Kapital. Zur unterschätzten Bedeutung des sozialen Kapitals für die gesellschaftliche Reproduktion. In: Ebrecht, Jörg und Hillebrandt, Frank (Hg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft - Anwendung - Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 199-224.
- Altgeld, Karin; Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Die Trägerqualität und die Beschäftigungs- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stöbe-Blossey, Sybille (Hg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 195-211.
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (2007): Einführung. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 9-13.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2016a): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (2016b): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-27.
- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Online verfügbar unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), S. 237-275.
- Anders, Yvonne; Ballaschk, Itala (2015): Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (06), S. 876-896.
- Asmussen, Sören (2012): Qualitätssicherung und -entwicklung in der Elementarpädagogik. Eine interdisziplinäre, qualitative Studie zum Einsatz des Instruments der Balanced Scorecard im Feld der Kindertagesstätten. Hamburg: Kovač.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz - Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate und Spanhel, Dieter (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-122.

- Aufenanger, Stefan (2014): Computernutzung und -kompetenz von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung* 3 (4), S. 222-228.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer, (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Baader, Meike Sophia (2009): »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!«. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ballaschk, Itala; Anders, Yvonne; Flick, Uwe (2017): Führung als Thema deutscher Kindertagesstätten. Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 1-20.
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological review* 84 (2), S. 191-215.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 469-520.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! In: *Zeitschrift für Pädagogik* (04), S. 481-496.
- Benz, Arthur (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 13 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>., zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) (2011): Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten. Ergebnisse der Befragung von Kita-Fachkräften zu ihren Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm im Jahr 2010 (Abschlussbericht). Berlin. Online verfügbar unter http://www.beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/BeKi-Abschlussbericht%20zur%20internen%20Evaluation%20zum%20BBP_2011.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) (2014): Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten. Ergebnisse der zweiten Befragung der Kita-Leitung zu ihren Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm (Abschlussbericht). Berlin. Online verfügbar unter http://www.beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/BeKi-Bericht_Praxiserfahrungen_mit_der_internen_Evaluation_zum_BBP_2012_Langfassung.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.

- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) (2015): Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption. Berlin. Online verfügbar unter http://www.beki-qualitaet.de/images/beki/Kita-Konzeptionen/BeKi-Konzeptionsempfehlungen_2014_online.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Bethe, Christian (2004): Das KidSmart Projekt in Brandenburg. Gehört ein Computer in eine Kindertagesstätte? In: *KitaDebatte* (1), S. 95-98. Online verfügbar unter <https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5526/kitadebatte0104.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit und Edelmann, Doris (Hg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 259-272.
- Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: *MedienPädagogik* (17), zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Blackwell, Courtney K.; Lauricella, Alexis R.; Wartella, Ellen (2014): Factors influencing digital technology use in early childhood education. In: *Computers & Education* 77, S. 82-90.
- Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements in der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blossfeld, Hans-Peter (Hg.) (2012): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten; Gutachten. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft; Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann.
- Bock-Famulla, Kathrin; Strunz, Eva; Löhle, Anna (2017): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 205-218.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Stuttgart: Budrich; UTB.
- Bohnsack, Ralf (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja und Schäffer, Burkhard (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 233-247.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, Theo (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 324-341.
- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 1. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bosse, Ingo (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. In: Bosse, Ingo (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM-Dokumentation Band 45, S. 11-26.
- Bosse, Ingo (2017): Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration. Zum Selbstverständnis inklusiver und integrativer Medienpädagogik. In: Gross, Friederike von und Röllecke, Renate (Hg.): Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven: Beiträge aus Forschung und Praxis: prämierte Medienprojekte. München: kopaed, S. 19-30.
- Böttcher, Wolfgang; Keune, Miriam (2012): Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In: Ratermann, Monique (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-80.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Wiss. Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin: Wagenbach.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sagten Sie „populär“? In: Gebauer, Gunter und Wulf, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 71-92.
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. 2 Vorlesungen. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA Verlag Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2008): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2011): Rede und Antwort. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2016): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 25. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Breiter, Andreas (Hg.) (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas Verlag.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan (2010): Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In: Eickelmann, Birgit (Hg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Münster: Waxmann, S. 13-40.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan; Stolpmann, Björn E. (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas Verlag.
- Brüggemann, Marion (2014): Medienpädagogische Orientierungsmuster berufserfahrener Lehrkräfte. In: *merz. medien + erziehung* 58 (6), S. 63-73.
- Brüggemann, Marion (2016): App und los? Medien in Kitas als Aufgabe der Organisationsentwicklung. In: Lauffer, Jürgen und Röllecke, Renate (Hg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer – Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis – Prämierte Medienprojekte. München: kopaed, S. 43-47.
- Brüggemann, Marion; Averbeck, Ines; Breiter, Andreas (2013): Förderung von Medienkompetenz in Bremer Kindertagesstätten. Bestandsaufnahme und Befragung von Fachkräften in Bremen und Bremerhaven zur frühen Medienbildung. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib). Bremen. Online verfügbar unter http://www.ifib.de/publikationsdateien/Meko-Kita-Sept2013_ifib.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Brüsemeister, Thomas (2012): Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann, Monique (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Chaudron, Stéphane (2015): Young Children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries. Luxembourg: Publications Office.
- Chomsky, Noam (1973): Sprache und Geist. Mit einem Anhang: Linguistik und Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, Noam (1974): Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Unter Mitarbeit von Florian Coulmas und Bernd Wiese. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Chomsky, Noam (1987): Aspekte der Syntax-Theorie. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cloos, Peter (2017): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 145-158.

- Coblenz, Stefanie; Klimsa, Paul (2010): Bedingungen pädagogisch geleiteter Medienintegration im Kindergarten. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: *merz Wissenschaft* 54. (6), S. 59-67.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (2016): Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno und Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-48.
- Davis, Fred D. (1989): Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. In: *MIS Quarterly* 13, S. 319-340.
- Denzin, Norman K. (1970): *The Research Act in Sociology. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworths.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/view/603>, zuletzt geprüft am 05.12.2017.
- Diekmann, Andreas (Hg.) (2006): *Methoden der Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diller, Angelika; Leu, Hans Rudolf; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2005): *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Diskowski, Detlef (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, Hans-Günther und Blossfeld, Hans-Peter (Hg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 47-61.
- Diskowski, Detlef (2012): Bildung im Elementarbereich - Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung. In: Ratermann, Monique (Hg.): *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121-143.
- DIVSI, Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015): U9-Studie Kinder in der digitalen Welt. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dreher, Michael; Dreher, Eva (1995): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Keupp, Heiner (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, S. 186-188.
- Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (2012): Kindergarten und Schule zwischen Differenzierung und Integration. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 541-560.
- Early, Diane M.; Maxwell, Kelly L.; Burchinal, Margaret; Alva, Soumya; Bender, Randall H.; Bryant, Donna; Cai, Karen; Clifford, Richard M.; Ebanks, Caroline; Griffin, James A.;

- Henry, Gary T.; Howes, Carollee; Iriondo-Perez, Jeniffer; Jeon, Hyun-Joo; Mashburn, Andrew J.; Peisner-Feinberg, Ellen; Pianta, Robert C.; Vandergrift, Nathan; Zill, Nicholas (2007): Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills. Results from Seven Studies of Preschool Programs. In: *Child Development* 78 (2), S. 558-580.
- Edelmann, Doris; Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (8), S. 129-146.
- Ehmig, Simone C.; Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Mainz: Stiftung Lesen.
- Ehmig, Simone C.; Seelmann, Carolin (2014): Das Potenzial digitaler Medien in der frühkindlichen Lesesozialisation. In: *Frühe Bildung* 3 (4), S. 196-202.
- Eickelmann, Birgit; Aufenanger, Stefan; Herzig, Bardo (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Telekom Stiftung. Bonn.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003): Einleitung. In: Erpenbeck, John und Rosenstiel, Lutz von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Erzberger, Christian (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Europäische Kommission (20.08.2009): Commission recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. Online verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32009H0625>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Evers, Ralf (2012): Erzieherinnen und Erzieher. In: Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 490-494.
- Falkenhagen, Hilke; Frauendorf, Tim; Bender, Norbert (2017): Auf Augenhöhe. Leitung von Elterninitiativen in gemeinsamer Verantwortung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern. Unter Mitarbeit von Iris Hentschel. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Feil, Christine (Hg.) (1994): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Teil 2: Praktische Handreichungen. Deutsches Jugendinstitut. Opladen: Leske + Budrich.
- Feil, Christine (2001): Der Umgang mit den Medienerfahrungen von Kindern als Grundlage der Vermittlung von Medienkompetenz. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate und Spanhel, Dieter (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-176.
- Feldhoff, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

- Fleischer, Sandra; Grebe, Claudia (2014): Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra und Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-162.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2015): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 309-318.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Originalausgabe, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fried, Lilian (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian und Liegle, Ludwig (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 57-90.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. In: *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* (4), S. 1-17. Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/611>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike; Gross, Friederike von; Herde, Katharina; Sander, Uwe (2014): Habitusformen von Eltern im Kontext der Computerspielnutzung ihrer Kinder. In: *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* (3), S. 1-13. Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/685>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Fröhlich, Gerhard (Hg.) (2009): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fromme, Johannes; Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: *merz. medien + erziehung* 54 (5), S. 46-54.
- Fröse, Marlies W. (2009): Leadership Diskurse: Neue Herausforderungen für Führung und Leitung. In: Eurich, Johannes und Brink, Alexander (Hg.): Leadership in sozialen Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-243.

- Fthenakis, Wassilios E. (2008): Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In: Kauder, Volker und Beust, Ole von (Hg.): Chancen für alle. Die Perspektive der Aufstiegsengesellschaft. Freiburg i. Br.: Herder, S. 85-111.
- Fthenakis, Wassilios E. (2010): Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland. In: Fthenakis, Wassilios E. und Oberhuemer, Pamela (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 387-402.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3. überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Züchner, Ivo; Theisen, Christiane; Göddeke, Lorette; Bröring, Manfred (2015): Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In: König, Anke; Leu, Hans Rudolf und Viernickel, Susanne (Hg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 105-122.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2016): Jugendmedienschutz medienpädagogisch verstehen: Zwischen Bewahrung und Teilhabe, Wertediskurs und intelligentem Risikomanagement. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/jugendmedienschutz_gmk-fg_jms_grundsatzpapier.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Tagesbetreuungsausbaugesetz - TAG, vom 27.12.2004: Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder. Fundstelle: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 76, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2004.
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensitivity. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdruck der 2. korrigierten Auflage. Bern: Huber.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goetz, Ilka (2009): Konzepte zur aktiven, kreativen Nutzung der Medien in Kindertagesstätten und Grundschulen aus Sicht der Fortbildung. In: Lauffer, Jürgen und Röllecke, Renate (Hg.): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 85-92.
- Goetz, Ilka (2016): „In dieser Geschichte spielt auch eine Pause mit. Und dann geht die Geschichte weiter.“. Erzählwerkstätten und ihre Bedeutung für die Sprachförderung. In: Lauffer, Jürgen und Röllecke, Renate (Hg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer - Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis - Prämierte Medienprojekte. München: kopaed, S. 74-78.

- Goetz, Ilka (2017): Medienpädagogische Handlungspraxis und Fortbildungsschwerpunkte in der Grundschule. Eine Untersuchung an zehn Grundschulen im Rahmen des Projekts „Medienfit“ 2015-2016. Universität Potsdam, ZeLB. Potsdam.
- Goetz, Ilka; Günesli, Habib; Marci-Boehncke, Gudrun (2015): Migration und Gender: Medienaneignung in der frühen Bildung unter intersektionaler Perspektive. In: *merz Wissenschaft* 59. (6), S. 81-90.
- Götz, Maya (Hg.) (2006): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopaed.
- Götz, Maya; Lemish, Dafna (2006): Mit Laserschwert und Sissi-Kleid - Medienspuren in den Fantasien der Kinder und ihre Bedeutung. In: Götz, Maya (Hg.): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopaed, S. 139-162.
- Grafe, Silke (2011): ‚media literacy‘ und ‚media (literacy) education‘ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: Moser, Heinz; Grell, Petra und Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 59-80.
- Grenner, Katja; Gralla-Hoffmann, Katrin (2010): Wirksamkeit der Fachberatung im Freistaat Sachsen. In: Hense, Margarita (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 58-78.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 160-197.
- Häder, Michael; Kühne, Mike (2009): Die Prägung des Antwortverhaltens durch die soziale Erwünschtheit. In: Häder, Michael und Häder, Sabine (Hg.): Telefonbefragungen über das Mobilfunknetz. Konzept, Design und Umsetzung einer Strategie zur Datenerhebung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 175-186.
- Havighurst, Robert James (1972): *Developmental Tasks and Education*. 3., überarbeitete Auflage. New York: McKay.
- Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard (2011): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal.
- Hense, Margarita (2010): Zur Wirksamkeit der Fachberatung - eine empirische Studie. In: Hense, Margarita (Hg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 25-42.
- Herzig, Bardo; Martin, Alexander; Schaper, Niclas; Ossenschmidt, Daniel (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz - Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen und Wuttke, Eveline

- (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 153-176.
- Hobbs, Renee (2008): Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In: Livingstone, Sonia und Drotner, Kirsten (Hg.): International handbook of children, media and culture. London: Sage Publ, S. 431-447.
- Hobbs, Renee; Jensen, Amy (2009): The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. In: *Journal of Media Literacy Education* (1), S. 1-11.
- Hoffmann, Hilmar (2002): Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. In: Fthenakis, Wassilios E. und Oberhuemer, Pamela (Hg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied: Luchterhand, S. 88-103.
- Hoffmann, Hilmar (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Stamm, Margrit und Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 311-323.
- Hogrebe, Nina (2015): Die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive für die Finanzierung von Kindertagesstätten. In: Stenger, Ursula; Edelmann, Doris und König, Anke (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim: Beltz, S. 151-170.
- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen - Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, Jörg und Diewald, Martin (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 53-84.
- Höltershinken, Dieter (2001): Selbstentdeckendes Lernen (und Lehren) - ein Beitrag zur Förderung von Medienkompetenz in frühpädagogischen Institutionen. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate und Spanhel, Dieter (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-166.
- Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena; Schreiber, Norbert; Betz, Tanja (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.
- Imort, Peter; Niesyto, Horst (Hg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2015): Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Iske, Stefan (2012): Medienerziehung. In: Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 682-686.

- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ - Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz; Grell, Petra und Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 211-235.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jugend- und Familienministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der JFMK vom 13./14.05.2004, Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Junge, Thorsten (2013): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jurczyk, Karin; Keddi, Barbara; Lange, Andreas; Zerle, Claudia (2009): Zur Herstellung von Familie. In: *DJI Bulletin* (88), S. I-VIII.
- Jurt, Joseph (2008): Bourdieu. Stuttgart: Reclam.
- Kägi, Sylvia; Knauer, Rainard; Asmussen, Jörg (2015): Qualitätssicherung durch pädagogische Fachberatung. Eine berufsbegleitende Zertifizierung in Schleswig-Holstein. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 9 (2), S. 38-41.
- Kallmeyer, Werner; Klein, Wolfgang; Meyer-Hermann, Reinhard (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung; Band 2: Reader. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kallus, Wolfgang K. (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien: facultas.wuv.
- Kammerl, Rudolf; King, Vera (2010): Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten: Welche Rolle spielen die Medien? In: Theunert, Helga (Hg.): Medien, Bildung, soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed, S. 49-64.
- Kardorff, Ernst von (1995): Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Keupp, Heiner (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 3-8.
- Kelle, Udo (2007a): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz, Udo (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 50-64.
- Kelle, Udo (2007b): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz, Udo (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 32-49.

- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Kelle, Udo (2015): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 485-502.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kieselhorst, Markus; Brée, Stefan; Neuß, Norbert (2013): Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer.
- Kleining, Gerhard (1994): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg: Fechner.
- Kleining, Gerhard (1995): Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz.
- Kleining, Gerhard; Witt, Harald (2000): Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel [19 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 1 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001136>., zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut M. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung Band 1. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn und Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (8), S. 11-29.
- Knauf, Tassilo; Düx, Gislinde; Schlüter, Daniela; Gärtner, Petra (2008): Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kochan, Barbara; Schröter, Elke (2004): Erster Trendbericht zur wissenschaftlichen Begleitstudie über die Microsoft Bildungsinitiative „Schlaumäuse - Kinder entdecken Sprache“. ComputerLernWerkstatt an der Technischen Universität Berlin. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.markt-einersheim.de/pdfs/begleitstudie.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Kochan, Barbara; Schröter, Elke (2005): Sprachförderung durch Einsatz neuer Medien in Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten am Beispiel der Microsoft-Initiative „Schlaumäuse“. ComputerLernWerkstatt an der Technischen Universität Berlin. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.redaktion.tu-berlin.de/filead/>

[min/fg139/Texte/Veroeffentlichungen/CLW/Sprachforderung_durch_Einsatz_neuer_Medien/Microsoft-Initiative.pdf](#), zuletzt geprüft am 30.11.2017.

- Koehler, Matthew; Mishra, Punya; Cain, William (2013): What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? In: *Journal of Education* (193 (3)), S. 13-19.
- Kommer, Sven (2013): Das Konzept des ‚Medialen Habitus‘. Ausgehend von Bourdieus Habitusstheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. In: *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* (4). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/602?navi=1>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Kommer, Sven; Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst und Grell, Petra (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-108.
- König, Anke (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kontovourki, Stavroula; Garoufallou, Emmanouel; Ivarsson, Lena; Klein, Michael; Korkeamaki, Riitta-Liisa; Koutsomiha, Damiana; Marci-Boehncke, Gudrun; Tafa, Eufimia; Virkus, Sirje (2017): Digital Literacy in the Early Years: Practices in Formal Settings, Teacher Education, and the Role of Informal Learning Spaces. A Review of the Literature. COST ACTION IS1410. Online verfügbar unter <http://digilitey.eu>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*. 6. Auflage. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Kranz, Tanja (2007): *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kreijns, Karel; van Acker, Frederik; Vermeulen, Marjan; van Buuren, Hans (2013): What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. In: *Computers in Human Behavior* (29), S. 217-225.
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (2007): *Jugendmedienschutz bei gewalthaltigen Computerspielen. Eine Analyse der USK-Alterseinstufungen*. Unter Mitarbeit von Theresia Höynck, Thomas Mößle, Matthias Kleimann, Christian Pfeiffer und Florian Rehbein. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Hannover.
- Kromrey, Helmut (2006): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 11., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg (2016): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 13., überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (2001): *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden*. 3. Auflage. Seelze u. a.: Kallmeyer.

- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: von Halem.
- Krotz, Friedrich (2013): Aufwachsen in mediatisierten Welten. In: Wijnen, Christine W. (Hg.): Medienwelten im Wandel. Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen; Festschrift für Ingrid Paus-Hasebrink. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-53.
- Krotz, Friedrich; Hepp, Andreas (Hg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicolle (2008): Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Helsper, Werner und Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 157-179.
- Kruse, Elke (2012): Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium. Konzepte - Erfahrungen - Prozess; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kuckartz, Udo (2007): QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effekte. In: Kuckartz, Udo (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 15-31.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (01.12.2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 15-54.
- Lamnek, Siegfried (2001): Befragung. In: Hug, Theo (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 282-302.

- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Länderkonferenz MedienBildung (2015): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier. Stand: 29.01.2015. Online verfügbar unter http://www.lkm-online.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Lange, Andreas (2014): Medienkindheit in zeitgenössischen Familien. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra und Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 483-501.
- Lange, Jens (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Larrá, Franziska (2005): Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 235-268.
- Leu, Hans Rudolf; Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja und Cloos, Peter (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 191-205.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: Lewin, Kurt (Hg.): Resolving Social Conflicts. Selected papers on group dynamics. Unter Mitarbeit von Gertrud Weiss-Lewin. New York: Harper.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück, Helmut E. (2001): Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 492-506.
- Maag Merki, Katharina; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (Hg.) (2014a): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erweiterte Auflage. Dordrecht: Springer.
- Maag Merki, Katharina; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (2014b): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Roman und Altrichter,

- Herbert (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Dordrecht: Springer, S. 11-23.
- Mafaalani, Aladin El-el (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Mähler, Claudia; Piekny, Jeanette; Goldammer, Ariane von; Balke-Melcher, Christina; Schuchardt, Kirsten; Grube, Dietmar (2015): Kognitive Kompetenzen als Prädiktoren für Schulleistungen im Grundschulalter. In: Cloos, Peter; Koch, Katja und Mähler, Claudia (Hg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 60-79.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2009): „Hallo Spongebob!“ oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, Jürgen und Röllecke, Renate (Hg.): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 37-49.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2013): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel und Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 501-521.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2014): Grundbildung Medien mitdenken. Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In: Imort, Peter und Niesyto, Horst (Hg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 195-210.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Müller, Anita; Strehlow, Sarah Kristina (2013a): „Und der Computer gehört auch zu mir.“ Frühe Medienbildung im Kita-Alter. In: *merz. Zeitschrift für Medienpädagogik* 57 (2), S. 15-21.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2010): Medienkompetenz für ErzieherInnen. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2014): Action Research reloaded: Grounded Practice - Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja; Schorb, Bernd; Niesyto, Horst; Moser, Heinz und Grell, Petra (Hg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-251.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Güneşli, Habib (2014): Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext. In: *Frühe Bildung* 3 (4), S. 203-213.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita (2012): Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der frühen Bildung. In: *MedienPädagogik* (22), S. 1-20. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/22/marci-boehncke1212.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.

- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita; Güneşli, Habib (2013b): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der frühen Bildung. München: kopaed.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz und Niesyto, Horst (Hg.): Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-39.
- Marsh, Jackie (2016): The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. In: *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche* 7 (2), S. 178-195, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Mayer, Horst O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 2 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012a): FIM-Studie 2011 - Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Hg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012b): FIM-Studien 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien Computer + Internet. Hg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): KIM-Studie 2016 - Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Meister, Dorothee; Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2015): Medienerziehung in der Kindertagesstätte. In: Meister, Dorothee; Gross, Friederike von und Sander, Uwe (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik, Medien und Lebensalter in medienpädagogischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meister, Dorothee M.; Friedrichs, Henrike; Lauffer, Jürgen (2011): Medienkompetenz-Kitas NRW. Initiative zu Medienkompetenzförderung in nordrhein-westfälischen Kindertagesstätten. Evaluationsbericht im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW. Unter Mitarbeit von Tobias Hester. Paderborn.
- Mifsud, Charles L. (2014): Multimodal and Digital Literacies in the Early Years. In: Maas, Jörg F.; Ehmig, Simone C. und Seelmann, Carolin (Hg.): Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education. Results and Implications of the International Conference of Experts 2013. Mainz: Stiftung Lesen, S. 121-128.

- Mischo, Christoph; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, S. 4-12.
- Mischo, Christoph; Wahl, Stefan; Strohmer, Janina; Wolf, Carina (2014): Entscheidungssicherheit bei der Ausbildungs-/Studienwahl und Erleben des Berufseinstiegs bei kindheitspädagogischen Fachkräften – längsschnittliche Befunde. In: *Frühe Bildung* 3 (4), S. 229-237.
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record* (6 (108)), S. 1017-1054.
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Münch, Maria-Theresia (2010): Standortbestimmung und Neuorientierung. In: Hense, Margarita (Hg.): *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 43-57.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013a): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 295-323.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013b): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 7 (1), S. 10-14.
- Neuß, Norbert (2003): Gutachten zur Begründung eines eigenständigen Themenfeldes „Medienbildung im Vorschulbereich“. Anregungen zum Entwurf (Juni 2003) des Berliner Bildungsprogramms (5.11.2003). Berlin. Online verfügbar unter http://www.produktive-medienarbeit.de/projektarbeit/medien/kita/neuss_03.shtml, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Neuß, Norbert (2006): Kinderzeichnungen verstehen - Strukturmomente im internationalen Vergleich. In: Götz, Maya (Hg.): *Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern*. München: kopaed, S. 55-70.
- Neuß, Norbert (2012): *Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In: *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Medienkompetenzbericht*. Berlin, S. 34-45.
- Neuß, Norbert (2014): Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra und Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-258.
- Neuß, Norbert (2016): Frühkindliche Medienbildung weiterentwickeln. Vom Umgang mit Bildungsplänen. In: Lauffer, Jürgen und Röllecke, Renate (Hg.): *Krippe, Kita, Kinderzimmer - Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis - Prämierte Medienprojekte*. München: kopaed, S. 36-42.

- Neuß, Norbert; Wiechmann, Larissa (2017): Medien und Medienpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 221-234.
- Newrly, Petra; Veugelers, Michelle (2009): Digital literacy for lifelong learning. In: *Life-long Learning in Europe* 14 (3), S. 143-147.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-293.
- Nolte, David (2014): Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung. In: *Frühe Bildung* 3 (4), S. 214-221.
- Nolte, David (2015): Eine Frage der Ausstattung? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung. In: Hoffmann, Hilmar; Borg-Tiburcy, Kathrin; Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah und Nolte, David (Hg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 154-202.
- Oberhuemer, Pamela (2017): Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: Balluseck, Hilde von (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 95-106.
- Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Palfrey, John; Gasser, Urs; Reinhart, Franka (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. München: Hanser.
- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Unter Mitarbeit von Jens Gilessen, Daniel Hechler und Johannes Keil. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pasternack, Peer (2017): Teilakademisierung und sonstige Dynamiken: Quantitative und qualitative Entwicklungen in der frühpädagogischen Ausbildung von 2004 bis 2015. In: Balluseck, Hilde von (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 107-118.
- Patton, M. Q. (1990): Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle; Trueltzsch-Wijnen, Christine (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Innsbruck: StudienVerlag.
- Perrin, Andrew J.; Olick, Jeffrey K. (2011): Group Experiment and Other Writings. The Frankfurt School on Public Opinion in Postwar Germany. Friedrich Pollock, Theodor W. Adorno and Colleagues. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Preissing, Christa; Berry, Gabriele; Gerszonowicz, Eveline (2015): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Preissing, Christa; Bense, Joachim und Haug-Schnabel, Gabriele (Hg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i.Br.: Herder, S. 253-315.
- Prensky, Marc; Heppell, Stephen (2010): Teaching digital natives. Partnering for real learning. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2012): Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.wuv Universitätsverlag.
- Ratermann, Monique; Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Einleitung: Elementarbildung und Schule - Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In: Ratermann, Monique (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-24.
- Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden Germany: Springer VS.
- Rath, Matthias (2015): Medienerziehung. In: Meister, Dorothee; Gross, Friederike von und Sander, Uwe (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik, Medien und Lebensalter in medienpädagogischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rath, Matthias (2017): Forschungsethik und Datenschutz. In: Mikos, Lothar und Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK Lucius, S. 45-52.
- Rauschenbach, Thomas; Berth, Felix (2014): Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? In: *Frühe Bildung* 3 (4), S. 238-242.
- Rehbein, Boike (2011): Die Soziologie Pierre Bourdieus. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2007): Medienbildung als Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung. Rückblick - aktueller Stellenwert - Vorschau. In: Theunert, Helga (Hg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, S. 79-90.
- Remsperger, Regina; Weidmann, Stefan (2015): Qualitätsansprüche an und von Fachberatung. In: *Frühe Bildung* 4 (2), S. 83-92.
- Riedel, Rainer; Buesching, Uwe; Brand, Matthias (2017): BLIKK – Medien. Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. Präsentation. Berlin. Online verfügbar.

- bar unter http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Drogenbeauftragte/4_Presse/1_Pressemitteilungen/2017/2017_II_Quartal/Factsheet_BLIKK.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Rockmann, Ulrike; Rehkämper, Klaus; Leerhoff, Holger (2014): Bildungskapital verringert Bildungsrisiken. In: *DJI Impulse* (3), S. 26-29.
- Rogge, Jan-Uwe (2005): Kinder können fernsehen. Vom Umgang mit der Flimmerkiste. 3. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Rohrmann, Bernd (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 9 (2), S. 222-245.
- Röll, Franz-Josef (2013): Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen realen und virtuellen Lebenswelten. In: Westphal, Kristin und Jörissen, Benjamin (Hg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Juventa, S. 49-72.
- Rosenstiel, Lutz von (2011): Führung in Organisationen - Facetten eines Konzepts, Wirkmechanismen, Erfolgskriterien. In: Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria; Schiersmann, Christiane und Schröder, Andreas (Hg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 27-41.
- Roßteutscher, Sigrid; Westle, Bettina; Kunz, Volker (2008): Das Konzept des Sozialkapitals und Beiträge zentraler Klassiker. In: Westle, Bettina und Gabriel, Oscar W. (Hg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 11-39.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung. In: *Medienpädagogik*, S. 1-20. Online verfügbar unter www.medienpaed.com/3/#schaeffer0103, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Schäffer, Burkhard (2005): Gruppendiskussion. In: Mikos, Lothar und Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 304-314.
- Schäffer, Burkhard (2007): Generationenspezifische Medienpraxiskulturen und Macht. In: Fromme, Johannes und Schäffer, Burkhard (Hg.): Medien - Macht - Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-167.
- Scherr, Albert (2010): Soziale Ungleichheit als Sozialisationsbedingung. In: Theunert, Helga (Hg.): Medien, Bildung, soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed, S. 23-34.
- Schluchter, Jan-René (Hg.) (2015): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. 1. Aufl. München: kopaed.

- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* (44), S. 192-214.
- Schneider, Beate; Scherer, Helmut; Gonser, Nicole; Tiele, Annekaryn (2010): *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen*. Berlin: Vistas Verlag.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2014): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Auflage. München: Oldenbourg.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und medienkompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *merz. medien + erziehung* 53 (5), S. 50-56.
- Schorb, Bernd (2017a): Handlungsorientierte Medienarbeit. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja und Dallmann, Christine (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 134-140.
- Schorb, Bernd (2017b): Medienaneignung. In: Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja und Dallmann, Christine (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 215-221.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Hasebrink, Ingrid (Hg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden; ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd Verlag, S. 33-57.
- Schorb, Bernd; Wagner, Ulrike (2013): Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In: *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Medienkompetenzbericht*. Berlin, S. 18-23.
- Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl-Knefz, Marion; Nicko, Oliver (2015): Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. In: *Frühe Bildung* 4 (2), S. 71-82.
- Schröer, Andreas (2009): Professionalisierung und Nonprofit Leadership. In: Eurich, Johannes und Brink, Alexander (Hg.): *Leadership in sozialen Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-158.
- Schründer-Lenzen, Agi (2010): Triangulation. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. Weinheim: Juventa Verlag, S. 149-158.
- Schuhen, Axel (2009): Leadership und Nonprofit Governance. In: Eurich, Johannes und Brink, Alexander (Hg.): *Leadership in sozialen Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-110.
- Schulen ans Netz e. V. (2012): *Basisqualifizierung Medienkompetenz für Erzieher/-innen - Schlussbericht*. Bonn. Online verfügbar unter <http://edok01.tib.uni-hannover.de/e-doks/e01fb13/752406035.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 28-53.

- Schweizer, Karin; Horn, Michael (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: *merz. medien + erziehung* 58 (6), S. 50-62.
- Schwingel, Markus (1995): Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Sefton-Green, Julian; Marsh, Jackie; Erstad, Ola; Flewitt, Rosie (2016): Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: A White Paper for COST Action IS1410. Online verfügbar unter <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/DigiLitEYWP.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin (2016): Rahmenlehrplan Klassen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin. Online verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2006): Bildung für Berlin. Bericht des Senats über die Maßnahmen zum Jugendmedienschutz in Berlin. Online verfügbar unter http://www.jugendnetz-berlin.de/de-wAssets/docs/02jnb/bericht_jugendmedienschutz.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (28.09.2015): Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. Stand 28. September 2015. Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen. QVTAG. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/#rahmenvereinbarung>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (24.11.2004): Digitaler Malwettbewerb für Kinder gestartet - Smartboard-Reise durch Berliner Kitas. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/rbmskzl/aktuelles/pressemitteilungen/2004/pressemitteilung.42666.php>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (2011): Zahlen zur Kindertagesbetreuung, Arbeitsdokument. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktualisierte Neuauflage. Weimar: verlag das netz.
- Silber, Henning (2015): Kontexteffekte in der Umfrageforschung. Interaktion zwischen Erhebungsdesign und Antwortverhalten. Dissertation. Georg-August-Universität, Göttingen. Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Siraj-Blatchford, Iram; Hallet, Elaine (2014): Effective and Caring Leadership in the Early Years. London: Sage.

- Siraj-Blatchford, John; Siraj-Blatchford, Iram (2004): IBM KidSmart Early Learning Programme. European Evaluation. Basingstoke, UK. Online verfügbar unter <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2671&context=sspapers>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas Verlag.
- Smidt, Wilfried (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster: Waxmann.
- Smidt, Wilfried; Koch, Bernhard; Burkhardt, Laura; Ender, Victoria; Kraft, Stefanie (2017): Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich - Modelle, Befunde, Desiderate. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (02), S. 121-138.
- Smidt, Wilfried; Schmidt, Thilo (2012): Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 10 (3), S. 244-256.
- SGB VIII, vom 11.09.2012 | 2022; zul. geändert 20.07.2017 (26.06.1990): Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Fundstelle: BGBl. I S. 1163.
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In: *merz. medien + erziehung* 54 (1), S. 49-54.
- Spieker, Stefan (2017): Ökonomische Rahmenbedingungen der Frühpädagogik: Sieben Schlaglichter auf ein lange vernachlässigtes Themenfeld. In: Balluseck, Hilde von (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25-38.
- Spitzer, Manfred (2014): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Spitzer, Manfred (2015): Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer.
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Tageseinrichtungen/Kindertagespflege5225402117004.pdf?blob=publicationFile>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Statistisches Bundesamt (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.

- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Steinke, Ines (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, Udo (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 176-187.
- Stieve, Claus; Dreyer, Rahel (2015): Berufsbild „KindheitspädagogIn“. In: *Frühe Bildung* 4 (2), S. 113-116.
- Stieve, Claus; Worsley, Caroline; Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Hg. v. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit und Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter. Köln. Online verfügbar unter http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK_StudiengangstagKindheit-opt1.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Stiftung SPI, Hartmut Brocke (2004): Programmplattform des Bundesmodellprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C). Grundlagen und Programmgebiete. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.eundc.de/pdf/43002.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Governance und Qualität in der Elementarbildung. In: Rattermann, Monique (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-120.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2014): Evaluation. Eine Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, Stuttgart: Budrich; UTB.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränderter Nachdruck der letzten Auflage. Weinheim: Beltz.
- Strehlow, Sarah Kristina (2015): Medien- und Lesekompetenzförderung mit (digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten der Offenen Ganztagsgrundschule. Eine empirische Studie mit Kindern, Eltern und Betreuungspersonal. Technische Universität, Dortmund.
- Strehmel, Petra (2015): Leitungsfunktion in Kindertagesstätten. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Preissing, Christa; Bensel, Joachim und Haug-Schnabel, Gabriele (Hg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i.Br.: Herder, S. 131-252.
- Strehmel, Petra (2017): Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In: Balluseck, Hilde von (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53-76.
- Strehmel, Petra; Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2013): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter, Tilman; Charlton, Michael (2002): *Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff*. In: Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 129-147.
- Swertz, Christian; Kern, Gudrun; Kovacova, Erika (2014): *Der mediale Habitus in der frühen Kindheit*. In: *MedienPädagogik* (22), S. 1-18. Online verfügbar unter www.medien-paed.com/22/#swertz1412, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Syring, Marcus; Weiß, Sabine; Keller-Schneider, Manuela; Hellsten, Meeri; Kiel, Ewald (2017): *Berufsfeld ‚Kindheitspädagoge/in‘: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63. (02), S. 139-162.
- Talan, Tary (2010): *Distributed leadership: Something new or something borrowed?* In: *ChildCare Exchange* (May/June). Online verfügbar unter <http://newhorizons-books.net/wp-content/uploads/2015/06/Distributed-Leadership.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hg.) (2007): *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Nachdruck. Thousand Oaks, California: Sage Publ.
- Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* (57), S. 202-224.
- Theunert, Helga (2015): *Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit*. In: Meister, Dorothee; Gross, Friederike von und Sander, Uwe (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik, Medien und Lebensalter in medienpädagogischer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1-27.
- Theunert, Helga; Demmler, Kathrin (2007): *Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik*. In: Theunert, Helga (Hg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopaed, S. 91-118.
- Theunert, Helga; Lange, Andreas (2012): *„Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung*. In: *merz. medien + erziehung* 56 (2), S. 10-20.
- Thole, Werner (2000): *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Thole, Werner (2010): *Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56. (2), S. 206-222.

- Thole, Werner; Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika und Rauschenbach, Thomas (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 47-77.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* (53), S. 16-35.
- Tietze, Wolfgang (2012): Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als Instrument der Qualitätssteuerung. In: Ratermann, Monique (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-164.
- Tietze, Wolfgang; Förster, Charis (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, Angelika; Leu, Hans Rudolf und Rauschenbach, Thomas (Hg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 31-66.
- Tietze, Wolfgang; Schuster, K.-M; Grenner, Katja (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Bergstr.: Beltz.
- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne; Dittrich, Irene; Grenner, Katja; Hanisch, Andrea; Marx, Jule (Hg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weimar: verlag das netz.
- Treibel, Annette (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienbildung in der Schule. In: Bauer, Petra; Hoffmann, Hannah und Mayrberger, Kerstin (Hg.): Fokus Medienpädagogik - aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, S. 45-61.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra und Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 11-39.
- Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst und Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271-297.
- Tulodziecki, Gerhard (2015): Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. In: *MedienPädagogik*, S. 31-49. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/view/216>, zuletzt geprüft am 04.12.2017.

- Tulodziecki, Gerhard (2017): Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik. In: *merz. medien + erziehung* 61 (3), S. 59-65.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- van Acker, Frederik; van Buuren, Hans; Kreijns, Karel; Vermeulen, Marjan (2011): Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. In: *Education and Information Technologies* 18 (3), S. 495-514.
- Viernickel, Susanne (2008a): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. 2. Auflage. Remagen: Ibus-Verlag.
- Viernickel, Susanne (2008b): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach, Hans-Günther und Blossfeld, Hans-Peter (Hg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 123-138.
- Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie; Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische. Gesamtverband.
- Viola, Roberto (2016): XXI Competences: Media education to enrich learning and media literacy to empower citizens. Opening Speech, Media and Learning Conference. Brussels. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=15020, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Wagner, Ulrike; Gebel, Christa (2015): Medienerziehung in der Familie unter den Bedingungen der Mediatisierung. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-28.
- Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - Eine Einführung. Online verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Weinert, Franz Emanuel (Hg.) (2014): Leistungsmessungen in Schulen. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Weise, Marion (2013): Geteilte Medienverantwortung? Väter als technische Medienverbündete und Mütter als Kontrollinstanz. In: *MedienPädagogik* (22), S. 1-14. Online verfügbar unter www.medienpaed.com/22, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Weiß, Sabine; Keller-Schneider, Manuela; Neuß, Norbert; Albrecht, Carla; Kiel, Ewald (2016): Warum Frühpädagog/in werden? Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotive von angehenden Frühpädagog/innen und Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien. In: *Frühe Bildung* 5 (1), S. 31-39.

- Welling, Stefan (2008a): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. München: kopaed.
- Welling, Stefan (2008b): Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung. In: *MedienPädagogik* (14), S. 1-30. Online verfügbar unter www.medien-paed.com/17/#welling0802, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Welling, Stefan; Breiter, Andreas; Schulz, Arne Hendrik (2015): Mediatisierte Organisationswelten in Schulen. Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert. Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, Kristin; Jörissen, Benjamin (2013): Einleitung. In: Westphal, Kristin und Jörissen, Benjamin (Hg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9-19.
- Weyers, Stefan (2011): Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden bei der Rekonstruktion subjektiver Orientierungsmuster. In: Ecarius, Jutta und Miethe, Ingrid (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 89-107.
- Whalley, Mary E. (2011): *Leading Practice in Early Years Settings*. 4. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Wiater, Werner (2012): Bildung und Erziehung. In: Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18-21.
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 2 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Wolf, Bernhard (Hg.) (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der externen empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 334-349.
- Wong, Emily M. L.; Li, Sandy S. C.; Choi, Tat-heung; Lee, Tsz-ngong N. (2008): Insights into Innovative Classroom Practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. In: *Educational Technology & Society* 11 (1), S. 248-265.
- Wustmann, Cornelia (2009): Frühkindliche Erziehung. In: Andresen, Sabine (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 322-335.
- Zeiber, Hartmut J.; Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Zouizi, Jasmin (2009): Medienbildung in Berliner Kindertagesstätten. Bericht zur Umsetzung in KidSmart-Kindertagesstätten für die WeTeK Berlin gGmbH, 21 Seiten. Berlin.

Anhang

Materialien der schriftlichen Befragungen	463
A 1 Tabellarische Übersicht zur Kitaauswahl	463
A 2 Fragebögen für die schriftliche Befragung.....	464
A 3 Anschreiben an die Träger und die Leiter/-innen der Kindertagesstätten	481
A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung.....	483
A 4.1 Befragung der Leiter/-innen	483
A 4.2 Befragung der Erzieher/-innen	504
A 4.3 Befragung der Eltern	553
Materialien der Gruppendiskussionen	574
A 5 Code-Übersicht	574
Eidesstattliche Versicherung	579

Trägerstruktur Kita-Landschaft im Land Berlin

Stadtbezirk	Anzahl Kitas	Anzahl Kinder	Anzahl betreute durchschn. Kinderzahl/Eintr.	Ziel Anzahl	Ziel: 25%	vorgesehene Anzahl für Kita-Auswahl	Eigenbetriebe 25%	zu befragende EB-Kitas	zu befragende zu befragende andere Kitas
Mitte Anzahl	219	13506	61,67		54,75	56	8,4	9	47
Friedrichshain-Kreuzberg Anzahl	229	10841	47,34		57,25	59	8,85	9	52
Pankow Anzahl	246	15607	63,44		61,5	63	9,45	9	54
Charlottenburg-Wilmersdorf Anzahl	196	8085	41,25		49	50	7,5	8	44
Spandau Anzahl	102	6633	65,03		25,5	28	4,2	5	21
Steglitz-Zehlendorf Anzahl	163	8513	52,23		40,75	42	6,3	6	37
Tempelhof-Schöneberg Anzahl	197	10503	53,31		49,25	51	7,65	8	44
Neukölln Anzahl	161	9975	61,96		40,25	42	6,3	6	38
Treptow-Köpenick Anzahl	108	8392	77,70		27	30	4,5	6	26
Marzahn-Hellersdorf Anzahl	71	8420	118,59		17,75	22	3,3	4	19
Lichtenberg Anzahl	82	8909	108,65		20,5	25	3,75	5	21
Reinickendorf Anzahl	122	7346	60,21		30,5	32	4,8	5	27
Gesamtanzahl	1896	116730	61,57	500	474	500	75	80	430

Trägerstruktur: Eckdaten

1900 Kindertagesstätten
 290 Kitas bei Eigenbetrieben
 15% Kitas in öffentlicher Trägerschaft

925 Träger
 700 Träger mit nur 1 Kita
 Anzahl Kitas
 750
 648
 Träger > 5 Einrichtungen
 Träger > 9 Einrichtungen
 Träger > 13 Einrichtungen
 Träger mit 20 und mehr Einr
 416

A 2 Fragebögen für die schriftliche Befragung

- Fragebogen Leiterin (grün)
- Fragebogen Erzieherin (rot)
- Fragebogen Eltern (blau)

Medienbildung in Kindertagesstätten

Befragung der Leiterinnen und Leiter von Kindertagesstätten

Allgemeine Informationen zur Kindertagesstätte

[01] **Wie viele Kinder werden in Ihrer Kindertagesstätte betreut?**

gesamt:

davon Jungen Mädchen

davon unter 3 J 3 bis 4,5 J
. im letzten Kitajahr

[02] **Wie viele pädagogische Mitarbeiter/-innen arbeiten in Ihrer Einrichtung?**

gesamt:

davon Fachkräfte in Vollzeit

. Fachkräfte in Teilzeit

Weitere Mitarbeiter/-innen:

. Praktikant/-innen

. Bundesfreiwilligendienst,
Freiwilliges Soziales Jahr u. ä.

. Springer, Aushilfskräfte

[03] **Träger und Organisation, allgemeine Einschätzung des pädagogischen Konzeptes**

Unsere Kindertagesstätte wird getragen von einem

- öffentlichen Träger (Eigenbetriebe)
 freien Träger

Wenn freier Träger:

Wie viele Kindertagesstätten
betreibt der Träger insgesamt in Berlin?

- 1 2 – 4
 5 – 7 mehr als 7

Handelt es sich um eine Eltern-(Initiativ-)Kindertagesstätte?

- ja nein

[04] **Nach welchem (pädagogischen) Konzept arbeitet Ihre Einrichtung?** [Mehrere Angaben sind möglich!]

- Montessori gemischt konzeptionell
 Reggio Integrationskindertagesstätte
 Freinet Konfessionell gebunden
 Waldorf Situationsansatz
 Waldkindergarten
 Sonstiges, und zwar:

Einordnung Ihrer pädagogischen Arbeit in das soziale Umfeld

[05] Bitte schätzen Sie den prozentualen Anteil der betreuten Kinder, die in einem eher sozial benachteiligten Umfeld aufwachsen!

- 0 – 10 % 11 – 25 % 26 – 50 %
 50 – 75 % über 75 %

[06] Welche Sprachen bringen die Kinder mit in Ihre Bildungseinrichtung?

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

andere, nämlich: (Geben Sie bitte alle Sprachen an!)

.....

.....

[07] Bitte schätzen Sie den prozentualen Anteil der Kinder, in deren Familie wenigstens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist!

- 0 – 10 % 11 – 25 % 26 – 50 %
 50 – 75 % über 75 %

[08] In welchen Sprachen sprechen Sie und Ihre Mitarbeiter/-innen mit den Kindern?

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

andere, nämlich: (Geben Sie bitte alle Sprachen an!)

.....

.....

Bildungsprogramm und pädagogischer Alltag

[09] Das Berliner Bildungsprogramm und seine inhaltlichen Schwerpunkte für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen für Kinder bis zu Ihrem Schuleintritt ist für unsere Einrichtung eine gute Arbeitsgrundlage.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

stimme völlig zu stimme nicht zu

[10] Unser pädagogisches Konzept wird von den Erzieher/-innen beachtet.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

stimme völlig zu stimme nicht zu

[11] Welche Bedeutung nimmt die Medienbildung im pädagogischen Konzept Ihrer Einrichtung ein?

Bitte kreuzen Sie den entsprechenden Stellenwert an!

zentrale Bedeutung keine Bedeutung

[12] Digitale und analoge Medienwelten (jenseits des Buches) werden im Kitaalltag kontinuierlich einbezogen.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

stimme völlig zu stimme nicht zu

[13] Zur Profilierung der Medienbildung in den Kindertagesstätten gibt es vielfältige berlinweite und bundesweite Projekte, Aktivitäten, Wettbewerbe u. ä. Welche der folgenden sind Ihnen bekannt bzw. an welchen haben Sie bereits teilgenommen?

Bezeichnung	bekannt	nicht bekannt	schon genutzt
Dieter-Baacke-Preis (bundesweiter medienpädagogischer Wettbewerb)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Plüschtier auf Reisen (Aktion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KidSmart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klicken ist doch ein Klacks (medienpädagogischer Wettbewerb für Kitas und Grundschulen von BITS 21 und GMK)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediamax (medienpädagogischer Wettbewerb im Rahmen des Landesprogramms Jugendnetz Berlin)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schlaumäuse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SMART Board Reise 2 GO (Aktion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
.....			
.....			

Technische Ausstattung und Kompetenzen im Team für die medienpädagogische Arbeit

[14] **Bildungsangebote zu Fragen der Medienbildung und Medienerziehung bedürfen auch einer technischen Ausstattung. Bitte geben Sie an, über welche Ausstattung Ihre Einrichtung selbst verfügt!**

Geben Sie bitte alle zutreffenden Antworten an!

- Fernseher
- Hörkassetten / CDs
- DVD / Blue Ray Disc
- OH-Projektor
- Computer
- Internet
- Drucker
- Computerspiele
- Fotoapparat analog
- Video-Player
- Sonstiges:

- Radio
- Bücher / Zeitschriften
- MP3-Player
- Beamer
- Laptop
- Scanner
- Kopierer
- Spielkonsolen
- Fotoapparat digital
- Videokamera

.....

[15] **Bitte geben Sie an, welche Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung in Ihrem pädagogischen Team umgesetzt werden!**

- Beschäftigung mit Fragen der frühkindlichen Medienbildung und der Gestaltung im Kitaalltag im Rahmen von Teamsitzungen
 - einmal jährlich
 - mehrmals jährlich
 - in anderen Abständen, und zwar:
- Beschäftigung mit Fragen der frühkindlichen Medienbildung und der Gestaltung im Kitaalltag im Rahmen von teaminternen Fortbildungstagen
- Beschäftigung mit Fragen der frühkindlichen Medienbildung und der Gestaltung im Kitaalltag im Rahmen von trägerinternen Fortbildungstagen
- Besuch von Fachtagungen und Fortbildungen
- Auswertung von Fachveranstaltungen, Fortbildungen u. ä. in Teamsitzungen
- Fachliteratur / Fachzeitschriften
- Nutzung von Angeboten im Internet
- Spezialisierung von Fachkräften, z. B. über die Teilnahme am „Fachprofil Medienbildung“
- Andere, und zwar:

.....

[16] **Wie schätzen Sie die Medien- und medienpädagogische Kompetenz Ihres gesamten Teams ein?**

Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an!

Skala: 1 = sehr gut ausgeprägt bis 4 = Wissen nur ansatzweise vorhanden

1 2 3 4 Aspekt

- Schreiben, Recherchieren, Kommunizieren mit Computer und Internet
- Erstellen von Präsentationen am Computer (z. B. mit der Software PowerPoint)
- Mit digitaler Fotografie umgehen und die Werkzeuge einfacher Bildbearbeitung am Computer nutzen
- Kindliche Medienwelten und -rezeption thematisieren und entsprechende pädagogische Angebote im Bildungsalltag der Kita vorbereiten und umsetzen
- Regeln für einen angemessenen Umgang mit den insbesondere digitalen Medien kennen und vermitteln sowie im Kitaalltag Möglichkeiten schaffen, diese mit Kindern anzuwenden und zu erproben
- Die Beschäftigung mit Texten, Geschichten und Büchern zum Ausgangspunkt weiterer medialer Anschlusshandlungen machen
- Fotoprojekte mit Kindern vorbereiten und umsetzen (z. B. ein Memory gestalten, eigene Bilderrätsel herstellen, Fotografieren der Lieblingsplätze durch die Kinder selbst)
- Audioprojekte mit Kindern vorbereiten und umsetzen (z. B. Geräusche aufnehmen und wiedergeben, ein Hörspiel produzieren, selbst Geräusche erzeugen)
- Projekte mit bewegten Bildern mit Kindern vorbereiten und umsetzen (z. B. einen eigenen Trickfilm herstellen)
- Mit Kindern zur Geschichte der „neuen Medien“ ins Gespräch kommen und sich handlungsorientiert damit auseinandersetzen (z. B. Herstellen einer Lochbildkamera, Besuch eines analogen Fotolabors)
- Projekte und Aktivitäten medien-integrativ planen, d. h. in die pädagogische Arbeit mit den Kindern Medien verschiedener Art breit einbeziehen

Medienbildung in der Praxis und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

[17] Welche besonderen Projekte und Aktivitäten zur Medienbildung fanden im vergangenen Kitajahr 2010/2011 in Ihrem Haus statt?

.....

.....

.....

.....

[18] Welche Fragen hinsichtlich der Gestaltung der Medienbildung im Kitaalltag stehen in Ihrer Einrichtung aktuell auf der Tagesordnung?

- Erweiterung der Medienkompetenz der Mitarbeiter/-innen selbst:
.....
.....
.....
.....
(Hier ist Platz für Ihre Anmerkungen und Hinweise)

- Beratung und Unterstützung der Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung
- Entwicklung von Bildungsangeboten, in denen kontinuierlich Aspekte der Medienbildung berücksichtigt werden
- Implementierung der Medienbildung bei Projekten mit Schwerpunkt-Bildungsbereich:
.....
.....
- Erweiterung der technischen Ausstattung, und zwar hinsichtlich:
.....
- Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption des Hauses mit Berücksichtigung der Medienbildung
- Berücksichtigung der Medienbildung bei den Maßnahmen zur internen und externen Evaluation
- Andere, und zwar:
.....
.....
.....

[19] Die medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien nimmt in unserer Einrichtung einen wichtigen Stellenwert ein.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

stimme völlig zu stimme nicht zu

[20] Hinsichtlich der Sensibilisierung der Eltern und Familien für Gefährdungen und Potenziale digitaler Medienwelten verfügen die pädagogischen Fachkräfte unserer Einrichtung über umfangreiche Fachkenntnisse.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

stimme völlig zu stimme nicht zu

[21] Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung und Medienbildung vollzieht sich problemlos.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

stimme völlig zu stimme nicht zu

Unterstützung durch weitere Partner

[22] Mit welchen externen Partnern und Einrichtungen arbeiten Sie zusammen, wenn Sie Projekte und Aktivitäten zur Medienbildung planen und umsetzen und ggfs. Hilfe bei der Realisierung benötigen?

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antwort an!

- Trägerinterne Unterstützung durch Fachberatung
- Andere Kindertagesstätten
- Grundschule
- Freizeiteinrichtungen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit
- Medienkompetenzzentrum
- Soziokulturelles Zentrum
- Freie Mitarbeiter (Medienpädagog/-innen, Künstler/-innen, Eltern-Medien-Trainer/-innen u. a.)
- Stiftungen, Förderprogramme
- Fortbildungsinstitut
- Sonstige, und zwar:
.....
.....
.....

Bedeutung der Medienbildung für Sie als Leiter/-in der Kindertagesstätte

[23] Schätzen Sie bitte Ihre Motivation ein, beruflich mit den digitalen Medien zu arbeiten!

großes Interesse kein Interesse

[24] Wie schätzen Sie Ihre eigene Medienkompetenz ein?

sehr ausgeprägt gering ausgeprägt

[25] Wie schätzen Sie Ihre eigene medienpädagogische Kompetenz ein?

sehr ausgeprägt gering ausgeprägt

[26] Medienbildung und Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung tragen eine besondere Bedeutung.

stimme völlig zu stimme nicht zu

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

[27] Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!

Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an!
Skala: 1 = stimme voll zu bis 4 = stimme nicht zu

1 2 3 4 Aspekt

- Neue („Digitale“) Medien verändern in Zukunft den Kita-Alltag gravierend.
- Digitale Medien erweitern die Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder.
- Digitale Medienwelten lenken die Kinder von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ab.
- Die Beschäftigung mit digitalen Medien wirkt sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus (Stichwörter: Bewegungsmangel, Nervosität, Neurodermitis, Zuckerkrankheit etc.).
- Digitale Medien haben langfristig gesehen eine negative Vorbildfunktion.
- Den technischen Fortschritt in der Medienentwicklung empfinde ich für mich selbst als Überforderung.
- Ziel der Medienerziehung soll es ein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein.

- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen (z. B. Werbung, Nachrichten, Fiktionen) behilflich zu sein.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln.
- Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern im Umgang mit den digitalen Medienwelten zu bewältigen.
- Die Kita begegnet den durch die digitalen Medien entstehenden Problemen am besten dadurch, dass sie einen „medienfreien“ Raum darstellt.
- Der Umgang von Kindern mit digitalen Medien wird in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht.
- Kinder sollten schon vor der Einschulung Grundlagen zur technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt werden.
- Kinder sollten schon vor der Einschulung die Möglichkeit haben, Medien kreativ auszuprobieren und für eigene kleine „Medienproduktionen“ zu nutzen.

[28] Angaben zu Ihrer Person:

- Geschlecht:** weiblich männlich
Alter: unter 30 Jahre 30 – 40 Jahre
 40 – 50 Jahre 50 – 60 Jahre Über 60 Jahre

[29] Gibt es noch etwas zum Thema Medien, das Ihnen besonders am Herzen liegt?

.....

Für Ihre Teilnahme recht vielen Dank!

Medienbildung in Kindertagesstätten

Befragung von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesstätten

Berufsausbildung und Einschätzung der eigenen Medienkompetenz

[01] In welcher Form haben Sie Ihre Berufsausbildung absolviert?

- Kinderpfleger/-innen-Ausbildung
- ergänzendes Studium
- Berufsfachschule od. Fachakademie
- Fachhochschule / Hochschule
- eine andere, und zwar:

.....

[02] Haben Sie sich während Ihrer Berufstätigkeit mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt?

Hier können Sie mehrere Antworten geben!

- ja, während meiner Ausbildung
- ja, in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen
- ja, im Selbststudium (Fachliteratur und -zeitschriften)
- ja, im Selbststudium (Internet)
- nein, leider noch nicht
- anderes, und zwar:

.....

[03] Wurden Sie in Ihrer Ausbildung auf Medien-
erziehung (außer Leseförderung) vorbereitet?

- ja nein

[04] Schätzen Sie bitte Ihre „technische“ Medien-
nutzungskompetenz für die Arbeit in der Kinder-
tagesstätte ein!

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Medienkompetenz an!

sehr gut gar nicht

[05] Medienpädagogische Arbeit in Kindertagesstät-
ten setzt nicht nur technische Nutzungskompetenz
voraus. Wie sicher fühlen Sie sich konzeptionell
bei der Integration der Medienwelten in den pädä-
gogischen Alltag?

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

sehr sicher gar nicht

Beobachtungen zum Medienverhalten der Kinder

[06] Vervollständigen Sie bitte die nachfolgenden Angaben zu den von Ihnen betreuten Kindern!

- Ich betreue eine Kindergruppe.
- Wir arbeiten nach einem offenen Konzept.
Ich bin Bezugserzieher/-in für eine bestimmte Anzahl von Kindern.
- Ich betreue keine Gruppe, sondern arbeite gruppenübergreifend.
- Das **jüngste** Kind der durch mich betreuten Kinder ist Jahre alt.
- Das **älteste** Kind der durch mich betreuten Kinder ist Jahre alt.

[07] Ab welchem Alter beobachten Sie bei Ihren Kita-Kindern ein Interesse an Medienfiguren?

- unter 3 Jahren ab 3 Jahren ab 4 Jahren
- ab 5 Jahren gar nicht

[08] Ab welchem Alter beobachten Sie bei Jungen ein verstärktes Interesse an elektronischen Medien?

- unter 3 Jahren ab 3 Jahren ab 4 Jahren
- ab 5 Jahren gar nicht

[09] Ab welchem Alter beobachten Sie bei Mädchen ein verstärktes Interesse an elektronischen Medien?

- unter 3 Jahren ab 3 Jahren ab 4 Jahren
- ab 5 Jahren gar nicht

[10] Welche Spielmöglichkeiten in Ihrer Kindertagesstätte werden überwiegend von Jungen genutzt?

Bitte geben Sie nur maximal 3 Antworten!

- Draußen spielen
- Toben, Sportspiele
(z. B. Ballspiel, Springseil, Klettergerüst)
- Fahrzeuge (z. B. Spielzeugautos, Traktor, Dreirad, Laufrad fahren)
- Puppenspiel
- Bauecke
- Malen, Basteln, Kochen
- Gesellschaftsspiele (z. B. Memory, Karten, Brettspiele)
- Freies Rollenspiel (z. B. Kaufladen, Mutter-Vater-Kind)
- Bücherecke
- Fernsehen, Video, DVD schauen
- Hörspiele, Musik anhören
- Spielcomputer, -konsolen, Computer
- Lernspielangebote
- Singen, Musizieren
- Andere, und zwar:

[11] Welche Spielmöglichkeiten in Ihrer Kindertagesstätte werden überwiegend von Mädchen genutzt?

Bitte geben Sie nur maximal 3 Antworten!

- Draußen spielen
- Toben, Sportspiele
(z. B. Ballspiel, Springseil, Klettergerüst)
- Fahrzeuge (z. B. Spielzeugautos, Traktor, Dreirad, Laufrad fahren)
- Puppenspiel
- Bauecke
- Malen, Basteln, Kochen
- Gesellschaftsspiele (z. B. Memory, Karten, Brettspiele)
- Freies Rollenspiel (z. B. Kaufladen, Mutter-Vater-Kind)
- Bücherecke
- Fernsehen, Video, DVD schauen
- Hörspiele, Musik anhören
- Spielcomputer, -konsolen, Computer
- Lernspielangebote
- Singen, Musizieren
- Andere, und zwar:

[12] Welche medienbezogenen Aktivitäten stellen Sie bei den von Ihnen betreuten Kindern fest?

Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an!

Skala: 1 = häufig bis 4 = nie

1 2 3 4 Aspekt

- Medien(handlungen) in das eigene Spiel integrieren
- Berichte über die eigene Mediennutzung
- Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung
- Nachspielen von Medieninhalten bzw. Szenen
- Malen von Bildern mit Medienbezug
- Identifikation mit oder Bewunderung von Medienhelden
- Benutzen der Mediensprache, Nachsingen von Liedern aus Kinofilmen, Werbung o. ä.
- Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien
- Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien
- Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen

[13] Wie häufig regen Sie die folgenden medienbezogenen Aktivitäten bei den Kindern an?

Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an!

Skala: 1 = häufig bis 4 = nie

1 2 3 4 Aspekt

- Medien(handlungen) in das eigene Spiel integrieren
- Berichte über die eigene Mediennutzung
- Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung
- Nachspielen von Medieninhalten bzw. Szenen
- Malen von Bildern mit Medienbezug
- Identifikation mit oder Bewunderung von Medienhelden
- Benutzen der Mediensprache, Nachsingen von Liedern aus Kinofilmen, Werbung o. ä.
- Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien
- Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien
- Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen

Entwicklungspotenziale für die Mediennutzung

[14] Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

Skala: 1 = stimme voll zu bis 4 = stimme nicht zu

1 2 3 4 Aspekt

- Neue („Digitale“) Medien verändern in Zukunft den Kita-Alltag gravierend.
- Neue Medien erweitern die Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder.
- Neue Medien lenken die Kinder von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ab.
- Neue Medien wirken sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus (Stichwörter: Bewegungsmangel, Nervosität, Neurodermitis, Zuckerkrankheit etc.).
- Neue Medien haben langfristig gesehen eine negative Vorbildfunktion.
- Den technischen Fortschritt in der Medienentwicklung empfinde ich für mich selbst als Überforderung.
- Ziel der Medienerziehung soll es ein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen (z. B. Werbung, Nachrichten, Fiktionen) behilflich zu sein.
- Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln.
- Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern im Umgang mit den digitalen Medienwelten zu bewältigen.
- Die Kita begegnet den durch die elektronischen / digitalen Medien entstehenden Problemen am besten dadurch, dass sie einen „medienfreien“ Raum darstellt.
- Der Umgang von Kindern mit elektronischen / digitalen Medien wird in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht.
- Kinder sollten schon vor der Einschulung Grundlagen zur technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt werden.
- Kinder sollten schon vor der Einschulung die Möglichkeit haben, Medien kreativ auszuprobieren und für eigene kleine „Medienproduktionen“ zu nutzen.

Mediennutzung und Medienerfahrung

[15] Welche dieser Medien nutzen Sie privat?

Geben Sie bitte alle zutreffenden Antworten an!

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fernseher | <input type="checkbox"/> Radio |
| <input type="checkbox"/> Hörkassetten / CDs | <input type="checkbox"/> Bücher / Zeitschriften |
| <input type="checkbox"/> DVD / Blue Ray Disc | <input type="checkbox"/> MP3-Player |
| <input type="checkbox"/> OH-Projektor | <input type="checkbox"/> Beamer |
| <input type="checkbox"/> Computer | <input type="checkbox"/> Laptop |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Scanner |
| <input type="checkbox"/> Drucker | <input type="checkbox"/> Kopierer |
| <input type="checkbox"/> Computerspiele | <input type="checkbox"/> Spielkonsolen |
| <input type="checkbox"/> Fotoapparat analog | <input type="checkbox"/> Fotoapparat digital |
| <input type="checkbox"/> Video-Player | <input type="checkbox"/> Videokamera |
| <input type="checkbox"/> Handy | <input type="checkbox"/> Sonstige: |
-

[16] Welche dieser Medien stehen Ihnen in Ihrer Kindertagesstätte für die Arbeit mit den Kindern zur Verfügung?

Geben Sie bitte alle zutreffenden Antworten an!

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fernseher | <input type="checkbox"/> Radio |
| <input type="checkbox"/> Hörkassetten / CDs | <input type="checkbox"/> Bücher / Zeitschriften |
| <input type="checkbox"/> DVD / Blue Ray Disc | <input type="checkbox"/> MP3-Player |
| <input type="checkbox"/> OH-Projektor | <input type="checkbox"/> Beamer |
| <input type="checkbox"/> Computer | <input type="checkbox"/> Laptop |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Scanner |
| <input type="checkbox"/> Drucker | <input type="checkbox"/> Kopierer |
| <input type="checkbox"/> Computerspiele | <input type="checkbox"/> Spielkonsolen |
| <input type="checkbox"/> Fotoapparat analog | <input type="checkbox"/> Fotoapparat digital |
| <input type="checkbox"/> Video-Player | <input type="checkbox"/> Videokamera |
| <input type="checkbox"/> Handy | <input type="checkbox"/> Sonstige: |
-

[17] Welche dieser Medien haben Sie selbst in Ihrer Kindertagesstätte im Kitajahr 2010/11 für die Arbeit mit den Kindern genutzt?

Geben Sie bitte alle zutreffenden Antworten an!

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fernseher | <input type="checkbox"/> Radio |
| <input type="checkbox"/> Hörkassetten / CDs | <input type="checkbox"/> Bücher / Zeitschriften |
| <input type="checkbox"/> DVD / Blue Ray Disc | <input type="checkbox"/> MP3-Player |
| <input type="checkbox"/> OH-Projektor | <input type="checkbox"/> Beamer |
| <input type="checkbox"/> Computer | <input type="checkbox"/> Laptop |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Scanner |
| <input type="checkbox"/> Drucker | <input type="checkbox"/> Kopierer |
| <input type="checkbox"/> Computerspiele | <input type="checkbox"/> Spielkonsolen |
| <input type="checkbox"/> Fotoapparat analog | <input type="checkbox"/> Fotoapparat digital |
| <input type="checkbox"/> Video-Player | <input type="checkbox"/> Videokamera |
| <input type="checkbox"/> Handy | <input type="checkbox"/> Sonstige: |
-

[18] Folgende Medienarbeiten kann ich selbstständig ausführen:

Geben Sie bitte alle zutreffenden Antworten an!

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Vorlesen und Inszenieren |
| <input type="checkbox"/> Textverarbeitung an PC oder Laptop |
| <input type="checkbox"/> Tabellenkalkulation und Datenverwaltung in Excel |
| <input type="checkbox"/> Fotos digital aufnehmen und bearbeiten |
| <input type="checkbox"/> CD / DVD auf dem PC anschauen |
| <input type="checkbox"/> CD brennen |
| <input type="checkbox"/> Scannen |
| <input type="checkbox"/> Präsentationen über PC / Beamer |
| <input type="checkbox"/> PowerPoint-Präsentationen erstellen |
| <input type="checkbox"/> Hörspiele produzieren |
| <input type="checkbox"/> Videos digital aufnehmen und bearbeiten |
| <input type="checkbox"/> Kommunikation per E-Mail |
| <input type="checkbox"/> Kommunikation im Netz via Chat, Messenger, Foren (z. B. Skype, MSN) |
| <input type="checkbox"/> eine Lernplattform nutzen (z. B. moodle, bibernetz.de) |
| <input type="checkbox"/> in einer Community Inhalte mitgestalten (z. B. Beiträge auf bibernetz.de posten) |
| <input type="checkbox"/> Projektpräsentationen im Internet veröffentlichen (z. B. Weblog, Youtube) |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: |
-

[19] Folgende Medienarbeiten halte ich für die Arbeit in der Kindertagesstätte interessant und würde sie gern erlernen:

Geben Sie bitte alle zutreffenden Antworten an!

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Vorlesen und Inszenieren |
| <input type="checkbox"/> Textverarbeitung an PC oder Laptop |
| <input type="checkbox"/> Tabellenkalkulation und Datenverwaltung in Excel |
| <input type="checkbox"/> Fotos digital aufnehmen und bearbeiten |
| <input type="checkbox"/> CD / DVD auf dem PC anschauen |
| <input type="checkbox"/> CD brennen |
| <input type="checkbox"/> Scannen |
| <input type="checkbox"/> Präsentationen über PC / Beamer |
| <input type="checkbox"/> PowerPoint-Präsentationen erstellen |
| <input type="checkbox"/> Hörspiele produzieren |
| <input type="checkbox"/> Videos digital aufnehmen und bearbeiten |
| <input type="checkbox"/> Kommunikation per E-Mail |
| <input type="checkbox"/> Kommunikation im Netz via Chat, Messenger, Foren (z. B. Skype, MSN) |
| <input type="checkbox"/> eine Lernplattform nutzen (z. B. moodle, bibernetz.de) |
| <input type="checkbox"/> in einer Community Inhalte mitgestalten (z. B. Beiträge auf bibernetz.de posten) |
| <input type="checkbox"/> Projektpräsentationen im Internet veröffentlichen (z. B. Weblog, Youtube) |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: |
-

Schwerpunkte der eigenen pädagogischen Arbeit

[20] **Schätzen Sie Ihre Motivation ein, beruflich mit den digitalen Medien zu arbeiten!**

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihres Interesses an!

sehr großes Interesse kein Interesse

[21] **Schätzen Sie die Motivation der Kinder ein, mit den digitalen Medien zu arbeiten!**

Bitte kreuzen Sie den Grad der Motivation an!

sehr großes Interesse kein Interesse

[22] **Wie setzen Sie sich persönlich mit aktuellen Entwicklungen in den digitalen Medienwelten auseinander?**

- Die Weiterentwicklung der Medienwelten ist für mich eher kein Thema.
- Ich rede bei Problemen mit anderen darüber.
- Ich nehme in den Medien (TV, Zeitschriften u.ä.) Beiträge darüber zur Kenntnis.
- Ich lerne die technische Nutzung von meiner Familie.
- Ich versuche, Medien möglichst wenig zu nutzen.
- Ich versuche, Medien möglichst vielfältig zu nutzen.
- Sonstiges, und zwar:

.....

[23] **Welches Medium (außer Bücher und Zeitschriften) haben Sie in der pädagogischen Arbeit des Kitajahres 2010/11 am häufigsten genutzt?**

.....

[24] **Wo wünschen Sie sich in der Medienausstattung Ihrer Kindertagesstätte eine Ergänzung?**

.....

Bitte vervollständigen Sie die nachfolgenden Sätze:

[25] An meiner Arbeit in der Kindertagesstätte ist mir am wichtigsten, ...

.....

[26] Das größte Hindernis für meine Arbeit ist, ...

.....

[27] Im Berliner Bildungsprogramm ist Medienarbeit in der Kindertagesstätte ...

.....

[28] Für die Zukunft meiner Arbeit wünsche ich mir vor allem,

.....

Schwerpunkte der eigenen pädagogischen Arbeit

[29] Die **wichtigsten** Themen für meine Arbeit in der Kindertagesstätte sind momentan für mich ...

Bitte geben Sie maximal drei Antworten!

- Sprachförderung
- Literarische Bildung / Vorlesen
- Werteerziehung
- Ästhetische Bildung
- Soziales Lernen
- Lernen Lernen
- Medienerziehung
- Musikalische Früherziehung
- Verkehrserziehung
- Vorbereitung auf die Schule
- Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung
- Ernährungs- und Gesundheitserziehung
- Bewegungserziehung
- Sonstiges:

.....

[30] Die **unwichtigsten** Themen für meine Arbeit in der Kindertagesstätte sind momentan für mich ...

Bitte geben Sie maximal drei Antworten!

- Sprachförderung
- Literarische Bildung / Vorlesen
- Werteerziehung
- Ästhetische Bildung
- Soziales Lernen
- Lernen Lernen
- Medienerziehung
- Musikalische Früherziehung
- Verkehrserziehung
- Vorbereitung auf die Schule
- Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung
- Ernährungs- und Gesundheitserziehung
- Bewegungserziehung
- Sonstiges:

.....

Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

[31] Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung ist in der Kindertagesstätte besonders wichtig.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

unbedingt nicht nötig

[32] Die Eltern und Familien benötigen mehr Unterstützung in ihrer Gestaltung der Medienerziehung.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

unbedingt nicht nötig

[33] In der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien nutze ich folgende „Bausteine“:

- Fragen der Mediennutzung als Thema in Tür-und-Angel-Gesprächen
- Fragen der Mediennutzung als Thema in Entwicklungsgesprächen
- Medienerziehung als Thema auf Elternabenden oder -nachmittagen
- Bereitstellung von Informationsmaterial zur Medienerziehung zum Mitnehmen
- Weitergaben von Informationen zur Medienerziehung über die „Infokanäle“ der Kita bzw. des Trägers: Infobrief, Kita-Zeitung, E-Mail-Newsletter o. ä.
- Nutzung von Unterstützungsangeboten für die Gestaltung von Veranstaltungen der Elternbildung (z. B. Netzwerk der Eltern-Medien-Trainer/-innen)
- Präsentation der medienpädagogischen Projektarbeit mit den Kindern, z. B. über Ausstellungen in der Kita
- Weitere, und zwar:

.....

[34] Folgende Inhalte werden in den Gesprächen zu Fragen der Medienerziehung durch mich thematisiert:

1 = regelmäßig, 2 = ab und zu, 3 = bisher nicht
4 = Hier benötige ich mehr Unterstützung!

1 2 3 4 Aspekt

- Medienhelden und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung
- Fragen der Medienausstattung der Kinder (z. B. eigene Spielkonsole, Laptop oder Fernseher – ab wann)
- Mediennutzungszeiten und gemeinsame Medienerlebnisse in der Familie
- Alterskennzeichen und Empfehlungen für Computerspiele und Kinofilme
- Gefährdungen in der kindlichen Mediennutzung
- Potenziale in der kindlichen Mediennutzung (z. B. Medien als Bildungsort)
- Mediennutzung der Kinder im Kitaalltag
- Sonstiges, und zwar:

.....

[35] Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Fragen der Medienerziehung und Medienbildung vollzieht sich problemlos.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

ja nein

[36] Für die medienzieherische Zusammenarbeit mit Eltern und Familien benötige ich mehr Fachwissen.

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

unbedingt nicht nötig

Medienpädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte

[37] **Welchen Stellenwert hat Medienerziehung für Sie bisher in Ihrer pädagogischen Arbeit eingenommen?**

Medienerziehung ...

- ... hat absolute Priorität.
 ... ist ein wichtiges Thema.
 ... kann man, muss man aber nicht machen.
 ... ist eher unwichtig.
 ... muss in der Kindertagesstätte überhaupt nicht gemacht werden.

[38] **Haben Sie in Ihrer Kindertagesstätte bereits medienpädagogische Projekte durchgeführt?**

- nein
 ja, und zwar:

[39] **Fanden Fragestellungen zur Medienbildung im Rahmen der internen Evaluation in Ihrer Kindertagesstätte Berücksichtigung?**

- nein
 ja, und zwar:

[40] **Für die Gestaltung von Medienbildung und Medienerziehung benötige ich:**

-

Angaben zu Ihrer Person

[41] **Sie sind**

- weiblich männlich

[42] **Wie alt sind Sie?**

- unter 20 20 – 25 Jahre 26 – 30 Jahre
 31 – 35 Jahre 36 – 40 Jahre 41 – 45 Jahre
 46 – 50 Jahre 51 – 55 Jahre 56 – 60 Jahre
 über 60 Jahre

[43] **Welchen Schulabschluss haben Sie?**

- Hauptschul- / Volksschulabschluss
 Fachabitur
 Mittlere Reife / 10. Klasse
 Abitur / allg. Hochschulreife
 einen anderen, und zwar:

[44] **Wie viele Berufsjahre haben Sie?**

(Bitte Kindererziehungszeiten nicht mitzählen!)

- 1-5 Jahre 6-10 Jahre 11-15 Jahre
 16-20 Jahre 21-25 Jahre 26-30 Jahre
 über 30 Jahre

[45] **Haben Sie eigene Kinder?**

- ja, und zwar:
 eins zwei drei mehr als drei
 nein

[46] **Ihr eigener kultureller Hintergrund ist ...**

Hier können Sie mehrere Antworten geben!

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

- andere, nämlich:

[47] **In Ihrer Kindertagesstätte sprechen Sie mit den Kindern auf:**

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

- andere, nämlich: (Geben Sie bitte alle Sprachen an!)

[48] **Gibt es noch etwas zum Thema Medien, das Ihnen besonders am Herzen liegt?**

Bitte nutzen Sie die Rückseite für Ihre Antwort.

Medienbildung in Kindertagesstätten

Befragung der Eltern von Kindern in Berliner Kindertagesstätten

Angaben zu Ihrem Kind

[01] Ihr Kind ist ein

- Mädchen Junge

[02] Alter des Kindes am 1. August 2011

- 0 – 1 Jahre 2 Jahre 3 Jahre
 4 Jahre 5 Jahre 6 Jahre

[03] Sind Sie oder das andere Elternteil des Kindes
oder mindestens ein Großeltern teil nicht in Deutsch-
land geboren?

- ja nein

[04] Welche Sprachen werden in Ihrer Familie
gesprochen?

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

andere, nämlich: (Geben Sie bitte alle Sprachen an!)

.....

[05] Welche Sprache hat Ihr Kind als erste gelernt?

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

andere, nämlich:

[06] Lesen Sie Ihrem Kind vor?

- ja, jeden Tag
 ja, pro Woche: 5 – 6 Mal 3 – 4 Mal 1 – 2 Mal
 eher nicht

Wenn ja: In welcher Sprache lesen Sie vor?

- deutsch serbisch portugiesisch
 türkisch tschechisch vietnamesisch
 russisch griechisch asiatisch
 polnisch italienisch afrikanisch
 kroatisch spanisch
 englisch französisch

andere, nämlich: (Geben Sie bitte alle Sprachen an!)

.....

Beschäftigung und Mediennutzung

[07] Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten gemeinsam mit anderen?

Hier können Sie drei Antworten geben!

- Draußen spielen Sport
- Bauen Malen und Basteln
- Puppen Fahrzeuge
- Rollenspiele (z. B. Kaufladen, Mutter-Vater-Kind)
- Bücher anschauen und vorgelesen bekommen
- Fernsehen/Video/DVD Musik hören
- Geschichten oder Lieder auf CD, Kassette o. ä. anhören
- Gesellschaftsspiele (z. B. Karten, Memory)
- Spielkonsole, Computer, Gameboy u. ä.

[08] Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten ganz allein?

Hier können Sie drei Antworten geben!

- Draußen spielen Sport
- Bauen Malen und Basteln
- Puppen Fahrzeuge
- Rollenspiele (z. B. Kaufladen, Mutter-Vater-Kind)
- Bücher anschauen und vorgelesen bekommen
- Fernsehen/Video/DVD Musik hören
- Geschichten oder Lieder auf CD, Kassette o. ä. anhören
- Gesellschaftsspiele (z. B. Karten, Memory)
- Spielkonsole, Computer, Gameboy u. ä.

[09] Welche Medien nutzt Ihr Kind?

Nennen Sie bitte alle Medien, die Ihr Kind benutzen kann!

- Fernseher Radio
- CD-Player DVD-Player
- Kassettenrekorder Bücher
- Zeitschriften Comics
- Videokamera digitaler Fotoapparat
- Computer/Laptop Handy
- Computerspiele Konsolenspiele
- Internet iPod oder MP3-Player
- iPad oder Vergleichbares
- andere, und zwar:

[10] Welches Medium nutzt Ihr Kind am liebsten?

Bitte geben Sie nur ein Medium an!

- Fernseher Radio
- CD-Player DVD-Player
- Kassettenrekorder Bücher
- Zeitschriften Comics
- Videokamera digitaler Fotoapparat
- Computer/Laptop Handy
- Computerspiele Konsolenspiele
- Internet iPod oder MP3-Player
- iPad oder Vergleichbares
- andere, und zwar:

[11] Wie stehen Sie zu folgender Aussage: „Ich fände es gut, wenn mein Kind bald selbstständig mit einem Computer umgehen könnte.“

Bitte kreuzen Sie den Grad Ihrer Zustimmung an!

Ich stimme voll zu. Ich lehne das ab.

[12] Kinder reagieren ganz unterschiedlich auf Medien. Welche Reaktionen haben Sie bei Ihrem Kind schon beobachtet?

Bitte notieren Sie drei Reaktionen, die Sie am häufigsten feststellen!

- Spielt Szenen nach
- Redet viel über Medien und Medienerlebnisse
- Malt Bilder mit Medienbezug
- Reagiert eher ängstlich
- Reagiert eher aggressiv
- Benutzt Mediensprache, singt Lieder nach
- Identifiziert sich mit Medienhelden
- Wünscht sich Artikel mit Medienbezug (z. B. Kleidung, Spielzeug)
- Vergisst die Zeit
- Interessiert sich überhaupt nicht für Medien
- Sonstiges, und zwar:

[13] Hat Ihr Kind eine Lieblingsfigur in den Medien?

- nein
- ja, und zwar:

[14] Viele Medienhelden kommen auch in anderen Medienformen vor (z. B. Helden aus Zeichentrickfilmen in Comics oder Computerspielen). Nutzt Ihr Kind solche weiteren Medienangebote mit den selben Helden?

- ja nein weiß nicht

[15] Manches kann man in der Familie auch gemeinsam machen. Welche Medien nutzen Sie mit Ihrem Kind zur selben Zeit?

Bitte geben Sie alle Medien an, die Sie miteinander gemeinsam nutzen!

- Fernseher Radio
- CD-Player DVD-Player
- Kassettenrekorder Bücher
- Zeitschriften Comics
- Videokamera digitaler Fotoapparat
- Computer/Laptop Handy
- Computerspiele Konsolenspiele
- Internet iPod oder MP3-Player
- iPad oder Vergleichbares
- ins Kino gehen
- andere, und zwar:

[16] Gibt es Medien, die Ihr Kind besser nutzen kann als Sie?

Bitte geben Sie alle Medien an, für die das zutrifft!

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fernseher | <input type="checkbox"/> Radio |
| <input type="checkbox"/> CD-Player | <input type="checkbox"/> DVD-Player |
| <input type="checkbox"/> Kassettenrekorder | <input type="checkbox"/> Bücher |
| <input type="checkbox"/> Zeitschriften | <input type="checkbox"/> Comics |
| <input type="checkbox"/> Videokamera | <input type="checkbox"/> digitaler Fotoapparat |
| <input type="checkbox"/> Computer/Laptop | <input type="checkbox"/> Handy |
| <input type="checkbox"/> Computerspiele | <input type="checkbox"/> Konsolenspiele |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> iPod oder MP3-Player |
| <input type="checkbox"/> iPad oder Vergleichbares | |
| <input type="checkbox"/> andere, und zwar: | |

[17] Wenn sich Ihr Kind bereits mit dem Computer/Laptop/iPad beschäftigt, was macht es da?

Bitte nennen Sie alle Tätigkeiten, die Ihr Kind dort macht!

- probiert Tastatur und Maus aus
- schaut zu, wenn Geschwister oder Eltern spielen oder arbeiten
- malt
- schaut Fotos an
- schaut Videos an
- spielt Computerspiele
- spielt Lernspiele
- hat Zugang zum Internet
- macht Schreibübungen
- schaut via Internet Fernsehen
- schaut Filme
- hört Musik
- anderes, und zwar:

[18] In welcher Weise sind in Ihrer Familie Medien und der Umgang mit den Medien ein Thema?

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!

- Wir versuchen alle, die Medien möglichst wenig zu nutzen.
- Wir lernen voneinander die technische Nutzung.
- Wir versuchen, die Mediennutzung unseres Kindes stark zu begrenzen.
- Wir sind hinsichtlich der Mediennutzung locker, jeder darf immer das nutzen, was er mag.
- Wir begleiten unsere Kinder bei der Mediennutzung.
- Wir versuchen, den Kindern viele verschiedene Medienangebote zu machen.
- Wir haben manchmal Streit über die Mediennutzung in der Familie.
- Unser Kind orientiert sich in seiner Mediennutzung an älteren Geschwistern.
- Medien sind bei uns eher kein Thema, da gibt es Wichtigeres.
- Fernseh- und Computerspielverbot nutzen wir in unserer Erziehung.

Medienbildung in der Kindertagesstätte**[19] Was sollte Ihr Kind bezüglich der Medien-erziehung in der Kindertagesstätte lernen?**

Bitte nennen Sie die drei für Sie wichtigsten Aspekte!

- Wie man die verschiedenen Geräte nutzt
- Wie man sinnvoll Angebote zum Spielen und Arbeiten aussucht
- Wie man kritisch mit Medien umgeht und Gefahren erkennt
- Wie man mit anderen über Medien und Medienangebote sprechen kann
- Wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt
- Welche Programme für die Schule helfen
- Wie man sich sicher im Internet bewegt
- Was man mit Medien machen darf und was nicht
- Wie man Medienprodukte selbst herstellt (z. B. Hörspiel)
- Wie Medien die Wahrnehmung beeinflussen und die Wirklichkeit verändern
- Wo Medien Kaufinteressen wecken
- Sonstiges, und zwar:

[20] Bei welchen Aspekten wünschen Sie sich eine stärkere Unterstützung bzw. Information durch die Kindertagesstätte?

Bitte nennen Sie die drei für Sie wichtigsten Aspekte!

- Information über das (medien-)pädagogische Konzept der Kindertagesstätte
- Information über die Gestaltung der Medienerziehung in der Familie (z. B. durch Auslage von Informationsmaterial, E-Mail-Newsletter, Kita-Brief)
- Information über die künftige Mediennutzung der Kinder im Schulalltag (in Verbindung mit dem Übergang zur Grundschule)
- Information über kindgerechte Medieninhalte und -angebote (z. B. Fernsehsendungen, Internetseiten)
- Information über die konkrete Gestaltung der Medienerziehung in der Kindertagesstätte
- Durchführung gemeinsamer Eltern-Kind-Veranstaltungen zu Fragen der Mediennutzung
- Angebot von Informationsnachmittagen bzw. -veranstaltungen für Eltern zu Gefährdungen und Potenzialen digitaler Medienwelten
- Information über Ergebnisse aus der Medien-Projekt-Arbeit mit Kindern
- Sonstiges, und zwar:

Medienerziehung in der Kindertagesstätte

[21] Bei welchen Aspekten wünschen Sie sich eine stärkere Berücksichtigung im Kita-Alltag?

- Medieninhalte besser verstehen (z. B. die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion)
- Möglichkeiten zur eigenen Medienproduktion durch die Kinder (z. B. Trickfilm oder Fotorätsel herstellen)
- Projektbezogen im Internet recherchieren
- Das Internet zur Kommunikation nutzen
- Bei unterschiedlichen Themen (z. B. Natur, Gesundheit, Umwelt) auch digitale Bildungsangebote nutzen (z. B. thematisch passende Seiten oder Videos im Internet)
- Über Risiken der Mediennutzung aufklären
- Alternativen zur Mediennutzung entwickeln
- Sonstiges, und zwar:

[22] In der Kindertagesstätte nimmt Ihr Kind vielfältige Bildungsangebote wahr. Welche Themen sind Ihnen persönlich dabei besonders wichtig?

Bitte nennen Sie die drei wichtigsten Angebote!

- Bewegungserziehung
- Literarische Erziehung
- Sprachförderung und -diagnostik
- Ernährungs- und Gesundheitserziehung
- Werteerziehung
- Medienerziehung
- Verkehrserziehung
- Musikalische Früherziehung
- Schulung von Lernvoraussetzungen
- Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung
- Soziales Lernen
- Sonstiges:

[23] Welche Themen sind Ihnen am wenigsten wichtig?

Bitte nennen Sie die drei Angebote, die Ihnen am wenigsten wichtig sind!

- Bewegungserziehung
- Literarische Erziehung
- Sprachförderung und -diagnostik
- Ernährungs- und Gesundheitserziehung
- Werteerziehung
- Medienerziehung
- Verkehrserziehung
- Musikalische Früherziehung
- Schulung von Lernvoraussetzungen
- Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung
- Soziales Lernen
- Sonstiges:

Angaben zu Ihrer Person

[24] Sie sind

- weiblich männlich

[25] Wie alt sind Sie?

- unter 20 20 – 25 Jahre 26 – 30 Jahre
 31 – 35 Jahre 36 – 40 Jahre 41 – 45 Jahre
 46 – 50 Jahre über 50 Jahre

[26] Wie viele Kinder leben in Ihrer Familie?

Bitte geben Sie die Anzahl der Kinder bis 18 Jahre an, die in Ihrem Haushalt leben.

..... Kinder

[27] Nennen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss, den Sie oder Ihr Lebenspartner erworben haben!

Bitte geben Sie den höchsten Schul- oder Berufsabschluss an, den Sie oder Ihr Lebenspartner erworben haben!

- Hauptschul- / Volksschulabschluss
- abgeschlossene Berufsausbildung
- Mittlere Reife / 10. Klasse
- Meisterprüfung
- Fachabitur / 12. Klasse
- abgeschlossenes Studium
- Abitur / allg. Hochschulreife
- keinen Abschluss
- anderes, und zwar:

Wir bedanken uns sehr herzlich für Ihre Mitarbeit!

A 3 Anschreiben an die Träger und die Leiter/-innen der Kindertagesstätten

Informationsschreiben an Träger und Einrichtungen

Frühkindliche Medienbildung in Berliner Kindertagesstätten – Evaluation 2011/2012

Sehr geehrte Damen und Herren!

Medienerziehung und Medienbildung sind wichtige Bestandteile des pädagogischen Alltags von Kindertagesstätten. Um die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung noch besser in der Gestaltung der Medienbildung im Kitaalltag zu unterstützen und damit die Bildungschancen für alle Kinder in der Kindertagesstätte zu verbessern, führen wir eine **Befragung** pädagogischer Fachkräfte und Eltern aktuell betreuter Kinder durch. In die Evaluation werden ca. 25 % der Berliner Kindertagesstätten einbezogen.

Wir möchten Sie hiermit über dieses Vorhaben informieren und hoffen in der Umsetzung auf Ihre Unterstützung!

Die Evaluation soll den aktuellen Stand der Verankerung in den Kindertagesstätten beleuchten und wichtige Hinweise für die weitere Gestaltung von Fortbildung und fachlicher Begleitung liefern. Für die Umsetzung der Evaluation erhalten die für die Befragung vorgesehenen Kindertagesstätten in den kommenden vier Wochen die entsprechenden Fragebögen. Die Rücksendung erfolgt über den Postweg mit entsprechend vorbereiteten Briefumschlägen. Die Ansprache der zu befragenden Erzieher/-innen und Eltern erfolgt in jedem Fall über die jeweilige Kitaleitung.

Wir garantieren Ihnen die völlige Anonymität der verwendeten Daten, die ausschließlich zu Forschungszwecken zur Verbesserung der Bildungschancen in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung verwendet werden.

Bei Fragen zum Evaluationsvorhaben stehen Ihnen jederzeit zur Verfügung:

- Durchführung:
 << Name >>
 << Anschrift >>
 << E-Mail-Adresse >>
 << Telefon >>
- Wissenschaftliche Beratung:
 << Name >>
 << Anschrift >>
 << E-Mail-Adresse >>
 << Telefon >>
- Weitere Informationen zum Gesamtvorhaben der Evaluation erhalten Sie im beiliegenden Informationsblatt. Bei Fragen und Hinweisen können Sie sich jederzeit an uns wenden! Nach Abschluss des Projektes informieren wir Sie gern über die Ergebnisse!

Mit freundlichen Grüßen,
<< Unterschrift >>

Anschreiben an Kitaleitungen zum Versand

„Medienbildung in Kindertagesstätten“ -Evaluation 2011/2012

Sehr geehrte Leiterin, sehr geehrter Leiter!

Medienerziehung und Medienbildung sind wichtige Bestandteile des pädagogischen Alltags von Kindertagesstätten. Sie sind im Berliner Bildungsprogramm verankert, um allen Kindern einen sachgerechten Umgang mit den Medienwelten, in denen sie aufwachsen, zu ermöglichen. Um die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung noch besser zu unterstützen, führen wir derzeit eine **Befragung** pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten und von Eltern aktuell betreuter Kinder durch. Ihre Kindertagesstätte wurde für die Befragung zufällig ausgewählt. Sie erhalten daher mit diesem Schreiben

- 1 Fragebogen für die Kitaleitung (grün)
- 5 Fragebögen für die Erzieher/-innen (rot)
- 5 Fragebögen für Eltern (blau).

Ausführliche Hinweise – auch zur Einhaltung der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes – sind jedem Fragebogen beigelegt. Ein Fragebogen (grün) richtet sich an Sie als Leiter/-in. Bitte reichen Sie die Fragebögen an fünf Erzieher/-innen (rot) und fünf Eltern (blau) weiter, verbunden mit der Bitte um Teilnahme an der Befragung!

Wir bitten Sie um Ihre Unterstützung und gesammelte Rücksendung der Fragebögen

bis spätestens xxx

Ein vorbereiteter Rückumschlag liegt diesem Brief bei.

Wir garantieren Ihnen die völlige Anonymität der Daten, die ausschließlich zu Forschungszwecken zur Verbesserung der Bildungschancen in Kindertagesstätten verwendet werden. Es gibt keinerlei Möglichkeit, die Ergebnisse auf konkrete Personen oder Einrichtungen zurückzuführen.

Wenn Sie Fragen zur Durchführung oder zum Gesamtprojekt haben, können Sie sich jederzeit telefonisch oder per E-Mail an uns wenden:

- **Durchführung:**
 - << Name >>
 - << Anschrift >>
 - << E-Mail-Adresse >>, << Telefon >>
- **Wissenschaftliche Beratung:**
 - << Name >>
 - << Anschrift >>
 - << E-Mail-Adresse >>, << Telefon >>

Für Ihre Mitwirkung und das damit verbundene Vertrauen in unsere Arbeit bedanken wir uns sehr herzlich!

Mit freundlichen Grüßen,
<< Unterschrift >>

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung

A 4.1 Befragung der Leiter/-innen

Grundausswertung zum Fragebogen

Hinweis: Die Nummerierung entspricht der in den Fragebögen verwendeten Nummerierung. Die „Textantworten“ sind im Anschluss an die Grundausswertung aufgeführt.

N = 104

1) Anzahl Kinder gesamt

Antworten	101
ohne Antwort	3
Minimum	12
Maximum	240
Mittelwert	96,842

Anzahl Jungen

Antworten	86
ohne Antwort	18
Minimum	6
Maximum	141
Mittelwert	50,314

Anzahl Mädchen

Antworten	86
ohne Antwort	18
Minimum	4
Maximum	132
Mittelwert	45,163

Anzahl U3

Antworten	87
ohne Antwort	17
Minimum	1
Maximum	109
Mittelwert	30,678

Anzahl 3-4,5 J

Antworten	84
ohne Antwort	20
Minimum	9
Maximum	135
Mittelwert	47,976

Anzahl letztes Kitajahr

Antworten	69
ohne Antwort	35
Minimum	0
Maximum	195
Mittelwert	25,667

2) Mitarbeiter/-innen gesamt

Antworten	103
ohne Antwort	1
Minimum	2
Maximum	38
Mittelwert	15,709

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

Mitarbeiter/innen Vollzeit

Antworten	100
ohne Antwort	4
Minimum	0
Maximum	32
Mittelwert	9,37

Mitarbeiter/innen Teilzeit

Antworten	99
ohne Antwort	5
Minimum	0
Maximum	22
Mittelwert	6,222

Praktikant/innen

Antworten	89
ohne Antwort	15
Minimum	0
Maximum	7
Mittelwert	1,461

Bundesfreiwilligendienst, FSJ u.ä.

Antworten	90
ohne Antwort	14
Minimum	0
Maximum	3
Mittelwert	0,456

Springer, Aushilfskräfte

Antworten	90
ohne Antwort	14
Minimum	0
Maximum	5
Mittelwert	0,433

3) Träger

öffentlichen Träger	26	(25,49%)
freien Trägere	76	(74,51%)
<hr/>		
Summe	102	
ohne Antwort	2	

freie Träger Anzahl Kitas

1	19	(23,75%)
2 - 4	10	(12,50%)
5 - 7	7	(8,75%)
mehr als 7	44	(55,00%)
<hr/>		
Summe	80	
ohne Antwort	24	

freier Träger: Eltern-(Initiativ-)Kita

ja	13	(17,11%)
nein	63	(82,89%)
<hr/>		
Summe	76	
ohne Antwort	28	

4) Konzept

Montessori	6	(6,00%)
gemischt konzeptionell	49	(49,00%)
Reggio	3	(3,00%)
Integrationskindertagesstätte	49	(49,00%)
Freinet	0	(0,00%)
Konfessionell gebunden	6	(6,00%)
Waldorf	1	(1,00%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

Situationsansatz	46	(46,00%)
Waldkindergarten	0	(0,00%)
Sonstiges, und zwar:	29	(29,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	189	
ohne Antwort	100	
	4	
Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung		

5) Kinder soz. benachteiligt Prozent

0 - 10 %	55	(55,56%)
11 - 25 %	15	(15,15%)
26 - 50 %	12	(12,12%)
50 - 75 %	11	(11,11%)
über 75 %	6	(6,06%)

Summe	99
ohne Antwort	5

6) Kinder Sprachen

deutsch	104	(100,00%)
türkisch	66	(63,46%)
russisch	68	(65,38%)
polnisch	60	(57,69%)
kroatisch	28	(26,92%)
englisch	50	(48,08%)
serbisch	23	(22,12%)
tschechisch	11	(10,58%)
griechisch	14	(13,46%)
italienisch	20	(19,23%)
spanisch	34	(32,69%)
französisch	34	(32,69%)
portugiesisch	14	(13,46%)
vietnamesisch	39	(37,50%)
asiatisch	29	(27,88%)
afrikanisch	26	(25,00%)
andere, nämlich:	38	(36,54%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	658
ohne Antwort	104
	0

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

7) Eltern ausländisch Prozent

0 - 10 %	35	(37,23%)
11 - 25 %	17	(18,09%)
26 - 50 %	18	(19,15%)
50 - 75 %	14	(14,89%)
über 75 %	10	(10,64%)

Summe	94
ohne Antwort	10

8) Sprachen Fachkräfte Kind

deutsch	101	(99,02%)
türkisch	11	(10,78%)
russisch	10	(9,80%)
polnisch	5	(4,90%)
kroatisch	0	(0,00%)
englisch	21	(20,59%)
serbisch	0	(0,00%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	0	(0,00%)
italienisch	1	(0,98%)
spanisch	2	(1,96%)
französisch	2	(1,96%)

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

portugiesisch	0	(0,00%)
vietnamesisch	0	(0,00%)
asiatisch	0	(0,00%)
afrikanisch	0	(0,00%)
andre, nämlich:	6	(5,88%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	159
geantwortet haben	102
ohne Antwort	2
Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung	

9) BBP gute Arbeitsgrundlage

stimme völlig zu	49	(47,12%)
	41	(39,42%)
	11	(10,58%)
	3	(2,88%)
	0	(0,00%)
stimme nicht zu	0	(0,00%)
Summe	104	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,69	
Median	2	

10) Konzept Beachtung

stimme völlig zu	55	(53,40%)
	43	(41,75%)
	4	(3,88%)
	1	(0,97%)
	0	(0,00%)
stimme nicht zu	0	(0,00%)
Summe	103	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	1,52	
Median	1	

11) Bedeutung Medienbildung Konzept

zentrale Bedeutung	4	(3,92%)
	15	(14,71%)
	46	(45,10%)
	23	(22,55%)
	11	(10,78%)
keine Bedeutung	3	(2,94%)
Summe	102	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	3,3	
Median	3	

12) Einbezug digitale/analoge Medienwelten

stimme völlig zu	6	(5,88%)
	25	(24,51%)
	27	(26,47%)
	20	(19,61%)
	18	(17,65%)
stimme nicht zu	6	(5,88%)
Summe	102	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	3,36	
Median	3	

13) Bekanntheit Dieter-Baacke-Preis

bekannt	13	(15,66%)
nicht bekannt	69	(83,13%)

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

	schon genutzt	2	(2,41%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		84	
	geantwortet haben	83	
	ohne Antwort	21	
Bekanntheit Ein Plüschtier auf Reisen			
	bekannt	25	(29,41%)
	nicht bekannt	55	(64,71%)
	schon genutzt	11	(12,94%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		91	
	geantwortet haben	85	
	ohne Antwort	19	
Bekanntheit KidSmart			
	bekannt	58	(61,05%)
	nicht bekannt	20	(21,05%)
	schon genutzt	27	(28,42%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		105	
	geantwortet haben	95	
	ohne Antwort	9	
Bekanntheit Klicken ist doch ein Klacks			
	bekannt	28	(34,57%)
	nicht bekannt	50	(61,73%)
	schon genutzt	7	(8,64%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		85	
	geantwortet haben	81	
	ohne Antwort	23	
Bekanntheit Mediamax			
	bekannt	13	(16,25%)
	nicht bekannt	67	(83,75%)
	schon genutzt	0	(0,00%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		80	
	geantwortet haben	80	
	ohne Antwort	24	
Bekanntheit Schlaumäuse			
	bekannt	53	(56,99%)
	nicht bekannt	25	(26,88%)
	schon genutzt	27	(29,03%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		105	
	geantwortet haben	93	
	ohne Antwort	11	
SMART Board Reise			
	bekannt	28	(32,56%)
	nicht bekannt	55	(63,95%)
	schon genutzt	8	(9,30%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		91	
	geantwortet haben	86	
	ohne Antwort	18	

Bekanntheit Sonstiges

s. Datei befragung_medien_leitung

14) vorhandene Ausstattung

Fernseher	60	(58,82%)
Hörkassetten / CDs	99	(97,06%)
DVD/ Blu-Ray Disc	53	(51,96%)
OH-Projektor	21	(20,59%)
Computer	92	(90,20%)
Internet	87	(85,29%)
Drucker	97	(95,10%)
Computerspiele	44	(43,14%)
Fotoapparat analog	51	(50,00%)
Video-Player	44	(43,14%)
Radio	83	(81,37%)
Bücher / Zeitschriften	99	(97,06%)
MP3-Player	3	(2,94%)
Beamer	29	(28,43%)
Laptop	50	(49,02%)
Scanner	59	(57,84%)
Kopierer	93	(91,18%)
Spielkonsolen	2	(1,96%)
Fotoapparat digital	96	(94,12%)
Videokamera	61	(59,80%)
Sonstiges	7	(6,86%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1230	
geantwortet haben	102	
ohne Antwort	2	

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

15) Thema Medienbildung in Teamsitzung

einmal jährlich	27	(30,68%)
mehrmals jährlich	36	(40,91%)
in anderen Abständen, und zwar:	25	(28,41%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	88	
geantwortet haben	88	
ohne Antwort	16	

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

Bitte geben Sie an, welche Maßnahmen zur Sicherung der Medienbildung in Ihrem pädagogischen Team umgesetzt werden:

Beschäftigung mit Fragen der frühkindlichen Medienbildung	23	(23,47%)
Beschäftigung mit Fragen der frühkindlichen Medienbildung	13	(13,27%)
Besuch von Fachtagungen und Fortbildungen	73	(74,49%)
Auswertung v. Fachveranstalt., Fortbildungen in Teams.	51	(52,04%)
Fachliteratur / Fachzeitschriften	63	(64,29%)
Nutzung von Angeboten im Internet	48	(48,98%)
Spezialisierung von Fachkräften, z.B. über die Teilnahme	42	(42,86%)
Andere, und zwar:	2	(2,04%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	315	
geantwortet haben	98	
ohne Antwort	6	

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

16) Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Schreiben, recherchieren...

sehr gut ausgeprägt	17	(16,83%)
	61	(60,40%)
	22	(21,78%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	1	(0,99%)
	<hr/>	
Summe	101	
ohne Antwort	3	
Mittelwert	2,07	
Median	2	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Präsentationen

sehr gut ausgeprägt	2	(2,00%)
	18	(18,00%)
	39	(39,00%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	41	(41,00%)
	<hr/>	
Summe	100	
ohne Antwort	4	
Mittelwert	3,19	
Median	3	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Fotografie

sehr gut ausgeprägt	21	(20,59%)
	53	(51,96%)
	23	(22,55%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	5	(4,90%)
	<hr/>	
Summe	102	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	2,12	
Median	2	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Medienwelten/-rezeption thematisieren

sehr gut ausgeprägt	7	(6,93%)
	25	(24,75%)
	44	(43,56%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	25	(24,75%)
	<hr/>	
Summe	101	
ohne Antwort	3	
Mittelwert	2,86	
Median	3	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Regeln

sehr gut ausgeprägt	14	(14,00%)
	22	(22,00%)
	43	(43,00%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	21	(21,00%)
	<hr/>	
Summe	100	
ohne Antwort	4	
Mittelwert	2,71	
Median	3	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Texte als Ausgangspunkt medialer Anschlusshandl.

sehr gut ausgeprägt	11	(11,34%)
	34	(35,05%)
	41	(42,27%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	11	(11,34%)
	<hr/>	
Summe	97	
ohne Antwort	7	
Mittelwert	2,54	
Median	3	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Fotoprojekte

sehr gut ausgeprägt	18	(17,65%)
	44	(43,14%)
	27	(26,47%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	13	(12,75%)
	<hr/>	
Summe	102	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	2,34	
Median	2	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Audioprojekte

sehr gut ausgeprägt	8	(8,16%)
	24	(24,49%)
	36	(36,73%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	30	(30,61%)
	<hr/>	
Summe	98	
ohne Antwort	6	
Mittelwert	2,9	
Median	3	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - Projekte bewegte Bilder

sehr gut ausgeprägt	3	(3,13%)
	4	(4,17%)
	18	(18,75%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	71	(73,96%)
	<hr/>	
Summe	96	
ohne Antwort	8	
Mittelwert	3,64	
Median	4	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - ins Gespräch zur Geschichte neuer Medien kommen

sehr gut ausgeprägt	1	(1,03%)
	8	(8,25%)
	31	(31,96%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	57	(58,76%)
	<hr/>	
Summe	97	
ohne Antwort	7	
Mittelwert	3,48	
Median	4	

Medien-/medienpädagogische Kompetenz Team - medien-integrative Arbeit

sehr gut ausgeprägt	8	(8,08%)
	26	(26,26%)
	40	(40,40%)
Wissen nur ansatzweise vorhanden	25	(25,25%)
	<hr/>	
Summe	99	
ohne Antwort	5	
Mittelwert	2,83	
Median	3	

17) stattgefundene Projekte

s. Datei befragung_medien_leitung

18) aktuelle Fragen zur Medienbildung

s. Datei befragung_medien_leitung

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

aktuelle Fragen zur Medienbildung

Beratung und Unterstützung der Eltern und Familien in Fr	36	(55,38%)
Entwicklung von Bildungsangeboten, in denen kontinuierli	31	(47,69%)
Implementierung der Medienbildung bei Projekten mit Schw	19	(29,23%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	86	
geantwortet haben	65	
ohne Antwort	39	

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

aktuelle Fragen zur Medienbildung

s. Datei befragung_medien_leitung

aktuelle Fragen zur Medienbildung

Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption des Hause	38	(55,07%)
Berücksichtigung der Medienbildung bei den Maßnahmen zur	55	(79,71%)
Andere, und zwar:	4	(5,80%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	97	
geantwortet haben	69	
ohne Antwort	35	

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

19) medienerzieherische Zusammenarbeit Familien

stimme völlig zu	6	(6,00%)
	13	(13,00%)
	29	(29,00%)
	17	(17,00%)
	25	(25,00%)
stimme nicht zu	10	(10,00%)
<hr/>		
Summe	100	
ohne Antwort	4	
Mittelwert	3,72	
Median	4	

20) Fachkenntnisse zur Sensibilisierung für Gefährdungen/Potenziale

stimme völlig zu	6	(6,06%)
	19	(19,19%)
	33	(33,33%)
	14	(14,14%)
	18	(18,18%)
stimme nicht zu	9	(9,09%)
<hr/>		
Summe	99	
ohne Antwort	5	
Mittelwert	3,46	
Median	3	

21) Zusammenarbeit Familien problemlos

stimme völlig zu	10	(10,31%)
	20	(20,62%)
	28	(28,87%)
	11	(11,34%)
	21	(21,65%)
stimme nicht zu	7	(7,22%)
<hr/>		
Summe	97	
ohne Antwort	7	
Mittelwert	3,35	
Median	3	

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

22) externe Partner

Trägerinterne Unterstützung durch Fachberatung	44	(54,32%)
Andere Kindertagesstätten	34	(41,98%)
Grundschule	13	(16,05%)
Freizeiteinrichtungen, Einrichtungen der Ki- und Jug.A.	8	(9,88%)
Medienkompetenzzentrum	23	(28,40%)
Soziokulturelles Zentrum	0	(0,00%)
Freie Mitarbeiter (Medienpädagog/-innen, Künstler/-inn	17	(20,99%)
Stiftungen, Förderprogramme	11	(13,58%)
Fortbildungsinstitut	48	(59,26%)
Sonstige, und zwar:	11	(13,58%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	209	
geantwortet haben	81	
ohne Antwort	23	

Textantworten s. Datei befragung_medien_leitung

23) Motivation Arbeit dig. Medien

großes Interesse	34	(32,69%)
	36	(34,62%)
	20	(19,23%)
	12	(11,54%)
	1	(0,96%)
kein Interesse	1	(0,96%)
<hr/>		
Summe	104	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,16	
Median	2	

24) Einschätzung Medienkompetenz

sehr ausgeprägt	10	(9,71%)
	34	(33,01%)
	37	(35,92%)
	17	(16,50%)
	3	(2,91%)
gering ausgeprägt	2	(1,94%)
<hr/>		
Summe	103	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,76	
Median	3	

25) Einschätzung medienpäd. Kompetenz

sehr ausgeprägt	9	(8,65%)
	30	(28,85%)
	41	(39,42%)
	17	(16,35%)
	4	(3,85%)
gering ausgeprägt	3	(2,88%)
<hr/>		
Summe	104	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,87	
Median	3	

26) besondere Bedeutung Medienbildung/-erziehung

stimme völlig zu	21 (20,39%)
	41 (39,81%)
	22 (21,36%)
	9 (8,74%)
	10 (9,71%)
stimme nicht zu	0 (0,00%)
<hr/>	
Summe	103
ohne Antwort	1
Mittelwert	2,48
Median	2

27) Medien verändern Kita-Alltag

stimme völlig zu	22 (21,78%)
	41 (40,59%)
	30 (29,70%)
stimme nicht zu	8 (7,92%)
<hr/>	
Summe	101
ohne Antwort	3
Mittelwert	2,24
Median	2

Medien erweitern Lernchancen

stimme völlig zu	24 (23,53%)
	47 (46,08%)
	27 (26,47%)
stimme nicht zu	4 (3,92%)
<hr/>	
Summe	102
ohne Antwort	2
Mittelwert	2,11
Median	2

Medien lenken von Alltagswirklichkeit ab

stimme völlig zu	14 (14,14%)
	28 (28,28%)
	40 (40,40%)
stimme nicht zu	17 (17,17%)
<hr/>	
Summe	99
ohne Antwort	5
Mittelwert	2,61
Median	3

negative Auswirkung auf Gesundheit

stimme völlig zu	10 (10,10%)
	33 (33,33%)
	41 (41,41%)
stimme nicht zu	15 (15,15%)
<hr/>	
Summe	99
ohne Antwort	5
Mittelwert	2,62
Median	3

negative Vorbildfunktion

stimme völlig zu	6 (6,12%)
	18 (18,37%)
	44 (44,90%)
stimme nicht zu	30 (30,61%)
<hr/>	
Summe	98
ohne Antwort	6
Mittelwert	3
Median	3

Fortschritt als persönliche Überforderung

stimme völlig zu	4	(3,88%)
	25	(24,27%)
	37	(35,92%)
stimme nicht zu	37	(35,92%)
<hr/>		
Summe	103	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	3,04	
Median	3	

Ziel Medienerziehung Alternativen bieten

stimme völlig zu	55	(55,00%)
	29	(29,00%)
	9	(9,00%)
stimme nicht zu	7	(7,00%)
<hr/>		
Summe	100	
ohne Antwort	4	
Mittelwert	1,68	
Median	1	

Ziel Medienerziehung Erkennen/Aufarbeiten Medienerlebnisse

stimme völlig zu	59	(58,42%)
	32	(31,68%)
	7	(6,93%)
stimme nicht zu	3	(2,97%)
<hr/>		
Summe	101	
ohne Antwort	3	
Mittelwert	1,54	
Median	1	

Ziel Medienerziehung Gestalten eigener Medienprodukte

stimme völlig zu	37	(36,27%)
	41	(40,20%)
	15	(14,71%)
stimme nicht zu	9	(8,82%)
<hr/>		
Summe	102	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	1,96	
Median	2	

Ziel Medienerziehung Verstehen von Medienformen

stimme völlig zu	52	(50,49%)
	27	(26,21%)
	17	(16,50%)
stimme nicht zu	7	(6,80%)
<hr/>		
Summe	103	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	1,8	
Median	1	

Ziel Medienerziehung wirtschaftliche Interessen vermitteln

stimme völlig zu	30	(30,61%)
	34	(34,69%)
	20	(20,41%)
stimme nicht zu	14	(14,29%)
<hr/>		
Summe	98	
ohne Antwort	6	
Mittelwert	2,18	
Median	2	

Materialien und Methoden reichen aus

stimme völlig zu	17	(17,17%)
	25	(25,25%)
	32	(32,32%)
stimme nicht zu	25	(25,25%)
Summe	99	
ohne Antwort	5	
Mittelwert	2,66	
Median	3	

Kita schafft medienfreien Raum

stimme völlig zu	3	(3,06%)
	17	(17,35%)
	21	(21,43%)
stimme nicht zu	57	(58,16%)
Summe	98	
ohne Antwort	6	
Mittelwert	3,35	
Median	4	

Medienumgang als künstliches Problem

stimme völlig zu	8	(8,51%)
	31	(32,98%)
	25	(26,60%)
stimme nicht zu	30	(31,91%)
Summe	94	
ohne Antwort	10	
Mittelwert	2,82	
Median	3	

Grundlagen vor Einschulung vermitteln

stimme völlig zu	39	(38,24%)
	38	(37,25%)
	15	(14,71%)
stimme nicht zu	10	(9,80%)
Summe	102	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	1,96	
Median	2	

Vor Einschulung Möglichkeit kreativer Medienproduktionen

stimme völlig zu	44	(44,00%)
	27	(27,00%)
	23	(23,00%)
stimme nicht zu	6	(6,00%)
Summe	100	
ohne Antwort	4	
Mittelwert	1,91	
Median	2	

28) Angaben Person: Geschlecht

weiblich	94	(96,91%)
männlich	3	(3,09%)
Summe	97	
ohne Antwort	7	

Angaben Person: Alter

unter 30	5	(4,85%)
30 - 40	12	(11,65%)
40 - 50	37	(35,92%)
50 - 60	46	(44,66%)
über 60 Jahre	3	(2,91%)
<hr/>		
Summe	103	
ohne Antwort	1	

29) eigene Mitteilung

s. Datei befragung_medien_leitung

Fragebogennummer

s. Datei befragung_medien_leitung

Schriftliche Befragung: Textantworten

Hinweis: Die in der Software verwendeten Nummerierungen beziehen sich jeweils auf die genannten Fragen im Fragebogen: 16 – Frage 4, 18 – Frage 6, 20 – Frage 8, 32 – Frage 13, 33 – Frage 14, 34, 35 – Frage 15, 47 – Frage 17, 48, 49, 50, 51 – Frage 18, 55 – Frage 22, 78 – Frage 29, 79 – Fragebogennummer.

--- Nr 1 ---

[18] Laos, Mazedonisch, Bosnisch
 [34] je nach Thema, überwiegend Fotothemen
 [47] Film zum Thema Zahlen, kleine Filmeinheit mit der Kamera im Krippenbereich
 [48] für Information + Motivation sorgt Ltg., Vorbildfunktion Ltg.
 [49] Fotodokumentation zu den Bildungsthemen
 [50] Computer und Kamera für Kinder
 [55] Lesepaten 2x zum Vorlesen in kleinen Gruppen + mit Einzelkindern
 [78] Ich hätte gerne wieder Kolleginnen, die Computer-aktiv sind oder werden! ansonsten Buch-Bereich und Foto-Dokumentation finden regelmäßig und gut statt
 [79] 34000916303

--- Nr 2 ---

[79] 22800283693

--- Nr 3 ---

[18] Syrisch, arabisch (Tunesien)
 [32] Trickfilm hergestellt
 [33] Aufnahmegerät, Mikrophone
 [47] Trickfilm hergestellt, Computerspiele angeboten, Kinder fotografieren
 [48] Angebot von Spielen am PC
 [79] 21600999235

--- Nr 4 ---

[16] offene Arbeit
 [20] einzelne Worte aus den Sprachen (Türkisch, Italienisch, Spanisch)
 [47] Fotografien von Formen im Alltag innerhalb und außerhalb der Kita (z.B. Verkehrszeichen, Tisch etc.)

[48] angekreuzt, aber nichts ausgefüllt
 [50] Laptop gerade neu gekauft
 [79] 14200042367

--- Nr 5 ---

[33] Dia-Projektor
 [79] 18000141772

--- Nr 6 ---

[18] arabisch
 [50] Beamer
 [79] 11800958801

--- Nr 7 ---

[18] arabisch
 [47] Büchereibesuch, Hörspiele, Rollenspiele, Kino- und Theaterbesuche, in der Kita Puppentheateraufführungen
 [78] Eine Bewusstseinsänderung der Eltern im Bezug auf Risiken von zuviel Fernsehen und Computerspiele ihrer Kinder.
 [79] 10800332312

--- Nr 8 ---

[34] wenn Bedarf vorhanden
 [47] vorhandene Dinge werden im gesamten Kitaalltag einbezogen bzw bewusst ausgelassen
 [49] Sprachförderung
 [79] 2600912966

--- Nr 9 ---

[79] 3400941974

--- Nr 10 ---

[47] Trickfilm zur Verkehrserziehung, GPS-Schatzsuche, Schattenprojekt, Tim der kleine Käfer

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

[48] z.B. Präsentationstechniken
[49] Sprache, mathematische
Grundkenntnisse, Umwelterfahrung
[79] 15900732781

--- Nr 11 ---
[18] arabisch
[50] Videokamera
[79] 16000935928

--- Nr 12 ---
[18] japanisch
[55] Bits21
[79] 2800819738

--- Nr 13 ---
[34] bei Projekten der Kita bzw.
einzelner Gruppen
[47] CD hören, Aufführungen mit
Mikrophon
[50] Overheadprojektor
[79] 16500838595

--- Nr 14 ---
[34] immer zur internen Evaluation
[47] Vor allem Elternarbeit durch
Info-Nachmittage, Elternabend und
Vortrag über Medien und den Umgang
mit Medien
[48] angekreuzt, nichts ausgefüllt
[79] 18900133014

--- Nr 15 ---
[47] Kinder fotografieren alleine,
tägliches Vorlesen, Vorlesepatin,
situativ Sachen aus dem Internet
besuchen und rausziehen
[48] Evaluation BBP "Medien" im
nächsten Jahr
[50] Beamer, Laptop, Scanner...
[78] Alles muss ausgewogen sein.
[79] 6800457022

--- Nr 16 ---
[47] Fotocollagen
[48] keine
[79] 5800217458

--- Nr 17 ---
[20] ungarisch
[47] keine
[48] keine
[79] 1600666413

--- Nr 18 ---
[18] arabisch, mongolisch,
tamilisch, albanisch
[33] digitaler Bilderrahmen
[34] nicht geplant, sondern bei
Bedarf
[47] Familienbuch mit Eltern und
Kindern erstellen, selbst ein Buch
herstellen
[48] Umgang mit unserem Camcorder,
filmen von Aktivitäten,
Elternvorführungen
[79] 10600621198

--- Nr 19 ---
[16] bilinguales Konzept
[47] Videos aufgenommen, Hörbücher
selbst hergestellt,
Selbstgeschriebene Lieder
aufgenommen
[48] angekreuzt, aber nicht
ausgefüllt
[79] 6500991527

--- Nr 20 ---
[20] Gebärdensprache
[47] keine
[48] keine
[79] 12500715988

--- Nr 21 ---
[16] Interkulturell
[18] arabisch, äthiopisch, bosnisch
[79] 4800882325

--- Nr 22 ---
[33] digitaler Bilderrahmen
[47] -Projekte und Alltagshandlungen
- fotografieren und filmen
-> auf die Homepage stellen
[48] angekreuzt aber nicht
ausgefüllt
[79] 20100600678

--- Nr 23 ---
[34] je nach Bedarf
[47] Theaterprojekt mit Ton- und
Bildaufnahmen, Fotoausstellung
[50] CD-Player neu
[79] 740007706

--- Nr 24 ---
[16] bilingual
[79] 4400111338

--- Nr 25 ---
[18] armenisch
[34] unregelmäßig
[78] Medienbildung hat in unserem
Kinderladen eine untergeordnete
Rolle und wird auch von den Eltern
nicht gewünscht!
[79] 4200500202

--- Nr 26 ---
[16] Pikler, Juul
[18] persisch, kurdisch, arabisch,
schwedisch, roma
[47] keine
[79] 9900623214

--- Nr 27 ---
[16] ökologisch orientiert "Haus der
kleinen Forscher"
[32] Internet-Kindernachrichten
Bummi
[47] Kinder fotografieren ihre
Umgebung
[48] Bei Elternversammlung Arbeit
mit Powerpoint
[79] 16300381843

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

--- Nr 28 ---

[16] Kleinkindbereich und offener Bereich ab 3 Jahren
[18] hebräisch
[33] Diktiergerät
[47] - Schlaumäuse, Bellos Bauernhof
- weitere KidSmart Lernstationen
[48] angekreuzt, aber nichts ausgefüllt
[49] Sozial-kulturelle Umgebung, Mathe und Naturwissenschaften
[78] [79]
28000887843

--- Nr 29 ---

[20] schwedisch
[34] nach Bedarf
[47] Erstellen einer CD (Musik durchs Kita-Jahr), Zeitung zum Weltgebetstag nach dem Chile-Projekt
[48] aktuell gibt es andere wichtige Themen (Umzug!)
[55] QM
[78] Ich fühle mich von dem von Ihnen versandten Material erschlagen!!!
[79] 46300134025

--- Nr 30 ---

[16] Bewegung
[18] arabisch, kurdisch
[33] Diktiergerät
[50] Kamera, Fernseher, Rechner für Erzieher
[78] wichtig ist der richtige Umgang mit den Medien und bewusst.
[79] 37500994791

--- Nr 31 ---

[47] Kitazeitung, Bewegung zu Musik, Bildungsprozesse dokumentieren (Foto)
[48] Methoden, Portfolio
[49] Naturwissenschaft und Mathematik
[50] Internet, Computer
[55] Eltern, Internet (privat)
[79] 39000275722

--- Nr 32 ---

[79] 24700812481

--- Nr 33 ---

[16] Gruppenoffen
[34] nach Bedarf
[47] keine
[48] Fortbildung zum Thema für 2012 gestalten/organisieren
[79] 24400796033

--- Nr 34 ---

[47] Kinder haben sich selbst fotografiert, dann eine kleine Ausstellung; "Das Rübchen" und andere, Besuch in der Bibliothek; Kinderbuchlesung und Ausleihen

[48] Fortbildung einer Mitarbeiterin zum Thema Smart Board

[51] Wir wollen erste Erfahrungen sammeln und entscheiden dann wie es mit unserer pädagogischen Arbeit weitergeht!

[78] Medien sind nicht nur digitale Medien + Bücher, auch Theater (Puppenbühne, Sprechbühne, Oper usw., Schattenspiel uvm.)

[79] 2770007550

--- Nr 35 ---

[34] seltener als 1x jährlich
[48] Fortbildungen bei bits21 wurden genutzt

[50] Dokumentation der Arbeit
[78] Ich hoffe mein persönlicher Zwiespalt kommt zum Ausdruck! Wir hatten Computer in der Kita und haben diese vor 2 Jahren wieder abgeschafft.

[79] 46200850422

--- Nr 36 ---

[79] 38800045766

--- Nr 37 ---

[34] wenn es in irgendeiner Form Thema ist

[47] keine

[48] Computerkenntnisse erweitern, Erstellung eines ersten Konzepts (Medienarbeit - Computer in unserer Kita), Schulung der Mitarbeiter
[50] Computer für die Arbeit mit den Kindern

[51] Entwicklung eines ersten Konzepts

[55] Bits21

[79] 23600093587

--- Nr 38 ---

[47] Bildbearbeitung, Powerpoint

[48] Bildbearbeitung, Powerpoint

[79] 39600676915

--- Nr 39 ---

[47] Kinder an KidSmart heranzuführen, Einführung und kontinuierliches weiterarbeiten am

Schlaumäuseprojekt, Fotos mit Kindern auswählen, bearbeiten, einsetzen, aufnehmen

[48] Anschaffung ausreichender Arbeitsmaterialien

[50] mehrerer funktionstüchtiger Computer und Drucker

[79] 39600680148

--- Nr 40 ---

[16] Projektarbeit und psychom. orientiert

[34] sporadisch

[47] diverse Fotodokumentationen zu unseren Projekten

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

[48] angekreuzt aber nichts ausgefüllt
[79] 47400140582

--- Nr 41 ---

[16] Medien und Naturwissenschaften
[32] Trickfilmbox, Hörspiel, Bibliothek
[47] Herbstprojekt, das mehrere Bildungsbereiche umfasste -> Geschichte "Rübchen" -> Trickfilm entstanden
[48] angekreuzt, aber nichts ausgefüllt
[50] Laptop
[78] Randbemerkungen Fragen Nr. 27/4: unpräzise Frage!
[79] 38500813523

--- Nr 42 ---

[18] arabisch
[79] 46400031481

--- Nr 43 ---

[18] kurdisch, arabisch
[47] Bilddokumentation der Eingewöhnung in der Krippe
[48] Anmeldung zum Kurs "Medienqualifizierung für Erzieherinnen"
[50] Videokamera, Diktiergerät
[79] 32200207233

--- Nr 44 ---

[47] Theaterprojekt
[48] angekreuzt aber nichts ausgefüllt
[50] Beamer, Laptop
[79] 45400332005

--- Nr 45 ---

[47] Plüschtier auf Reisen, Medion Tierprojekt, Power Point zur Fachtagung und zum Elternabend
[48] angekreuzt aber nichts eingetragen
[79] 33000922696

--- Nr 46 ---

[79] 37400047687

--- Nr 47 ---

[18] arabisch
[50] Medienraum mit möglichst vielen Medien
[79] 3380009991

--- Nr 48 ---

[18] senegalesisch
[32] go with media
[47] Mit Kindern Hörspiel produziert, Musik-CD im Tonstudio aufgenommen
[48] Durch Fortbildungen der Mitarbeiter gezielter mit Digitaler Fotografie umzugehen

[49] Digitale Fotografie und digitale Videofilme

[50] Video-Beamer

[78] Das Internet hat für die Erwachsenen die (Arbeits-)Welt verändert, radikal. Kinder MÜSSEN mit dieser veränderten Welt leben lernen.

[79] 50600358142

--- Nr 49 ---

[18] albanisch, pakistanisch, arabisch
[47] Erstellen von Büchern: "Das Igelbuch" und "ein Tag in der Kita", Foto-Memory
[79] 33100352533

--- Nr 50 ---

[18] persisch
[20] persisch
[34] je nach Thema + Projekt bzw. nach Fobis vom Bits
[35] Persönliches Engagement
[47] Verschiedene Fobis für Fachkräfte
[48] angekreuzt aber nichts eingetragen
[49] Theater, Naturwissenschaft und Technik
[50] analoger Fotoapparat
[78] Externe Unterstützung in medienpädagogischer Arbeit mit Kindern z.B. Projektarbeit gemeinsam mit externen Fachkräften und internen Fachkräften der Kita
[79] 45300378424

--- Nr 51 ---

[47] Fotodokumentation
[48] keine speziellen
[50] neuen Computer
[78] [79]
27400969995

--- Nr 52 ---

[47] Integration des digitalen Fotoapparates in den Kitagruppenalltag, Arbeiten an dem KidSmart PC (Schlaumäuse)
[48] PC-Grundkenntnisse, Arbeiten mit dem Internet (Erzieher und Kinder)
[50] Laptop
[79] 51200862779

--- Nr 53 ---

[16] Kneipp-Konzept
[48] angekreuzt aber nichts eingetragen
[79] 39700114412

--- Nr 54 ---

[18] persisch, arabisch
[48] Fortbildungen
[50] Beamer
[79] 49500362168

--- Nr 55 ---

[48] Erweiterung der Grundlagen
[50] zweite Kamera, 4 Fotoapparate
[79] 26900464503

--- Nr 56 ---

[16] BBP
[18] japanisch, chinesisches,
estnisch, holländisch, urdu,
schwedisch
[79] 34900208474

--- Nr 57 ---

[18] kurdisch, arabisch
[47] Tag des Lesens, Herstellen
eines eigenen Bilderbuches,
Kinobesuche, Dia-Vorführungen,
Projekt gesunde Ernährung
[48] Fortbildungen, PC-
Grundkenntnisse
[78] Randbemerkung zu Frage 27/5:
bei falscher Nutzung
[79] 48100577475

--- Nr 58 ---

[16] Psychomotorik, Bewegung und
Sprache
[50] Beamer, MP3-Player
[78] [79]
47200076484

--- Nr 59 ---

[47] Teilnahme am Projekt "Ein
Plüschtier auf Reisen"
[48] angekreuzt aber nichts
ausgefüllt
[50] Fotoapparate und Digicams
[79] 34300404674

--- Nr 60 ---

[47] Plüschtier auf Reisen,
KidSmart-Station
[48] Verbindung Naturwissenschaft
mit Medienbildung herstellen,
vertiefen
[50] Laptops wurden angeschafft
[55] z.B. Meredo, Bits21
[79] 42300763944

--- Nr 61 ---

[16] Berliner Bildungsprogramm
[18] arabisch, dänisch
[20] manchmal Lieder in Englisch und
je nach Herkunftssprache der Kinder
[78] die Beschreibung "künstliches
Problem" finde ich ganz treffend! Es
gibt so viele Themen, die ich für
die Entwicklung der Kinder
entscheidender finde!
[79] 35600083222

--- Nr 62 ---

[16] Entwicklungsorientiert und
kindzentriert
[18] arabisch, bulgarisch
[50] W-Lan Router
[79] 26700996629

--- Nr 63 ---

[16] offener Kindergarten
[18] Hindi
[47] Ein Plüschtier auf Reisen
(Waldprojekt)
[48] Wie gehe ich mit PPP um? Wie
gehe ich mit Excel um?
[50] Ausstattung mit einem Beamer
[55] BITS21 fjs e.V.
[79] 26100577680

--- Nr 64 ---

[16] Bilingual
[47] CD herstellen, Englisch und
Deutsches Buch mit Fotos des
Theaterspiels einer Gruppe
[48] Beobachtungsbögen,
Entwicklungsberichte, Programme
[79] 41600373597

--- Nr 65 ---

[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[78] [79]
42000312568

--- Nr 66 ---

[16] offene Arbeit
[47] Tigerkids-Video
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[50] Laptop, Videokamera
[78] Eine bessere Ausstattung für
alle Einrichtungen wäre wichtig.
[79] 38900065095

--- Nr 67 ---

[50] Drucker, Scanner, Kopierer
[79] 27200536483

--- Nr 68 ---

[18] libanesisch, kurdisch,
turkmenisch
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[79] 29800083288

--- Nr 69 ---

[48] Schulungs- und
Auffrischungslehrgänge oder Angebote
mehr nutzen
[79] 40500277486

--- Nr 70 ---

[34] nach Bedarf
[47] Sprachprogramme am PC,
Sommerfest mit Programm (CD +
Microphon), DVD ansehen, mit Kamera
filmen und ansehen
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[55] Bits21
[79] 43500269831

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

--- Nr 71 ---

[16] Bewegungskonzept nach Renate Zimmer
[47] Powerpointpräsentation zum Bewegungskonzept
Eigenen Film über die Kita "hergestellt"
[48] sollen die Kinder ihren eigenen Computer in der Kita haben?
[50] mehr digitale Fotoapparate
[79] 43800936175

--- Nr 72 ---

[16] naturwissenschaftlicher Ansatz, Betreuung hochbegabter Kinder (integrativ)
[18] arabisch, schweizerisch, luxemburgisch, ungarisch
[47] wir filmen regelmäßig für Elternabende und zeigen den Kindern ihre eigenen Aufführungen in kleinen Filmen, Kinder fotografieren alleine im Garten, Fotodokumentation unserer Gartensanierung, Computerführerschein für Kinder
[48] z. Zt. nur bei 3-6-Jährigen vorhanden, soll auf 2-4-Jährige erweitert werden
[49] Fotoausstellungen, Kinderfilme, Hörbücher
[78] Wie auch im künstlerischen Bereich erscheint mir das freie Malen auf dem PC, das selber fotografieren und filmen lassen/zuschauen/probieren wichtiger als normierte Angebote
[79] 31300694195

--- Nr 73 ---

[34] technischer und inhaltlicher Austausch von Material und Erfahrungen
[47] Erstellen eines Jahreskalenders, Dokumentation des Kitaalltags für Eltern + Tagebücher der Kinder, Märchenaufführung "Frau Holle"
[48] Fortbildung weiterer Mitarbeiter, Dokumentationen
[78] Wichtiger als Medien sind im Kindergarten die aktive Auseinandersetzung der Kinder mit der lebenden Umwelt, forschen, experimentieren... davon nehmen Medien einen Teil ein
[79] 40900612777

--- Nr 74 ---

[16] musischer Ansatz
[18] bulgarisch
[32] Software für den Lerncomputer
[47] Regelmäßige Nutzung des Lerncomputers in der Kita im Kitaalltag

[48] durch Teilnahme an Fobi-Veranstaltungen während der Arbeitszeit
[50] Kitacomputer (-software), Beamer, Videokamera
[55] FoBi Bits21
[78] die Bedeutung der Medienbildung im Kitaalltag muss einen größeren Basiswert erhalten. Das Erzieherteam benötigt für die Realisierung eine regelmäßige Vor- und Nachbereitungszeit und einen Manager für die Medienbildung (aus dem Erzieherteam)
[79] 43000528099

--- Nr 75 ---

[32] "Löwenzahn" Terzio
[47] "Ich fotografiere mein Haus und meine Familie"
[48] für Doku des Kitaalltags und Entwicklungsschritte der Kinder
[50] Digitaler Bilderrahmen zur Dokumentation
[55] bef. Eltern
[78] Randbemerkung zu Frage Nr. 27: Frage der Deutung
[79] 35200757488

--- Nr 76 ---

[16] Altersmischung, offene Arbeit
[18] finnisch, niederländisch
[47] Foto-Aushänge zum Tagesablauf, Aktivitäten
[48] angekreuzt aber nichts eingetragen
[50] PC, Internetzugang
[79] 33400669721

--- Nr 77 ---

[18] niederländisch
[47] Kinder fotografieren ihren Alltag
[48] Einbeziehung von Medien und Auseinandersetzung mit den Kindern im Kitaalltag; aufgreifen ihres Medienverhaltens in Form von Projekten bzw. Angeboten
[49] keine Loslösung einzelner Bereiche
[50] Kinderdigitalkameras
[78] 95% Personalausstattung ist zu wenig, um erstmal das päd. Personal intensiv und umfassend im Bereich Medienerziehung zu schulen
[79] 24800473603

--- Nr 78 ---

[48] angekreuzt aber nichts eingetragen
[50] in jeder Gruppe ist ein digitaler Fotoapparat
[79] 28100016230

--- Nr 79 ---

[34] Projektbezogen

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

[47] selbstentwickelter Film,
Forschung und Projekte mit Kindern,
Kreatives Gestalten am PC,
Einladungen, Werbung selbst von den
Kindern erstellt u.a.
[48] Bearbeiten und Weiterentwickeln
der Homepage, Präsentationen von
Projekten
[50] Videokamera, Beamer
[79] 41700611594

--- Nr 80 ---

[33] Diktiergerät
[47] Müllewapp II, Film, Powerpoint
zu einer Waldwache, Spiele mit dem
Overheadprojektor
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[79] 38400257180

--- Nr 81 ---

[47] Projekt "Berlin", Plüschtier
auf Reisen
[48] durch Schulungen unserer
Medienpädagogin
[79] 41900124730

--- Nr 82 ---

[47] keine aus Personalmangel
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[50] Smartboard
[78] 1. Mehr Geld für Bildung!
2. Mehr Personal
3. Bessere Ausbildung der Fachkräfte
[79] 42400335391

--- Nr 83 ---

[34] je nach Bedarf
[47] 5 Sinne, Verkehrserziehung,
Wald
[50] Laptop
[55] SPZ
[79] 39500711094

--- Nr 84 ---

[32] mb21
[47] zur Arbeitsberatung/Vorstellung
Projekte, Erstellung eigener
Trickfilme, Musiktheaterstück + Film
dazu, Zilli, Billi und Willi
Trickfilm, Erstellung eigener
Lieder-CD mit Musik-AG
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[50] neuere PCs
[78] durch spezielle
Computerprogramme "Tommys
Gebärdenwelt" und spezielle PCs für
die unterstützte Kommunikation
können sich die Kinder mit
Behinderungen (autistische,
hörgeschädigte, körperbehinderte
Kinder) mitteilen, gemeinsam spielen
und sich neue Inhalte erschließen
[79] 40100208768

--- Nr 85 ---

[18] slowenisch
[47] mit Kindern ins Internet gehen,
Kinder fotografieren ihren Ausflug,
Elternabend Medien, Diverse Computer
für Kinder angeschafft
[48] Fortbildung Computer
[51] Kinder+Fotos, z.B. das Projekt
Medien, bzw. das Medium Fotografie
im Spiel: Wir stellen unsere eigenen
Spiele her: Memory, Bildgeschichte
zum weiterspinnen etc.
[78] Medien können den Alltag/das
Wissen des Einzelnen bereichern
[79] 49800517033

--- Nr 86 ---

[48] Power-Point Kurs
[79] 35400017291

--- Nr 87 ---

[18] ungarisch
[34] Fortbildung, Bereichsberatung
[47] Computer im offenen Bereich mit
Internetzugang, CD-Aufnahme mit den
Kindern, regelmäßige
Bibliotheksbesuche
[48] unterschiedliche Kompetenzen
kompensieren, Nutzung mit den
Kindern
[49] Recherchen bei Projekten
[50] 2. PC für Mitarbeiter
[78] [79]
40600983781

--- Nr 88 ---

[18] bosnisch, bulgarisch, arabisch
[34] bei Bedarf, situationsabhängig
[47] Einbeziehung Eltern in die
interne
Dokumentation/Bildpräsentation
[79] 47900146170

--- Nr 89 ---

[16] Berliner Bildungsprogramm
[18] schwedisch, finnisch,
slowakisch
[47] Projektbegleitung "Wald"
Smartboard, Teilnahme an
Produktionen von Hans dem Forscher
[48] Fortbildungen, Zugang zum
Internet, Beamer und PC
[79] 50300370021

--- Nr 90 ---

[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[79] 30700116949

--- Nr 91 ---

[47] keine
[48] Einzelschulung Computer
[79] 28200856571

--- Nr 92 ---

[16] offene Arbeit
[79] 36600422779

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Leitung

--- Nr 93 ---

[16] Schwerpunkt Sinneserziehung
[47] Besuch der Filmstudios
Babelsberg, Besuch bei Radio Teddy
[48] Fortbildung, prakt. Übung an
technischen Geräten
[78] Der Einsatz von technischen
Medien in der Kita ist bestimmten
Projekten vorbehalten. Wird für
Verwaltungsaufgaben genutzt. Dient
als Mittel zum Zweck der
Kenntnisvermittlung. In diesem Alter
vorrangig im Elternhaus
[79] 50800256525

--- Nr 94 ---

[16] bilingual Englisch/Deutsch
[18] Thai, Rumänisch, Katalan
[79] 45300403360

--- Nr 95 ---

[34] eher selten
[47] Fotoprojekt,
Kalendergestaltung, Bilderbuch
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[50] 2 Computer für die Kinder
[79] 38000657248

--- Nr 96 ---

[16] Berliner Bildungsprogramm
[32] Kompass
[47] SmartBoard Reise
[48] angekreuzt aber nichts
ausgefüllt
[50] Beamer, Internet auf jeder
Etage
[51] Medienbildung in Kita Konzept
festlegen (im Nov. FoBi)
[79] 36500372870

--- Nr 97 ---

[16] offene Arbeit
[18] japanisch, dänisch
[47] neuer Kidsmart, neuer
Arbeitsplatz für Mitarbeiter, neue
Arbeitsplätze für Kinder, FoBi für
Mitarbeiter
[50] Laptop
[79] 39200164972

--- Nr 98 ---

[18] Bosnisch, bulgarisch,
chinesisch, finnisch, georgisch,
malaysisch, tamil, kurdisch,
arabisch
[34] bei Bedarf und interner
Evaluation
[35] interne Evaluation
[48] versch. Fortbildungen
[50] Internet in allen Abteilungen
[79] 30000547289

--- Nr 99 ---

[47] wie funktioniert ein
Fotoapparat?

Memory herstellen,
Fotodokumentationen, Reiseberichte
[48] evaluieren der Fortbildung,
Multiplikation von Fortbildungen
[50] Beamer
[79] 43900103933

--- Nr 100 ---

[47] Teilnahme an Wettbewerben,
fotografische Dokumentationen des
Kitaalltags, Interview durch Radio
Teddy
[78] leider wird die Medienbildung
gerade im Vorschulalter total
überbewertet. Dies hat z.B. zur
Folge, dass Kinder Kühe nur noch in
der Farbe "lila" kennen!
[79] 39200868817

--- Nr 101 ---

[18] philipins
[48] Fortbildung digitale
Bildbearbeitung
[50] Diktier-/Aufnahmegerät
[79] 35100832267

--- Nr 102 ---

[18] koreanisch, chinesisches,
persisch, albanisch, niederländisch,
arabisch
[34] unregelmäßig, bei Projekten,
Elternabend o.ä.
[47] Plüschtiere auf Reisen, PC-Kurs
für Vorschulkinder, Schlaumäuse-
Sprachförderung
[48] Video/Film, Hörspiel,
Computerspiele
[49] Gesundheit
[50] Digitalkamera, Camcorder, CD-
Spieler
[78] Es gibt noch zu viele
Kolleginnen, die kein Interesse
haben oder Medienarbeit als
unwichtig erachten. In jeder Gruppe
ist eine Kollegin mit guten
Kenntnissen, die auch genutzt
werden.
[79] 28900877737

--- Nr 103 ---

[34] im Rahmen von Projekten, wenn
es Thema bei den Eltern ist
[48] angekreuzt aber nichts
eingetragen
[79] 43400748401

--- Nr 104 ---

[47] Ein Plüschtier auf Reisen (im
Wald), Computerführerschein ablegen,
Kinder als Reporter, Bauarbeiten an
der Kita begleiten, Hörspiel: Zilli,
Billi und Willi
[49] Sprache, soziale und kulturelle
Umwelt
[50] Smartboard
[79] 5100909

A 4.2 Befragung der Erzieher/-innen

Grundauswertung zum Fragebogen

Hinweis: Die Nummerierung entspricht der in den Fragebögen verwendeten Nummerierung. Die „Textantworten“ sind im Anschluss an die Grundauswertung aufgeführt.

N = 356

Fragebogennummer

s. Datei befragung erz

1) Berufsausbildung Erzieherin

Kinderpfleger/-innen-ausbildung	3	(0,85%)
ergänzendes Studium	2	(0,56%)
Berufsfachschule od. Fachakademie	238	(67,23%)
Fachhochschule/Hochschule	84	(23,73%)
eine andere, und zwar:	27	(7,63%)
Summe	354	
ohne Antwort	2	

Textantworten s. Datei befragung erz

2) medienpädagogische Fragestellung in der Ausbildung/Berufstätigkeit

ja, während meiner Ausbildung	168	(47,73%)
ja, in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen	139	(39,49%)
ja, im Selbststudium (Fachliteratur und -zeitschriften)	104	(29,55%)
ja, im Selbststudium (Internet)	95	(26,99%)
nein, leider noch nicht	46	(13,07%)
anderes, und zwar:	12	(3,41%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	564	
geantwortet haben	352	
ohne Antwort	4	

Textantworten s. Datei befragung erz

3) Wurden Sie in Ihrer Ausbildung auf Medienerziehung (außer Leseförderung) vorbereitet?

ja	166	(47,03%)
nein	187	(52,97%)
Summe	353	
ohne Antwort	3	

4) Einschätzung technische Mediennutzungskompetenz

sehr gut	23	(6,73%)
	80	(23,39%)
	106	(30,99%)
	82	(23,98%)
	45	(13,16%)
gar nicht	6	(1,75%)
Summe	342	
ohne Antwort	14	
Mittelwert	3,19	
Median	3	

5) Medienpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten setzt nicht nur technische Nutzungskompetenz voraus. Konzeptionelle Sicherheit bei der Integration der Medienwelten in den pädagogischen Alltag?

sehr sicher	20	(5,71%)
	64	(18,29%)
	118	(33,71%)
	89	(25,43%)
	46	(13,14%)
gar nicht	13	(3,71%)
<hr/>		
Summe	350	
ohne Antwort	6	
Mittelwert	3,33	
Median	3	

6) Vervollständigen Sie bitte die nachfolgenden Angaben zu den von Ihnen betreuten Kindern!

Ich betreue eine Kindergruppe.	201	(57,59%)
Wir arbeiten nach einem offenen Konzept. Ich bin Bezugsperson.	119	(34,10%)
Ich betreue keine Gruppe, sondern arbeite gruppenübergreifend.	29	(8,31%)
<hr/>		
Summe	349	
ohne Antwort	7	

jüngstes Kind

Jahre	109	(33,03%)
Jahre	120	(36,36%)
Jahre	63	(19,09%)
Jahre	32	(9,70%)
Jahre	6	(1,82%)
Jahre	0	(0,00%)
Jahre	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	330	
ohne Antwort	26	
Mittelwert	2,11	
Median	2	

ältestes Kind

Jahre	5	(1,54%)
Jahre	31	(9,57%)
Jahre	25	(7,72%)
Jahre	40	(12,35%)
Jahre	112	(34,57%)
Jahre	111	(34,26%)
Jahre	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	324	
ohne Antwort	32	
Mittelwert	4,72	
Median	5	

7) Ab welchem Alter beobachten Sie bei Ihren Kita-Kindern ein Interesse an Medienfiguren?

unter 3 Jahre	136	(39,65%)
ab 3 Jahren	159	(46,36%)
ab 4 Jahren	40	(11,66%)
ab 5 Jahren	3	(0,87%)
gar nicht	5	(1,46%)
<hr/>		
Summe	343	
ohne Antwort	13	

8) Interesse bei Jungen

unter 3 Jahre	89	(26,02%)
ab 3 Jahren	112	(32,75%)
ab 4 Jahren	106	(30,99%)
ab 5 Jahren	24	(7,02%)
gar nicht	11	(3,22%)

Summe	342	
ohne Antwort	14	

9) Interesse bei Mädchen

unter 3 Jahre	61	(17,94%)
ab 3 Jahren	103	(30,29%)
ab 4 Jahren	117	(34,41%)
ab 5 Jahren	36	(10,59%)
gar nicht	23	(6,76%)

Summe	340	
ohne Antwort	16	

10) Spielmöglichkeiten überwiegend von Jungen genutzt

Draußen spielen	214	(61,14%)
Toben, Sportspiele (z.B. Ballspiel, Springseil, Kletterg	217	(62,00%)
Fahrzeuge (z.B. Spielzeugautos, Traktor, Dreirad, Laufra	260	(74,29%)
Puppenspiel	19	(5,43%)
Bauecke	256	(73,14%)
malen, basteln, kochen	41	(11,71%)
Gesellschaftsspiele	62	(17,71%)
freies Rollenspiel	60	(17,14%)
Bücherecke	69	(19,71%)
Fernsehen, Videos, DVD schauen	18	(5,14%)
Hörspiele, Musik	42	(12,00%)
Spielcomputer, -konsole, Computer	38	(10,86%)
Lernspielangebote	27	(7,71%)
Singen, musizieren	48	(13,71%)
andere, und zwar:	21	(6,00%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1392	
geantwortet haben	350	
ohne Antwort	6	

Textantworten s. Datei befragung erz

11) Spielmöglichkeiten überwiegend von Mädchen genutzt

Draußen spielen	142	(40,80%)
Toben, Sportspiele (z.B. Ballspiel, Springseil, Kletterg	73	(20,98%)
Fahrzeuge (z.B. Spielzeugautos, Traktor, Dreirad, Laufra	61	(17,53%)
Puppenspiel	253	(72,70%)
Bauecke	34	(9,77%)
malen, basteln, kochen	233	(66,95%)
Gesellschaftsspiele	74	(21,26%)
freies Rollenspiel	239	(68,68%)
Bücherecke	117	(33,62%)
Fernsehen, Videos, DVD schauen	8	(2,30%)
Hörspiele, Musik	71	(20,40%)
Spielcomputer, -konsole, Computer	13	(3,74%)
Lernspielangebote	46	(13,22%)
Singen, musizieren	104	(29,89%)
andere, und zwar:	15	(4,31%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1483	
geantwortet haben	348	
ohne Antwort	8	

Textantworten s. Datei befragung erz

12) Wie häufig stellen Sie folgende medienbezogenen Aktivitäten bei den von Ihnen betreuten Kindern fest? 1. Medien(handlungen) in das eigene Spiel integrieren

häufig	32	(9,73%)
	111	(33,74%)
	135	(41,03%)
nie	51	(15,50%)
<hr/>		
Summe	329	
ohne Antwort	27	
Mittelwert	2,62	
Median	3	

Wie häufig ... 2. Berichte über die eigene Mediennutzung

häufig	36	(11,08%)
	121	(37,23%)
	116	(35,69%)
nie	52	(16,00%)
<hr/>		
Summe	325	
ohne Antwort	31	
Mittelwert	2,57	
Median	3	

Wie häufig ... 3. Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung

häufig	6	(1,94%)
	40	(12,90%)
	144	(46,45%)
nie	120	(38,71%)
<hr/>		
Summe	310	
ohne Antwort	46	
Mittelwert	3,22	
Median	3	

Wie häufig ... 4. Nachspielen von medieninhalten bzw. Szenen

häufig	50	(14,93%)
	114	(34,03%)
	114	(34,03%)
nie	57	(17,01%)
<hr/>		
Summe	335	
ohne Antwort	21	
Mittelwert	2,53	
Median	3	

Wie häufig ... 5. Malen von Bildern mit Medienbezug

häufig	17	(5,23%)
	59	(18,15%)
	141	(43,38%)
nie	108	(33,23%)
<hr/>		
Summe	325	
ohne Antwort	31	
Mittelwert	3,05	
Median	3	

Wie häufig ... 6. Identifikation mit oder Bewunderung von Medienhelden

häufig	78	(23,78%)
	133	(40,55%)
	73	(22,26%)
nie	44	(13,41%)
<hr/>		
Summe	328	
ohne Antwort	28	
Mittelwert	2,25	
Median	2	

Wie häufig ... 7. Benutzen der Mediensprache, nachsingen von Liedern aus Filmen, Werbung o.ä.

häufig	43	(12,76%)
	126	(37,39%)
	104	(30,86%)
nie	64	(18,99%)
<hr/>		
Summe	337	
ohne Antwort	19	
Mittelwert	2,56	
Median	2	

Wie häufig ... 8. Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten aus den Medien

häufig	29	(8,79%)
	136	(41,21%)
	114	(34,55%)
nie	51	(15,45%)
<hr/>		
Summe	330	
ohne Antwort	26	
Mittelwert	2,57	
Median	2	

Wie häufig ... 9. Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien

häufig	35	(10,70%)
	102	(31,19%)
	101	(30,89%)
nie	89	(27,22%)
<hr/>		
Summe	327	
ohne Antwort	29	
Mittelwert	2,75	
Median	3	

24) Wie häufig ... 10. Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen

häufig	5	(1,58%)
	23	(7,28%)
	86	(27,22%)
nie	202	(63,92%)
<hr/>		
Summe	316	
ohne Antwort	40	
Mittelwert	3,53	
Median	4	

13) Wie häufig regen Sie folgende medienbezogenen Aktivitäten an?

1. Medien(handlungen) in das eigene Spiel integrieren

häufig	6	(1,87%)
	57	(17,76%)
	152	(47,35%)
nie	106	(33,02%)
<hr/>		
Summe	321	
ohne Antwort	35	
Mittelwert	3,12	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 2. Berichte über die eigene Mediennutzung

häufig	19	(5,86%)
	94	(29,01%)
	138	(42,59%)
nie	73	(22,53%)
<hr/>		
Summe	324	

ohne Antwort	32
Mittelwert	2,82
Median	3

Wie häufig regen Sie ... an? 3. Berichte über Empfindungen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung

häufig	17	(5,54%)
	78	(25,41%)
	127	(41,37%)
nie	85	(27,69%)
<hr/>		
Summe	307	
ohne Antwort	49	
Mittelwert	2,91	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 4. Nachspielen von Medieninhalten bzw. Szenen

häufig	10	(3,15%)
	45	(14,20%)
	122	(38,49%)
nie	140	(44,16%)
<hr/>		
Summe	317	
ohne Antwort	39	
Mittelwert	3,24	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 5. Malen von Bildern mit Medienbezug

häufig	16	(4,98%)
	61	(19,00%)
	118	(36,76%)
nie	126	(39,25%)
<hr/>		
Summe	321	
ohne Antwort	35	
Mittelwert	3,1	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 6. Identifikation mit oder Bewunderung von Medienhelden

häufig	8	(2,58%)
	38	(12,26%)
	129	(41,61%)
nie	135	(43,55%)
<hr/>		
Summe	310	
ohne Antwort	46	
Mittelwert	3,26	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 7. Benutzen der Mediensprache, Nachsingen von Liedern aus Kinofilmen, Werbung o.ä.

häufig	18	(5,57%)
	48	(14,86%)
	136	(42,11%)
nie	121	(37,46%)
<hr/>		
Summe	323	
ohne Antwort	33	
Mittelwert	3,11	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 8. Nach- und Weitererzählen von Medieninhalten, von Geschichten

häufig	27	(8,21%)
	115	(34,95%)

	134	(40,73%)
nie	53	(16,11%)
<hr/>		
Summe	329	
ohne Antwort	27	
Mittelwert	2,65	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 9. Eigenständiges Nutzen der in der Kita oder im Gruppenraum vorhandenen Medien

häufig	61	(18,77%)
	94	(28,92%)
	103	(31,69%)
nie	67	(20,62%)
<hr/>		
Summe	325	
ohne Antwort	31	
Mittelwert	2,54	
Median	3	

Wie häufig regen Sie ... an? 10. Wunsch zur Erstellung eigener Medienproduktionen

häufig	25	(7,91%)
	61	(19,30%)
	100	(31,65%)
nie	130	(41,14%)
<hr/>		
Summe	316	
ohne Antwort	40	
Mittelwert	3,06	
Median	3	

14) Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 1. Neue ("digitale") Medien verändern in Zukunft den Kita-Alltag gravierend.

stimme voll zu	62	(17,97%)
	128	(37,10%)
	126	(36,52%)
stimme nicht zu	29	(8,41%)
<hr/>		
Summe	345	
ohne Antwort	11	
Mittelwert	2,35	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 2. Neue Medien erweitern die Lernchancen und Wissensmöglichkeiten der Kinder

stimme voll zu	83	(24,06%)
	168	(48,70%)
	85	(24,64%)
stimme nicht zu	9	(2,61%)
<hr/>		
Summe	345	
ohne Antwort	11	
Mittelwert	2,06	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 3. neue Medien lenken die Kinder von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ab.

stimme voll zu	50	(14,58%)
	114	(33,24%)
	143	(41,69%)
stimme nicht zu	36	(10,50%)
<hr/>		
Summe	343	
ohne Antwort	13	
Mittelwert	2,48	
Median	3	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 4. Neue Medien wirken sich langfristig auf die Gesundheit der Kinder aus.

stimme voll zu	73	(21,16%)
	109	(31,59%)
	131	(37,97%)
stimme nicht zu	32	(9,28%)
<hr/>		
Summe	345	
ohne Antwort	11	
Mittelwert	2,35	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 5. Neue Medien haben langfristig gesehen eine negative Vorbildfunktion.

stimme voll zu	21	(6,25%)
	100	(29,76%)
	152	(45,24%)
stimme nicht zu	63	(18,75%)
<hr/>		
Summe	336	
ohne Antwort	20	
Mittelwert	2,76	
Median	3	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 6. den technischen Fortschritt in der Medienentwicklung empfinde ich für mich selbst als Überforderung.

stimme voll zu	22	(6,36%)
	90	(26,01%)
	115	(33,24%)
stimme nicht zu	119	(34,39%)
<hr/>		
Summe	346	
ohne Antwort	10	
Mittelwert	2,96	
Median	3	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 7. Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten.

stimme voll zu	148	(43,66%)
	116	(34,22%)
	54	(15,93%)
stimme nicht zu	21	(6,19%)
<hr/>		
Summe	339	
ohne Antwort	17	
Mittelwert	1,85	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 8. Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein.

stimme voll zu	186	(55,19%)
	113	(33,53%)
	31	(9,20%)
stimme nicht zu	7	(2,08%)
<hr/>		
Summe	337	
ohne Antwort	19	
Mittelwert	1,58	
Median	1	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 9. Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein.

stimme voll zu	123	(36,18%)
	131	(38,53%)
	77	(22,65%)
stimme nicht zu	9	(2,65%)
<hr/>		
Summe	340	
ohne Antwort	16	
Mittelwert	1,92	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 10. Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen (Werbung, nachrichten, Fiktion) behilflich zu sein.

stimme voll zu	179	(51,73%)
	115	(33,24%)
	41	(11,85%)
stimme nicht zu	11	(3,18%)
<hr/>		
Summe	346	
ohne Antwort	10	
Mittelwert	1,66	
Median	1	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 11. Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln.

stimme voll zu	95	(28,36%)
	117	(34,93%)
	73	(21,79%)
stimme nicht zu	50	(14,93%)
<hr/>		
Summe	335	
ohne Antwort	21	
Mittelwert	2,23	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 12. Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern im Umgang mit den digitalen Medienwelten zu bewältigen.

stimme voll zu	42	(12,32%)
	83	(24,34%)
	115	(33,72%)
stimme nicht zu	101	(29,62%)
<hr/>		
Summe	341	
ohne Antwort	15	
Mittelwert	2,81	
Median	3	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 13. Die Kita begegnet den durch die elektronischen/digitalen Medien entstehenden Problemen am besten dadurch, dass sie einen "medienfreien" Raum darstellt.

stimme voll zu	34	(10,15%)
	61	(18,21%)
	96	(28,66%)
stimme nicht zu	144	(42,99%)
<hr/>		
Summe	335	
ohne Antwort	21	
Mittelwert	3,04	
Median	3	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 14. Der Umgang von Kindern mit elektronischen/digitalen Medien wird in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht.

stimme voll zu	28	(8,59%)
	54	(16,56%)
	116	(35,58%)
stimme nicht zu	128	(39,26%)
<hr/>		
Summe	326	
ohne Antwort	30	
Mittelwert	3,06	
Median	3	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 15. Kinder sollten schon vor der Einschulung Grundlagen zur technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt werden.

stimme voll zu	114	(32,95%)
	135	(39,02%)
	73	(21,10%)
stimme nicht zu	24	(6,94%)
<hr/>		
Summe	346	
ohne Antwort	10	
Mittelwert	2,02	
Median	2	

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage! 16. Kinder sollten schon vor der Einschulung die Möglichkeit haben, Medien kreativ auszuprobieren und für eigene kleine "Medienproduktionen" zu nutzen.

stimme voll zu	130	(37,79%)
	129	(37,50%)
	69	(20,06%)
stimme nicht zu	16	(4,65%)
<hr/>		
Summe	344	
ohne Antwort	12	
Mittelwert	1,92	
Median	2	

15) privat Medien

Fernseher	337	(94,66%)
Hörkassetten/CDs	292	(82,02%)
DVD/Blue Ray Disc	280	(78,65%)
OH-Projektor	8	(2,25%)
Computer	306	(85,96%)
Internet	329	(92,42%)
Drucker	301	(84,55%)
Computerspiele	101	(28,37%)
Fotoapparat analog	115	(32,30%)
Videoplayer	111	(31,18%)
Handy	339	(95,22%)
Radio	334	(93,82%)
Bücher/Zeitschriften	342	(96,07%)
MP3-Player	188	(52,81%)
Beamer	21	(5,90%)
Laptop	220	(61,80%)
Scanner	173	(48,60%)
Kopierer	230	(64,61%)
Spielkonsole	74	(20,79%)
Fotoapparat digital	322	(90,45%)
Videokamera	117	(32,87%)
Sonstige	5	(1,40%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	4545	
geantwortet haben	356	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei befragung erz

16) Medien Verfügung

Fernseher	162	(45,51%)
Hörkassetten/CDs	341	(95,79%)
DVD/Blue Ray Disc	125	(35,11%)
OH-Projektor	32	(8,99%)
Computer	238	(66,85%)
Internet	156	(43,82%)
Drucker	203	(57,02%)
Computerspiele	100	(28,09%)
Fotoapparat analog	46	(12,92%)
Videoplayer	76	(21,35%)
Handy	22	(6,18%)
Radio	242	(67,98%)
Bücher/Zeitschriften	343	(96,35%)
MP3-Player	16	(4,49%)
Beamer	51	(14,33%)
Laptop	94	(26,40%)
Scanner	78	(21,91%)
Kopierer	214	(60,11%)
Spielkonsole	5	(1,40%)
Fotoapparat digital	297	(83,43%)
Videokamera	146	(41,01%)
Diktier-/Aufnahmegerät	4	(1,12%)
Sonstige	13	(3,65%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	3004	
geantwortet haben	356	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei befragung erz

17) Medien im vergangenen Kitajahr

Fernseher	77	(21,81%)
Hörkassetten/CDs	327	(92,63%)
DVD/Blue Ray Disc	69	(19,55%)
OH-Projektor	12	(3,40%)
Computer	150	(42,49%)
Internet	96	(27,20%)
Drucker	147	(41,64%)
Computerspiele	53	(15,01%)
Fotoapparat analog	30	(8,50%)
Videoplayer	24	(6,80%)
Handy	28	(7,93%)
Radio	153	(43,34%)
Bücher/Zeitschriften	331	(93,77%)
MP3-Player	12	(3,40%)
Beamer	26	(7,37%)
Laptop	76	(21,53%)
Scanner	26	(7,37%)
Kopierer	180	(50,99%)
Spielkonsole	4	(1,13%)
Fotoapparat digital	306	(86,69%)
Videokamera	86	(24,36%)
Diktier-/Aufnahmegerät	3	(0,85%)
Sonstige	12	(3,40%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	2228	
geantwortet haben	353	
ohne Antwort	3	

Textantworten s. Datei befragung erz

18) Medienarbeiten selbstständig

vorlesen und inszenieren	337	(95,47%)
Textverarbeitung an PC oder Laptop	276	(78,19%)
Tabellenkalkulation Datenverwaltung in Excel	98	(27,76%)
Fotos digital aufnehmen und bearbeiten	283	(80,17%)
CD/DVD auf dem PC anschauen	292	(82,72%)
CD brennen	214	(60,62%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

scannen	190	(53,82%)
Präsentation über PC/Beamer	119	(33,71%)
Powerpointpräsentation erstellen	113	(32,01%)
Hörspiele produzieren	64	(18,13%)
Videos digital aufnehmen und bearbeiten	133	(37,68%)
Kommunikation per e-mail	284	(80,45%)
Kommunikation im Netz via Chat, Messenger, Foren	169	(47,88%)
Eine Lernplattform nutzen	95	(26,91%)
In einer Community Inhalte mitgestalten	48	(13,60%)
Projektpräsentationen im Internet veröffentlichen	37	(10,48%)
Sonstiges, und zwar:	8	(2,27%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	2760	
geantwortet haben	353	
ohne Antwort	3	

Textantworten s. Datei befragung erz

19) Interesse an Medienarbeiten

vorlesen und inszenieren	70	(22,95%)
Textverarbeitung an PC oder Laptop	63	(20,66%)
Tabellenkalkulation Datenverwaltung in Excel	72	(23,61%)
Fotos digital aufnehmen und bearbeiten	103	(33,77%)
CD/DVD auf dem PC anschauen	38	(12,46%)
CD brennen	65	(21,31%)
scannen	38	(12,46%)
Präsentation über PC/Beamer	85	(27,87%)
Powerpointpräsentation erstellen	108	(35,41%)
Hörspiele produzieren	165	(54,10%)
Videos digital aufnehmen und bearbeiten	133	(43,61%)
Kommunikation per e-mail	19	(6,23%)
Kommunikation im Netz via Chat, Messenger, Foren	13	(4,26%)
Eine Lernplattform nutzen	60	(19,67%)
In einer Community Inhalte mitgestalten	15	(4,92%)
Projektpräsentationen im Internet veröffentlichen	37	(12,13%)
Sonstiges, und zwar:	15	(4,92%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1099	
geantwortet haben	305	
ohne Antwort	51	

Textantworten s. Datei befragung erz

20) Motivation Erzieherin

sehr großes Interesse	59	(16,62%)
	112	(31,55%)
	97	(27,32%)
	52	(14,65%)
	29	(8,17%)
kein Interesse	6	(1,69%)
<hr/>		
Summe	355	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,71	
Median	3	

21) Motivation Kinder

sehr großes Interesse	79	(22,38%)
	115	(32,58%)
	80	(22,66%)
	46	(13,03%)
	27	(7,65%)
kein Interesse	6	(1,70%)
<hr/>		
Summe	353	
ohne Antwort	3	
Mittelwert	2,56	
Median	2	

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

22) Aktuelle Entwicklung

Die Weiterentwicklung der Medienwelten ist für mich eher	22	(6,27%)
ich rede bei Problemen mit anderen darüber	157	(44,73%)
Ich nehme in den Medien (TV, zeitschriften u.ä.) Beiträg	211	(60,11%)
Ich lerne die technische Nutzung von meiner Familie	153	(43,59%)
Ich versuche Medien möglichst wenig zu nutzen	16	(4,56%)
ich versuche Medien möglichst vielfältig zu nutzen	168	(47,86%)
Sonstiges, und zwar:	16	(4,56%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	743	
geantwortet haben	351	
ohne Antwort	5	

Textantworten s. Datei befragung erz

23) Häufigstes Medium

Fernseher	11	(3,31%)
Hörkassetten/CDs	176	(53,01%)
DVD/Blue Ray Disc	12	(3,61%)
OH-Projektor	3	(0,90%)
Computer	87	(26,20%)
Internet	53	(15,96%)
Drucker	23	(6,93%)
Computerspiele	9	(2,71%)
Fotoapparat analog	8	(2,41%)
Videoplayer	1	(0,30%)
Handy	8	(2,41%)
Radio	25	(7,53%)
MP3-Player	4	(1,20%)
Beamer	5	(1,51%)
Laptop	31	(9,34%)
Scanner	4	(1,20%)
Kopierer	24	(7,23%)
Spielkonsole	2	(0,60%)
Fotoapparat digital	215	(64,76%)
Videokamera	37	(11,14%)
Diktiergerät/Videogerät	8	(2,41%)
Sonstige	8	(2,41%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	754	
geantwortet haben	332	
ohne Antwort	24	

Textantworten s. Datei befragung erz

24) Wünsche Ergänzung

Fernseher	7	(3,18%)
Hörkassetten/CDs	6	(2,73%)
DVD/Blue Ray Disc	3	(1,36%)
OH-Projektor	1	(0,45%)
Computer	58	(26,36%)
Internet	37	(16,82%)
Drucker	28	(12,73%)
Computerspiele	4	(1,82%)
Fotoapparat analog	1	(0,45%)
Videoplayer	0	(0,00%)
Handy	0	(0,00%)
Radio	0	(0,00%)
Bücher/Zeitschriften	1	(0,45%)
MP3-Player	3	(1,36%)
Beamer	19	(8,64%)
Laptop	39	(17,73%)
Scanner	7	(3,18%)
Kopierer	7	(3,18%)
Spielkonsole	0	(0,00%)
Fotoapparat digital	36	(16,36%)
Videokamera	49	(22,27%)
Diktiergerät/Aufnahmegerät	8	(3,64%)
ich wünsche mir keine Ergänzung	8	(3,64%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

	Sonstige	108 (49,09%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		430
geantwortet haben		220
ohne Antwort		136

Textantworten s. Datei befragung erz

25) Am wichtigsten an der Arbeit

generell die Freude an der Arbeit mit Kindern	20	(6,83%)
Gespräche/Kontakt mit den Kindern	11	(3,75%)
das Wohlbefinden der Kinder	54	(18,43%)
die Zufriedenheit der Eltern	2	(0,68%)
Zusammenarbeit mit Eltern	14	(4,78%)
(freies/gemeinsames) Spielen	7	(2,39%)
Medienarbeit	14	(4,78%)
Integration	2	(0,68%)
Sprachförderung	9	(3,07%)
Fremdsprachenförderung	1	(0,34%)
Förderung der Sozialkompetenzen	14	(4,78%)
Vorbereitung auf späteres Leben in Gesellschaft	15	(5,12%)
die Kinder gut auf die Schule vorzubereiten	12	(4,10%)
Bewegungserziehung	5	(1,71%)
musikalische Erziehung	1	(0,34%)
Kreativität und Phantasie(auch ohne Medien)	5	(1,71%)
Förderung zu Selbstständigkeit	13	(4,44%)
Förderung zu Selbstbewusstsein	9	(3,07%)
Förderung der Interessen/Themen der Kinder	20	(6,83%)
Förderung der Individualität/Selbstentwicklung	10	(3,41%)
Förderung von wissbegierigen, weltoffenen Kindern (Spaß	10	(3,41%)
Arbeit mit Büchern	8	(2,73%)
Projekte	2	(0,68%)
generell die Kinder (ganzheitlich) zu fördern (in Entwic	31	(10,58%)
sich selbst immer weiterzubilden, auf dem neusten Stand	5	(1,71%)
gegenseitige/r Respekt/Akzeptanz/Freundlichkeit/Offenhei	12	(4,10%)
gute Teamarbeit mit Kollegen	10	(3,41%)
sonstiges:	177	(60,41%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		493
geantwortet haben		293
ohne Antwort		63

Textantworten s. Datei befragung erz

26) Hindernisse

fehlende/beschädigte/ mediale/technische Geräteausstattu	24	(9,56%)
allgemein fehlende/s Ausstattung/Praxismaterial	22	(8,76%)
nicht funktionierende Elternarbeit (unterschiedl. Erwartun	14	(5,58%)
mangelnde/unpassende Räumlichkeiten/Umgebung	14	(5,58%)
allgemein fehlende Zeit/ Zeitdruck	77	(30,68%)
speziell fehlende Zeit für Nachbereitung/Vorbereitung (z	4	(1,59%)
Desinteresse der Kinder	1	(0,40%)
Schwierigkeiten innerhalb des Teams (unterschiedl. Erwar	8	(3,19%)
Sprachbarrieren (mit Eltern, Kindern, Kollegen...)	4	(1,59%)
Personalmangel	76	(30,28%)
zu große Gruppen	20	(7,97%)
nicht in Konzeption vorgesehen / andere Bildungsbereiche	0	(0,00%)
fehlende/nicht ausreichende eigene Meidennutzungskompete	8	(3,19%)
Unkonzentriertheit der Kinder	3	(1,20%)
sonstiges:	106	(42,23%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		381
geantwortet haben		251
ohne Antwort		105

Textantworten s. Datei befragung erz

27) Bildungsprogramm

s. Datei befragung erz

28) Zukunft

allgemein mehr Zeit	34	(14,23%)
speziell mehr Zeit für Nachbereitung/Vorbereitung (z.B.	9	(3,77%)
verbesserte finanzielle Mittel	8	(3,35%)
verbesserte personale Bedingungen	29	(12,13%)
verbesserte Räumlichkeiten	7	(2,93%)
allgemeine verbesserte (mediale)Ausstattung	31	(12,97%)
einen Computer/PC/Laptop für die Einrichtung	1	(0,42%)
dass die Kinder (adäquate) Medien (in der Kita/zu Hause)	2	(0,84%)
dass die Eltern ihre Kompetenzen/Kenntnisse (bzgl. Medie	2	(0,84%)
Weiterbildung (z.B. zu Medienpädagogik)	29	(12,13%)
ohne Druck/Zwang zu arbeiten /Bildungsinhalte zu vermitt	3	(1,26%)
Kraft/Motivation	2	(0,84%)
angenehme Weiterarbeit mit Kollegen, Eltern, Kindern	19	(7,95%)
Offenheit für Themen der Kinder	1	(0,42%)
neue Projekte	4	(1,67%)
Anerkennung/Dankbarkeit/Lob	5	(2,09%)
Sonstiges	156	(65,27%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	342	
geantwortet haben	239	
ohne Antwort	117	

Textantworten s. Datei befragung erz

29) Wichtigste Themen

Sprachförderung	278	(79,20%)
Werteerziehung	151	(43,02%)
soziales Lernen	283	(80,63%)
Medienerziehung	43	(12,25%)
Verkehrserziehung	56	(15,95%)
mathematische und naturwissenschaftliche Bildung	109	(31,05%)
Ernährungs- und Gesundheitserziehung	69	(19,66%)
Bewegungserziehung	152	(43,30%)
Literarische Bildung (vorlesen)	121	(34,47%)
Ästhetische Bildung	56	(15,95%)
Lernen lernen	56	(15,95%)
Musikalische Früherziehung	93	(26,50%)
Vorbereitung auf die Schule	118	(33,62%)
Sonstiges...	27	(7,69%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1612	
geantwortet haben	351	
ohne Antwort	5	

Textantworten s. Datei befragung erz

30) Unwichtigste Themen

Sprachförderung	5	(1,88%)
Werteerziehung	14	(5,26%)
soziales Lernen	3	(1,13%)
Medienerziehung	78	(29,32%)
Verkehrserziehung	45	(16,92%)
mathematische und naturwissenschaftliche Bildung	16	(6,02%)
Ernährungs- und Gesundheitserziehung	40	(15,04%)
Bewegungserziehung	8	(3,01%)
Literarische Bildung (vorlesen)	6	(2,26%)
Ästhetische Bildung	78	(29,32%)
Lernen lernen	76	(28,57%)
Musikalische Früherziehung	28	(10,53%)
Vorbereitung auf die Schule	58	(21,80%)
Sonstiges...	30	(11,28%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	485	
geantwortet haben	266	
ohne Antwort	90	

Textantworten s. Datei befragung erz

31) Zusammenarbeit mit Eltern

unbedingt	115	(33,72%)
	90	(26,39%)
	54	(15,84%)
	51	(14,96%)
	24	(7,04%)
nicht nötig	7	(2,05%)
<hr/>		
Summe	341	
ohne Antwort	15	
Mittelwert	2,41	
Median	2	

32) Unterstützung von Eltern

unbedingt	93	(27,76%)
	81	(24,18%)
	73	(21,79%)
	45	(13,43%)
	23	(6,87%)
nicht nötig	20	(5,97%)
<hr/>		
Summe	335	
ohne Antwort	21	
Mittelwert	2,65	
Median	2	

33) Bausteine der Medienerziehung

Fragen der Mediennutzung als Thema in Tür- und Angelgesprächen	183	(57,73%)
Fragen der Mediennutzung als Thema in Entwicklungsgesprächen	216	(68,14%)
Medienerziehung als Thema auf Elternabenden oder -nachmittagen	109	(34,38%)
Bereitstellung von Informationsmaterial zur Medienerziehung	103	(32,49%)
Weitergaben von Informationen zur Medienerziehung über die	63	(19,87%)
Nutzung von Unterstützungsangeboten für die Gestaltung von	8	(2,52%)
Präsentation der medienpädagogischen Projektarbeit mit den Eltern	115	(36,28%)
Weitere, und zwar:	13	(4,10%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	810	
ohne Antwort	317	
	39	

Textantworten s. Datei befragung erz

34) thematisiert Medienhelden

regelmäßig	18	(6,16%)
ab und zu	132	(45,21%)
bisher nicht	115	(39,38%)
hier benötige ich noch mehr Unterstützung	27	(9,25%)
<hr/>		
Summe	292	
ohne Antwort	64	
Mittelwert	2,52	
Median	2	

thematisiert Medienausstattung

regelmäßig	35	(11,78%)
ab und zu	153	(51,52%)
bisher nicht	93	(31,31%)
hier benötige ich noch mehr Unterstützung	16	(5,39%)
<hr/>		
Summe	297	
ohne Antwort	59	
Mittelwert	2,3	
Median	2	

thematisiert Mediennutzungszeiten

regelmäßig	42	(14,24%)
ab und zu	160	(54,24%)
bisher nicht	83	(28,14%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

hier benötige ich noch mehr Unterstützung	10	(3,39%)
<hr/>		
Summe	295	
ohne Antwort	61	
Mittelwert	2,21	
Median	2	

Alterskennzeichen

regelmäßig	32	(11,15%)
ab und zu	88	(30,66%)
bisher nicht	139	(48,43%)
hier benötige ich noch mehr Unterstützung	28	(9,76%)
<hr/>		
Summe	287	
ohne Antwort	69	
Mittelwert	2,57	
Median	3	

thematisiert Gefährdung

regelmäßig	32	(11,31%)
ab und zu	119	(42,05%)
bisher nicht	103	(36,40%)
hier benötige ich noch mehr Unterstützung	29	(10,25%)
<hr/>		
Summe	283	
ohne Antwort	73	
Mittelwert	2,46	
Median	2	

Potenziale

regelmäßig	11	(4,03%)
ab und zu	109	(39,93%)
bisher nicht	124	(45,42%)
hier benötige ich noch mehr Unterstützung	29	(10,62%)
<hr/>		
Summe	273	
ohne Antwort	83	
Mittelwert	2,63	
Median	3	

thematisiert Mediennutzung kitaalltag

regelmäßig	28	(9,46%)
ab und zu	172	(58,11%)
bisher nicht	78	(26,35%)
hier benötige ich noch mehr Unterstützung	18	(6,08%)
<hr/>		
Summe	296	
ohne Antwort	60	
Mittelwert	2,29	
Median	2	

Folgende Inhalte werden in den Gesprächen zu Fragen der Medienerziehung durch mich thematisiert: Sonstiges, und zwar:

s. Datei befragung erz

35) Zusammenarbeit problemlos

ja	44	(13,88%)
	40	(12,62%)
	83	(26,18%)
	80	(25,24%)
	44	(13,88%)
nein	26	(8,20%)
<hr/>		
Summe	317	
ohne Antwort	39	
Mittelwert	3,37	
Median	3	

36) Zusammenarbeit problemlos

unbedingt	58	(17,42%)
	114	(34,23%)
	75	(22,52%)
	43	(12,91%)
	24	(7,21%)
nicht nötig	19	(5,71%)
<hr/>		
Summe	333	
ohne Antwort	23	
Mittelwert	2,75	
Median	2	

37) Stellenwert Medienerziehung

hat absolute Priorität .	1	(0,29%)
ist ein wichtiges Thema	205	(59,77%)
kann man, muss man aber nicht machen	115	(33,53%)
ist eher unwichtig	20	(5,83%)
muss in der Kindertagesstätte überhaupt nicht gemacht wer	2	(0,58%)
<hr/>		
Summe	343	
ohne Antwort	13	

38) bereits Projekte

nein	193	(58,66%)
ja, und zwar...	136	(41,34%)
<hr/>		
Summe	329	
ohne Antwort	27	

Textantworten s. Datei befragung erz

39) Fragestellungen Evaluation

nein	175	(61,40%)
ja (falls Thema genannt, eingetragen im Textfeld der let	110	(38,60%)
<hr/>		
Summe	285	
ohne Antwort	71	

40) für Gestaltung benötige ich

allgemein (bessere/adäquate) technische/mediale Ausstattung	57	(34,55%)
speziell: einen PC/Computer/Laptop	17	(10,30%)
Infomaterial/Anregungen	18	(10,91%)
(mehr) Zeit	32	(19,39%)
(mehr) Kenntnisse/Fachwissen	53	(32,12%)
Sonstiges:	88	(53,33%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	265	
geantwortet haben	165	
ohne Antwort	191	

Textantworten s. Datei befragung erz

41) Sie sind...

weiblich	323	(93,08%)
männlich	24	(6,92%)
<hr/>		
Summe	347	
ohne Antwort	9	

42) Alter

unter 20	0	(0,00%)
20-25 Jahre	27	(7,83%)
26-30 Jahre	41	(11,88%)
31-35 Jahre	34	(9,86%)
36-40 Jahre	44	(12,75%)
41-45 Jahre	56	(16,23%)
46-50 Jahre	73	(21,16%)
51-55 Jahre	46	(13,33%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

56-60 Jahre	21	(6,09%)
über 60 Jahre	3	(0,87%)
<hr/>		
Summe	345	
ohne Antwort	11	

43) Schulabschluss

Hauptschul-/Volksschulabschluss	2	(0,58%)
Fachabitur	55	(16,08%)
Mittlere Reife/10. Klasse	209	(61,11%)
Abitur / allg. Hochschulreife	61	(17,84%)
einen anderen, und zwar:	15	(4,39%)
<hr/>		
Summe	342	
ohne Antwort	14	

Textantworten s. Datei befragung erz

44) Berufsjahre

1-5 Jahre	80	(23,12%)
6-10 Jahre	38	(10,98%)
11-15 Jahre	28	(8,09%)
16-20 Jahre	26	(7,51%)
21-25 Jahre	63	(18,21%)
26-30 Jahre	57	(16,47%)
über 30 Jahre	54	(15,61%)
<hr/>		
Summe	346	
ohne Antwort	10	

45) eigene Kinder

ja, eins	90	(26,24%)
ja, zwei	115	(33,53%)
ja, drei	25	(7,29%)
ja, mehr als drei	7	(2,04%)
nein	106	(30,90%)
<hr/>		
Summe	343	
ohne Antwort	13	

46) kultureller Hintergrund

deutsch	336	(96,55%)
türkisch	5	(1,44%)
russisch	3	(0,86%)
polnisch	5	(1,44%)
kroatisch	1	(0,29%)
englisch	1	(0,29%)
serbisch	0	(0,00%)
tschechisch	1	(0,29%)
griechisch	0	(0,00%)
italienisch	1	(0,29%)
spanisch	1	(0,29%)
französisch	1	(0,29%)
portugiesisch	0	(0,00%)
vietnamesisch	0	(0,00%)
asiatisch	0	(0,00%)
afrikanisch	0	(0,00%)
andere, nämlich...	5	(1,44%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	360	
geantwortet haben	348	
ohne Antwort	8	

Textantworten s. Datei befragung erz

47) Sprache

deutsch	348	(99,43%)
türkisch	5	(1,43%)
russisch	8	(2,29%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

polnisch	4	(1,14%)
kroatisch	0	(0,00%)
englisch	17	(4,86%)
serbisch	0	(0,00%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	2	(0,57%)
italienisch	3	(0,86%)
spanisch	2	(0,57%)
französisch	1	(0,29%)
portugiesisch	0	(0,00%)
vietnamesisch	0	(0,00%)
asiatisch	1	(0,29%)
afrikanisch	0	(0,00%)
andere, nämlich...	4	(1,14%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	395
geantwortet haben	350
ohne Antwort	6

Textantworten s. Datei „befragung erz “

48) Gibt es noch etwas zum Thema Medien, das Ihnen besonders am Herzen liegt?

s. Datei befragung erz

Schriftliche Befragung: Textantworten

Hinweis: Die in der Software verwendeten Nummerierungen beziehen sich jeweils auf die genannten Fragen im Fragebogen: 1 – Fragebogennummer, 2 – Frage 1, 3 – Frage 2, 13 – Frage 10, 14 – Frage 11, 51 – Frage 15, 52 – Frage 16, 53 – Frage 17, 54 – Frage 18, 55 – Frage 19, 58 – Frage 22, 59 – Frage 23, 60 – Frage 24, 61 – Frage 25, 62 – Frage 26, 63 – Frage 27, 64 – Frage 28, 65 – Frage 29, 66 – Frage 30, 69 – Frage 33, 77 – Frage 34, 81 – Frage 38, 82 – Frage 39, 83 – Frage 40, 86 – Frage 43, 89 – Frage 46, 90 – Frage 47, 91 – Frage 48

--- Nr 1 ---

[1] 24700354854
[61] dass das Medium von Kinderliteratur und Presseerzeugnissen weiterhin eine dominierende Rolle einnehmen werden
[83] Fortlaufende Schulungen

--- Nr 2 ---

[1] 24700841322
[61] allseitige Entwicklung, Neugier wecken; individuelle Entwicklung
[63] mit integriert, mehrere Absätze gewidmet
[64] Ruhe

--- Nr 3 ---

[1] 24700983994
[63] eine Bildungsaufgabe der Erzieher

--- Nr 4 ---

[1] 24700574905
[61] Zeit für Kinder haben
[63] wichtig
[64] Sicherheit

--- Nr 5 ---

[1] 24700787913

[61] jederzeit Zugang zu den unterschiedlichsten Medien zu haben
[63] ein wichtiger Schwerpunkt

--- Nr 6 ---

[1] 39000284535
[61] kindgerechte Materialien
[63] inbegriffen Technik

--- Nr 7 ---

[1] 39000802797
[2] Erwachsenenqualifizierung
[62] Geldmangel
[63] ein wichtiger Bildungsbereich
[64] mehr Personal
[81] Ausstattung / Rahmenbedingung

--- Nr 8 ---

[1] 39000236743
[61] den Kindern täglich interessante Lernangebote zu schaffen.
[62] das oft improvisiert werden muss
[63] ein wichtiger Schwerpunkt
[64] das meine Wünsche in Bezug auf die Medien
[83] Bereitstellung von Zusatzmaterial zur Anwendung

[86] Fachhochschulabschluss
[91] welche Medien vorhanden sind
und ob Computer für Kinder
angeschafft werden können

--- Nr 9 ---

[1] 39000623449

[61] dass die Interessen der Kinder
berücksichtigt/aufgegriffen werden,
soweit es der Rahmen zulässt. Die
Neugier der Kinder zu wecken und zu
stillen

[91] Ich bin der Meinung, dass die
Arbeit mit den elektronischen Medien
in den Kindertagesstätten dosiert
eingesetzt werden kann, aber nicht
schwerpunktmäßig angeboten werden
muss, da elektronische Medien sich
langfristig auf die Gesundheit der
Kinder auswirken. Des Weiteren sind
die meisten Grundschulen mit
verschiedenen Medien ausgestattet.
Dort lernen die Kinder die Nutzung
und den Umgang mit Medien, z.B. das
Internet kann als
Informationsbeschaffung/genutzt
werden.

--- Nr 10 ---

[1] 39000241850

[60] digitalen Bilderrahmen
[61] den individuellen Bedürfnissen
der Kinder gerecht zu werden und
ihnen Forschungs- und
Experimentierfelder für alle Sinne
zu schaffen.
[62] die finanziellen Mittel
[63] ein angesprochenes Thema das
noch praktisch gut entwickelt werden
muss.

[64] fachliche Unterstützung
[83] Ausprobieren
[91] Medienausstattung und Nutzung

--- Nr 11 ---

[1] 37500549469

[64] viel Bewegung
[83] mehr Ideen

--- Nr 12 ---

[1] 37500206916

[61] die Förderung der Kinder in
Vielseitiger Hinsicht
[63] vorgesehen, erwünscht
[64] genug Personal
[69] Fotos, Sprachlerntagebuch

--- Nr 13 ---

[1] 37500711975

[2] Medizin
Fachschule/Krippenpädagogik
[3] VHS
[55] generell Basiskenntnisse
erweitern
[61] die Kita als ständiger Lernort
zu sehen und mit meiner
Professionalität den Kindern einen

interessanten, abwechslungsreichen
und erlebnisreichen Tag zu bieten.

[63] ausreichend bearbeitet.
Umsetzung steckt noch in den
Kinderschuhen

[64] viel Gesundheit

--- Nr 14 ---

[1] 37500373143

[3] Abschlussarbeit (Facharbeit)
[13] Didaktik
[14] Didaktik
[52] Handy zum spielen, ohne Akku
[55] Digitaler Bilderrahmen
[60] digitaler Bilderrahmen
[61] Bewegungsvielfalt; offen für
neues
[62] Finanzen
[63] in der Struktur der
Bildungsbereiche aufgeführt
ein elementarer Bereich in der
pädagogischen Arbeit
[64] Gesundheit, Spaß und Freude bei
der Arbeit; tolle Fortbildungen, wo
ich den Inhalt in der Krippenpraxis
einsetzen kann
[81] Bücher, Theateraufführungen
[83] Aufnahme Gerät, Programm für PC
für Hörspiel, digitaler Bilderrahmen
[91] zu Frage 39: Kamera für die
Abteilung; Speicherkarten und Sticks
für jede Gruppe

--- Nr 15 ---

[1] 46300531036

[62] fehlendes Geld
[64] viel Spaß mit den Kindern
[81] CD mit Kindern aus der Kita,
Filme über die Gruppe, Power Point
Präsentationen
[91] zu Frage 39: Es wurden neue
digitale Fotoapparate angeschafft.
Digitale Bilderrahmen und Laptops
für die Kinder. Außerdem
Kassettenrecorder zum Karaoke singen

--- Nr 16 ---

[1] 46300776796

[61] erzählen, singen, diskutieren;
soziale Kompetenzen erarbeiten
[63] teilweise wichtig

--- Nr 17 ---

[1] 46300943852

[91] Kinder bis zum 6. Lebensjahr
möchten lieber spielen, wie vor
Computer oder anderen Medien zu
sitzen

--- Nr 18 ---

[1] 46300107230

[63] ausreichend berücksichtigt
[81] Weihnachts-CDs mit den Kindern
aufgenommen

--- Nr 19 ---

[1] 47400825529

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

--- Nr 20 ---

[1] 47400119880
[61] Der positive Zugang mit dem einzelnen Kind; Bedürfnisse der Kinder wahrnehmen und Zeit haben ihnen nachzukommen.
[62] finanzielle Unterstützung von Seiten des Arbeitgebers
[63] ein wichtiger Bestandteil, dafür fehlt das Geld und die Ausbildung der Erzieher
[83] Mehr Fortbildungstage pro Jahr. (zur Zeit 5 davon 3 als Teambildung und 2 für freie Weiterbildung)
[91] zu Frage 39: Bücher Interkulturell

--- Nr 21 ---

[1] 47400190801
[61] dass die Kinder viele Materialien zum freien Experimentieren und Ausprobieren zur freien Verfügung haben, sowie ein abwechslungsreiches und vielfältiges Materialangebot.
[63] ein weiterer Bildungsinhalt unserer Medienarbeit wird transparent für die Eltern dokumentiert
[91] zu Frage 39: Welche Medien werden genutzt und bei Projekten integriert

--- Nr 22 ---

[1] 47400839171
[65] Integration

--- Nr 23 ---

[1] 39600788635

--- Nr 24 ---

[1] 39600966057
[53] Dia Projektor
[55] Webseite erstellen
[63] auch groß geschrieben
[81] Computer AG (Memoryherstellung, Computer AG-Ausweis, Puzzlerherstellung, malen), Schwarzer Peter Spiel

--- Nr 25 ---

[1] 39600157987
[13] Besuch von Spielplätzen
[14] Spielplätze
[60] aktuelle Versionen auf den KidSmart Computer
[61] dass Kinder gesund aufwachsen und vielfältige Anregungen bekommen
[63] ein Teil der gestellten Aufgaben
[64] den Grundbedürfnissen der Kinder entsprechen zu können
[83] Personal

--- Nr 26 ---

[1] 39600140153

[61] den Kindern eine schöne erlebnisreiche Vorschulzeit zu schaffen
[62] keine finanziellen Spielräume
[63] ein wichtiges Thema
Man findet viele Anregungen für die pädagogische Arbeit
[81] Taschenlampenbuch; Fotodokumentationen
[91] zu Frage 39: wann bekommt jede Gruppe einen eigenen Computer; wann bekommen wir einen Drucker

--- Nr 27 ---

[1] 39600083090
[60] Fotodrucker
[61] die positive Entwicklung aller Kinder
[62] Finanzen
[63] ein gleich berechtigter Bildungsbereich neben allen anderen
[83] eigen Drucker im Gruppenraum

--- Nr 28 ---

[1] 23600271183

--- Nr 29 ---

[1] 23600374647
[60] Fotoapparat zur Dokumentation
[61] gut informiert zu sein, um auf Fragen und Probleme der Kinder reagieren zu können
[63] sehr wichtig und sollte auf vielfältige Weise genutzt werden
[64] den Kindern viele Alternativen zur Mediennutzung und den richtigen Umgang und richtigen Konsum zeigen zu können.
[81] Märchenprojekte
[83] Kindercomputer
[91] zu Frage 39: Mediennutzung

--- Nr 30 ---

[1] 23600656247
[52] digitales Diktiergerät
[53] digitales Diktiergerät
[61] Interessen der Kinder allseitig zu befriedigen (alle Bildungsbereiche), Schwerpunkt ist aber naturwissenschaftliche Arbeit
[63] zwar angesprochen, aber nicht ausreichend erklärt.
[64] keine allzu vollgestopften KITAS, sodass mehr Zeit und Raum für einzelne Kinder bleibt, sowie die Verbesserung der technischen Ausstattung.
[81] Apfelprojekt mit Erstellung eines Memoryspiels und Fotodokumentation durch die Kinder
[91] zu Frage 15: sonstiges digitales Diktiergerät

--- Nr 31 ---

[1] 23600598516
[61] gutes Verhältnis zu Kind und den Eltern

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[65] Sauberkeitserziehung / Hygiene

--- Nr 32 ---

[1] 38800915886

[61] alles etwas näher zu bringen an welches die Kinder Interesse haben.

--- Nr 33 ---

[1] 38800805984

[60] Es fehlt an Allem

[61] in möglichst vielen Bereichen Bildungsmöglichkeiten zu schaffen.

[63] ein Bildungsbereich, gleichwertig mit den anderen Bildungsbereichen.

[64] Medienkompetenz, d.h. den Umgang mit den "neuen" Geräten erlernen. "Neue" Geräte haben (Laptop, Kamera, Videokamera, PC)

--- Nr 34 ---

[1] 38800590287

[2] Päd. Schule für Kindergärtnerinnen

--- Nr 35 ---

[1] 33800117503

[3] durch Kollegen, die eine Weiterbildung zum Thema halten.

[13] Bayblade spielen

[14] verbindliches

Sprachlerntagebuch ansehen

[52] Lernsoftware für Kinder

[53] Lernsoftware für Kinder

[61] eine freundliche, entspannte Lernatmosphäre

[63] das Kinder unterschiedliche Medien kennen und benutzen lernen.

[64] Eltern mit Interesse für ihre Kinder

[81] Computerführerschein Kinder Fotografieren + durch KonLab

--- Nr 36 ---

[1] 33800314422

[2] Medizinische Fachschule

[63] ein wichtiger Bestandteil

[64] im Augenblick zu sein.

[91] zu Frage 39: beim Thema Raum- und Materialgestaltung + beim Thema Dokumentation

--- Nr 37 ---

[1] 37400402882

[63] ein wichtiger Punkt

[91] eine ausreichende und gute Ausstattung in der Kita

--- Nr 38 ---

[1] 37400977326

[62] Krankenstand der Kolleginnen

[63] ein Punkt von vielen, der für sehr wichtig gehalten wird.

--- Nr 39 ---

[1] 33000116673

[61] Kinder sollen Spaß; Kinder sollen etwas lernen

[63] wichtig

--- Nr 40 ---

[1] 33000694762

[63] Ein wichtiges Medium

--- Nr 41 ---

[1] 33000730589

--- Nr 42 ---

[1] 33000737947

[60] defekte Geräte reparieren

[62] Die meisten Hindernisse lassen sich lösen

[63] ein wichtiger Bestandteil

[64] Gesundheit

[83] mehr Gelder

[86] Fachschulstudium

--- Nr 43 ---

[1] 33000203134

[60] interaktives Whiteboard

[63] ab Seite 61 im Bildungsbereich Kommunikation, Sprache,

Schriftkultur und Medien nachzulesen

[81] Ein Plüschtier auf Reisen 2x;

Smartboard Reise2Go

[91] zu Frage 39: im Bereich

Projekte, Beobachtungen,

Lerngeschichten ...

--- Nr 44 ---

[1] 40200151821

[61] Bindung und Beziehung, Neugier, Lust auf Neues, Kunst

[62] nicht nachvollziehbare finanzielle Zuwendungen

[64] Respekt und Anerkennung dafür, dass Kitas Bildungseinrichtungen sein dürfen

[77] leider keine

[86] Fachschulabschluss

--- Nr 45 ---

[1] 40200670770

[54] Adobe Photoshop / Grafikbearbeitung

[69] Fotodokumentation

--- Nr 46 ---

[1] 45400723112

[63] ein wichtiger Punkt in der Bildungserziehung

[64] mehr Möglichkeiten zum Einsatz von Medien

--- Nr 47 ---

[1] 45400266415

[62] zu wenig Geld (z.B. für die Entwicklung von Fotos, etc.)

[63] ein wesentlicher, wichtiger Bestandteil

[66] gar nichts ist unwichtig

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

--- Nr 48 ---

[1] 45400628793
[61] dass die Kinder gleiche Bildungschancen erhalten, in einer vertrauensvollen Umgebung Spaß am Lernen haben
[63] Unterstützung im Umgang mit Medien, Inhalte zu verstehen und zu verarbeiten und mit ihnen eigen verantwortlich umzugehen
[64] eine bessere Ausstattung mit Medien aller Art, wo auch Kinder lernen können verantwortlich damit umzugehen
[83] Medien die auch die Kinder nutzen können
[91] zu Frage 39: welche Ausstattung und Nutzung, welcher Stellenwert, welche Inhalte

--- Nr 49 ---

[1] 45400871200
[63] als ein wichtiger Punkt im Kitaalltag festgelegt.
[64] dass ich in Fortbildungen gelernte Fähigkeiten auch praktisch im Kindergarten anwenden kann und Zugang zu den Medien habe.
[91] zu Frage 23: Bücher

--- Nr 50 ---

[1] 454003286
[61] einen Raum zu gestalten in dem die Kinder viel Lernerfahrungen machen können und ihre Kompetenzen so zu erweitern
[62] fehlendes Geld
[63] ein fester Bestandteil und nicht mehr zu negieren!
[64] Meine Ideen ohne Beschränkung umsetzen zu können
[65] Integration
[91] zu Frage 39: wie sie besser bei uns umgesetzt werden kann.
zu Frage 48: Medienerziehung ist heute fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit, dies sollte sich auch in der Realität widerspiegeln. Allerdings muss auch die Ausstattung dieser Forderung angepasst werden. Ideen sind zwar schön und gut aber wenn es nicht möglich ist sie umzusetzen bleiben es leider nur Ideen.

--- Nr 51 ---

[1] 32200871494
[62] Die Kinder sind 0 bis 2,5 Jahre alt

--- Nr 52 ---

[1] 32200801270
[63] zentrale Bestandteil des Kitaalltags

--- Nr 53 ---

[1] 32200082162

[60] tablet PC
[62] kaum Kleingruppenarbeit möglich, um z.B. am PC mit den Kindern zu arbeiten.
[63] vorgesehen
[66] es gibt keine unwichtigen Themen
[81] Filme, digitale Bildprojekte Lernprogramme, Büchereibesuche, Einführung der Kinder: wie benutze ich einen PC, Rollen Spiele, im Fernsehstudio vom offenen Kanal mit Kindern Projekte aufgenommen

--- Nr 54 ---

[1] 32200642203
[61] Kleingruppenarbeit im vertrauensvollen Umfeld
[62] unwichtiger Bürokratismus
[63] ein Teil zur Sprachförderung
[64] genügend Personal und Zeit für die wichtigen Dinge in der pädagogischen Arbeit.
[81] Heranführung an die Computernutzung im Rahmen der Sprachförderung

--- Nr 55 ---

[1] 32200546412
[61] Gespräche der Kinder untereinander
[91] zu Frage 23: Bücher

--- Nr 56 ---

[1] 46400373129
[63] ein Bestandteil des Berliner Bildungsprogramms, es ist nicht das wichtigste!!
[64] mehr individuelle Förderung der Kinder
[66] es gibt keine unwichtigen Themen

--- Nr 57 ---

[1] 46400893757
[3] mit Anwendungsprogrammen
[55] Daumenkino (vom Bild [Serie] zum bewegten Bild [Film])
[58] Weiterbildung z.B. Anwendungsprogramme (z.B. PP)
[60] im digitalem Bereich
[61] die persönliche Entwicklung der Kinder
[62] wechselnde Gruppenzusammensetzung
[63] weiter zu entwickeln in Richtung digitaler Medien
[66] kann ich nicht benennen
[81] Hörspiel mit klanglicher Untermalung
[83] feste Gruppe
[91] zu Frage 23: Buch und Bild zu Frage39: Präsentation von Projekten

--- Nr 58 ---

[1] 46400827404

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[13] Eisenbahnaufbau
[58] Ich erlerne neue Medien oft im Selbststudium
[61] die Nähe zum Kind herzustellen und ihm Vertrauen in sein Können zu geben.
[63] Sprachlerntagebuch oder digitaler Fotoapparat
[64] Ein Rahmen zum Ausprobieren von neuen Medien
[81] Projekt Fernsehen!
[91] zu Frage 39: Projektarbeit-Thema Waffen!
zu Frage 48: Ich darf die Augen vor den Medien nicht verschließen. Es gehört zu meiner Arbeit mit dazu. Ich muss versuchen die Medien für meine Arbeit sinnvoll zu nutzen.

--- Nr 59 ---

[1] 38500598832
[60] Farbdrucker für Kids Smart
[63] ein wichtiger Bestandteil

--- Nr 60 ---

[1] 38500801604
[2] Fachschulstudium
[62] jeden Elternteil gerecht zu werden
[63] in jeden Bildungsbereich vorhanden
[64] kleinere Kindergruppen, um individuell mit jedem Kind arbeiten zu können
[81] Raupe Nimmersatt (Theaterstück)
[86] Fachhochschulabschluss

--- Nr 61 ---

[1] 49500824248
[63] vorgeschrieben
[83] mehr Erfahrung

--- Nr 62 ---

[1] 49500712613

--- Nr 63 ---

[1] 49500810988
[61] das der Fotoapparat immer griffbereit ist
[64] gute Einarbeitung für die Arbeit mit den Medien

--- Nr 64 ---

[1] 49500670695
[60] moderne Geräte
[61] moderne Medien nutzen
[62] zur Verfügung stehende Finanzen und Materialien
[63] Ein Schwerpunkt für die pädagogische Arbeit mit Kindern

--- Nr 65 ---

[1] 49500500029
[61] Grundkenntnisse zu erlernen

--- Nr 66 ---

[1] 39700243796

[58] Wir lernen von Kindern und Kolleginnen!
[61] Das die Kinder sich "gesund" mit Medien auseinandersetzen; dass sie ihr gesehene Filme zur Verarbeitung in der Kita "nachspielen" dürfen! (auch schießen und kämpfen)
[62] eigener Zwiespalt - was erlaube ich --> was nicht
[63] ein wichtiges Thema
[81] Kinder fotografieren sich selbst, PC-Spiel, Märchen auf dem PC schauen und nacherzählen
[91] zu Frage 23: PC-Märchen, Scannen von Kinderzeichnungen und Schrift, Paint-Programm + Word

--- Nr 67 ---

[1] 51200925523
[81] Fotoprojekt, Sprachlernprogramm "Schlaumäuse"

--- Nr 68 ---

[1] 51200141137
[63] verankert
[69] Bilder von Aktivitäten mit den Kindern
[83] digitaler Bilderrahmen

--- Nr 69 ---

[1] 51200731209
[63] verankert
[64] mehr Kompetenz im Umgang mit dem Computer
[83] Kompetenzen

--- Nr 70 ---

[1] 51200899923
[63] im Angebot
- Cd
- Foto
- Computer
[69] Fotos, Dokumentation
[81] Fotoausstellung, Film, Projekte
[91] zu Frage 39: Dokumentation

--- Nr 71 ---

[1] 27400233213
[61] meine Kinder ganzheitlich, zu fördern!! fürsorgliche liebevolle Betreuung!
[62] Rahmenbedingungen (manchmal!)

--- Nr 72 ---

[1] 27400213520
[83] Geld

--- Nr 73 ---

[1] 27400822669
[13] Vorlesen
[14] Vorlesen
[61] die individuelle Persönlichkeit des einzelnen Kindes - Lesen, Geschichten, Phantasie, Kunst
[63] zu wichtig
[64] mehr Freiheiten Entscheidungen zu treffen und auch mal ein Buch

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

o.ä. einfach kaufen zu können, wenn ich es sehe
[65] Kunst

--- Nr 74 ---

[1] 45300161197
[2] berufsgeleitende Ausbildung
[61] das die Kinder genügend Möglichkeiten haben, sich mit den medialen Mitteln auseinander zu setzen
[62] das nicht alle medialen Möglichkeit genutzt werden können.
[63] dargestellt und betet Möglichkeiten der Nutzung
[64] genügend Möglichkeiten der Umsetzung

--- Nr 75 ---

[1] 45300705699
[61] die Kinder im Alltag zu begleiten
[62] die Individualität der Kinder (z.B. die verschiedenen Religionen
[63] häufig vertreten
[64] mehr Personal, um die Projekte der Medienerziehung besser zu realisieren
[65] Alles wichtig
[83] Personal

--- Nr 76 ---

[1] 45300996795
[61] dass die Kinder ein gutes Umfeld und eine gute Atmosphäre finden, um sich zu entfalten, Interessen ausbauen und spielerisch Dinge "lernen + erfahren"

--- Nr 77 ---

[1] 41000103221
[61] jedes Kind gleichermaßen fördern zu können
[62] wenig Zeit für wichtigere Aufgaben, Beobachtungen der Kinder intensiv mit meiner Kollegin auswerten zu können
[63] in allen Bildungsbereichen eingeschlossen
[64] weniger Druck
[81] Kitazeitung
[86] Fachschulabschluss

--- Nr 78 ---

[1] 41000492338
[58] Ich nutze sie meinen Möglichkeiten entsprechend
[60] Fotopapier und genügend Papier
[63] gefordert aber die Bedingungen werden nicht geschaffen
[64] Freude an meiner Arbeit nicht zu verlieren
[81] Kita - Zeitung; Bilderbücher selbst gestalten
[83] Fortbildung für PC

--- Nr 79 ---

[1] 41000471379
[60] Lerncomputer für die Kinder
[61] Wissensvermittlung
[62] individuelle Förderung selten möglich

--- Nr 80 ---

[1] 41000104295
[63] leider kein extra Bildungsbereich
[81] Kitazeitung
[83] viel mehr Vorbereitungszeit
[91] zu Frage 39: als Teamfortbildung

--- Nr 81 ---

[1] 41000742329
[63] ausgewiesen unter Punkt Kommunikation, Sprechen in allen anderen 6 Bildungsbereichen
[64] besser mit den PC umzugehen
[69] Fotos im gesamten Kitaalltag
[81] Zeitung
[91] zu Frage 39: Fortbildungen

--- Nr 82 ---

[1] 35400680820
[61] mehr Zeit für das einzelne Kind zu haben. Das A und O ist der zu geringe Personalschlüssel und die finanziellen Grenzen
[62] zu wenig Geld für Materialien
[63] verankert
[64] Mehr Anerkennung in der Gesellschaft und bei den Eltern (auch in der Bezahlung)
[81] Mein Lieblingsbuch; Märchen aus aller Welt
[83] Mehr Personal und Geld

--- Nr 83 ---

[1] 35400829719
[63] verankert
[81] Projekte, die mit der Videokamera begleitet wurden

--- Nr 84 ---

[1] 35400316489

--- Nr 85 ---

[1] 49800927950

--- Nr 86 ---

[1] 49800116594
[63] ein Muss und unabdingbar
[64] gutes Gelingen
[83] intensive Vorbereitungszeit

--- Nr 87 ---

[1] 49800942669
[61] die Kinder nach dem Berliner Bildungsprogramm zu fördern.
Musische Früherziehung
[63] besonders wichtig
[64] verständnisvolle Eltern

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[91] gute Kinderbücher, CD, DVD-Player pädagogisch sinnvolle Computerspiele (Sprachspiele)

--- Nr 88 ---

[1] 49800093497
[61] dass die Kinder viel lernen und Spaß daran haben
[63] Arbeit mit verschiedenen Medien
[81] Fotografieren, Computer / Schlaumäuse; Internetzugang
[83] Geld
[86] Uniabschluss (Master)

--- Nr 89 ---

[1] 24800806180
[61] eine sinnvolle Vermittlung über eine sinnvolle Nutzung von Medien
[63] noch nicht umsetzbar
[81] Kinder fotografieren sich selbst, ihre Umgebung
[91] zu Frage 39: Welche Nutzung von Medien in welchem Maße

--- Nr 90 ---

[1] 24800482320
[60] Schreibmaschine
[61] Normen und Werte sowie eine Medienvielfalt zu vermitteln
[62] über seinen eigenen Schatten springen sowie die Medienvielfalt im Kollegium zu einer Meinung (Arbeitsweise) zu bündeln
[63] beschreiben unter optionalen Bedingungen!
[64] mehr Vielfalt und Offenheit
[81] Musikprojekt
[91] zu Frage 39: teils, teils angerissen

--- Nr 91 ---

[1] 43400046800
[3] Erzieherin, die es praktiziert
[60] Smart Board

--- Nr 92 ---

[1] 43400421683
[14] Steckern mit Steckperlen (zum später bügeln)
[62] die wenige Kenntnisse über die Arbeit der Umgang mit Medien bei Kindern
[63] ein wichtiger Bestandteil für die sprachliche Entwicklung und Knüpfung

--- Nr 93 ---

[1] 43400201016
[61] Gesellschaftsspiele; Bücher und CDs
[63] gezielt Wissen und Informationen anzueignen
[64] gute Zusammenarbeit mit den Eltern

--- Nr 94 ---

[1] 28900185825

--- Nr 95 ---

[1] 28900499185
[60] nein wir sind gut ausgestattet
[63] ausreichend definiert
[64] Projekte bezüglich der Medienarbeit vorzubereiten.
[81] eine Geschichte am Computer gemalt und vertont

--- Nr 96 ---

[1] 28900060113
[58] Fortbildungen besuchen
[61] gesunde Kollegen
[63] eines von vielen Themen, wichtig
[64] Gesundheit
[81] "Ein Plüschtier auf Reisen"; Arbeiten mit Mikrofon

--- Nr 97 ---

[1] 28900804414
[61] den kindgerechten Umgang mit Medien, den Bedürfnissen und der jeweiligen Darstellung des Kindes entsprechend zu handhaben und situativ zu berücksichtigen
[63] verankert
[86] Fachschule

--- Nr 98 ---

[1] 28900413839

--- Nr 99 ---

[1] 51100844698
[53] Smart Board
[55] Austausch von Erfahrungen/Ideen im Internet (Forums)
[58] Fortbildung Bits 21 nutzen
[60] Smartboard anschaffen
[62] Mobbing / Störungen / Demotivierungen
[63] selbstverständlich
[69] Projekt im Internet verfolgbar 1x jährlich; "Ein Plüschtier auf Reisen"
[77] Rollenspiele (Bücher/CD/Theater/Kamera) "Die Raupe Nimmersatt"
[83] Personal Zwecks Untergruppenarbeit; Unterstützung bei Projekten von Fachkräften
[91] zu Frage 30: Alles ist miteinander verbunden wir kindgerecht in Projekten verflochten zu Frage 39: Lerncomputer aufgestellt; Kamera für Fotos der Kinder angeschafft; Medien-AGs eingeführt; Fortbildungen über das Bits 21 + MEREDO

--- Nr 100 ---

[1] 51100653587
[63] nicht wegzudenken und immer mehr auf dem Vormarsch --> ganz besonders auf die Vorbereitung auf die Schule

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[64] In Sachen Medien an einem Strang ziehen

--- Nr 101 ---

[1] 51100191067

[63] unverzichtbar, jedoch nicht unbegrenzt. Eine Lernatmosphäre die optimal ist, bietet technischen Medien an, rückt diese jedoch nicht in den Vordergrund

[64] eingeschränktes, bewusstes Medienverhalten in den Familien und das soziale Miteinander würde so einen höheren Stellenwert erfahren
[91] Kinderliteratur bzw. Musik regelmäßig im Tagesablauf angeboten und zum Thema gemacht ist effektive Förderung aller Bildungsbereiche

--- Nr 102 ---

[1] 51100836478

[81] PC-AG, Fotografieren/Filmen, Hörspiel-CD, DVD-Filmerstellung
[91] zu Frage 39: Bücher, Zeitschriften

--- Nr 103 ---

[1] 40500502157

[61] dass die Kinder ein positives Lernumfeld erleben und dass ihnen Werte vermittelt werden, die Grundlage für ein gesellschaftliches Miteinander sind

[63] ein wichtiger Schwerpunkt
[64] körperliche und geistige Gesundheit als Grundvoraussetzung, um die wunderbare, interessante und verantwortungsvolle Arbeit mit den Kindern leisten zu können.

[83] weitere materielle Dinge mit Beachtung vom: Verschleiß, rasante techn. Weiterentwicklung, hohes Verbrauchsmaterial

--- Nr 104 ---

[1] 40500577083

[61] harmonischer ausgeglichener Tagesablauf mit Angeboten

[63] integriert
[81] Bildgeschichten am Fotowettbewerb

--- Nr 105 ---

[1] 38000809642

[63] in Form von Hörspiel-Kassetten, CDs, einer Digitalkamera, einer Bücherei, einem Personalcomputer für die Kollegen, einer CD- Radio pro Gruppe

[81] Aufnahme einer CD mit Kinderliedern

--- Nr 106 ---

[1] 43500094234

[61] harmonisches und kreatives Spiel der Kinder

[63] aufgeführt aber wenig umsetzbar, oft Personalmangel oder personelle Engpässe

--- Nr 107 ---

[1] 43500338614

[61] liebevolle Betreuung

[63] ein Thema
[64] weniger Schreibarbeiten

--- Nr 108 ---

[1] 40900508881

[13] Konstruktions- und Te...(?)spiele

[62] häufiger Gruppenwechsel
[63] ein Punkt, der zwar nicht im Detail erläutert ist, aber im Ansatz zu finden ist

[64] Kontinuität innerhalb der Teams
[69] Kitazeitung (Beteiligung d. Eltern)

[81] Kitazeitung

--- Nr 109 ---

[1] 43800499218

[60] WLAN in jeder Gruppe

[63] gefordert
[64] kooperative Eltern, Leitung, Kollegen

[83] Internetanschluss

--- Nr 110 ---

[1] 43800069474

[60] Umfang der Medienausstattung

[61] Struktur, guter, geregelter Tagesablauf

[62] Auswahl Zeit mit den verschiedensten Medien zu arbeiten

[63] - ein wichtiges Thema
- Kinder sollen damit aktiv in Verbindung kommen
[64] mehr Zeit für richtigen Umgang mit den Medien

[81] digitale Fotos auf dem Laptop angeschaut + ausgedruckt + aufgeklebt

--- Nr 111 ---

[1] 43800671156

--- Nr 112 ---

[1] 43800340221

--- Nr 113 ---

[1] 40900044578

[63] einbegriffen.

[64] Gesundheit

--- Nr 114 ---

[1] 40900415958

[63] festgeschrieben

[81] Fotos bearbeiten

--- Nr 115 ---

[1] 40900875015

[63] für mich sehr wichtig

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[91] zu Frage 82/39: Wie werden Medien bei uns in der Kita genutzt bzw. eingesetzt

--- Nr 116 ---

[1] 4090008927
[55] digitale Bilderbücher erstellen
[65] ganzheitliches Lernen auf spielende Art+Weise
[83] mehr Ideen für Projekte und deren Umsetzung
[91] Antwort zu Frage 32/82: wie wir damit umgehen, was wir nutzen, wo es sinnvoll ist

--- Nr 117 ---

[1] 35100630341
[58] Medienpädagogik im Studium
[62] zur Zeit gibt es kein Hindernis für mich
[63] wichtiger Bestandteil!
[81] Dokumentation durch Fotografie, Erstellen von Büchern mit Kindern
[91] Durch gezielte Weiterbildungs-Angebote auch älteren Kollegen/Erziehern die Angst vor digitalen, technischen Medien zu nehmen.
Spezielle Angebote ab bestimmten Altersgruppen!

--- Nr 118 ---

[1] 39200094836
[62] fehlende Zeit beim Kind durch viele Dokumentationsaufgaben
[63] erwähnt.
[64] gesundes Verhältnis zw. Dokumentation und Zeit !für! die Kinder!
[83] Grundlageninformationen

--- Nr 119 ---

[1] 39200747237
[61] viel Zeit am Kind zu verbringen

--- Nr 120 ---

[1] 39200478888
[60] Foto- und Videobearbeitungssoftware
[61] Kinder liebevoll an Kita-Alltag zu gewöhnen
[62] Dokumentation ist sehr zeitaufwendig
[63] ein wichtiger Bestandteil, aber nicht immer und in jeder Altersgruppe einsetzbar.

--- Nr 121 ---

[1] 43900655517
[61] Kinder Freude am ausprobieren haben
[81] Gesunde Ernährung

--- Nr 122 ---

[1] 4390004553
[60] moderneren Computer

[61] Die Digitalkamera, der PC, das Radio, der CD-Player

[63] ein Instrument, um in der sozialen Gesellschaft in Kontakt zu bleiben und handeln zu können
[81] Computerspiele für die Vorschule und Verkehrserziehung

--- Nr 123 ---

[1] 43900052542

--- Nr 124 ---

[1] 43900509561
[63] ein Bestandteil
[64] Kontinuität
[81] Fotosafari (Kinder fotografieren in ihrer Umgebung interessante Gebäude)

--- Nr 125 ---

[1] 43900422449
[66] es gibt keine unwichtigen Themen

--- Nr 126 ---

[1] 30000657099
[83] Austausch

--- Nr 127 ---

[1] 30000773691
[61] Kinder sollen anregungsreichen, interessanten Tagesablauf
[63] ein Bestandteil

--- Nr 128 ---

[1] 30000862944
[60] Weiterbildung
[63] im Bildungsbereich Sprachen und Schriftkultur verankert. Wird zur Zeit abgedeckt durch Bücher / Theaterbesuche/Fotos/Erkunden der Umgebung und und...

--- Nr 129 ---

[1] 39200824465
[52] Kinder-Lernsoftware
[54] technische Grundwartungen
[60] eingerichtete Kinderarbeitsplätze (PC-Drucker-Medienanschlüsse)
[63] sehr schlüssig und nützlich aufgeführt. Die diversen Hilfen, Ideen und Arbeitsvorschläge werden allgemein gern genutzt
[91] Medienkompetenz der Kinder ist in unseren heutigen hoch-technisierten Welt essentiell. Damit Kinder auch kompetent mit Medien umzugehen lernen ist es mir wichtig, dass Kinder intensiver auf die Medienwelt vorbereitet werden. Dies beginnt in der Kita und führt sich bis zum Entlassen aus der Obhut staatlicher Bildungseinrichtungen fort.

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

--- Nr 130 ---

[1] 39200078221
[63] ein wichtiger Bestandteil.
[64] Kinder mit vielen unterschiedlichen Bedürfnissen die mich immer Fordern - kein Stillstand
--- Nr 131 ---

[1] 39200340518
[60] Software speziell für Kinder
[81] Präsentationen

--- Nr 132 ---

[1] 36500438874
[61] daß die Kinder sich wohlfühlen und Spaß haben
[62] die Schreibearbeit
[81] Power-Point, Beamer

--- Nr 133 ---

[1] 36500689356
[63] auch erwähnt

--- Nr 134 ---

[1] 36500837434

--- Nr 135 ---

[1] 36500594695
[60] weitere Kameras

--- Nr 136 ---

[1] 36500308725

--- Nr 137 ---

[1] 40500801522
[60] mehr Fotoapparate
[63] ein wichtiges Thema und durchzieht alle Bildungsbereiche
[64] mehr Kleingruppenarbeit

--- Nr 138 ---

[1] 40500784903
[91] zu Frage 82: Welche Medien werden genutzt?

--- Nr 139 ---

[1] 29500947994
[60] mehr Bücher

--- Nr 140 ---

[1] 44800460245
[83] eine Fortbildung und Geräte
[89] albanisch

--- Nr 141 ---

[1] 44800434151
[61] Kinder sollen sich neue Kenntnisse aneignen
[64] Fortbildung zur Mediengestaltung, Computerkurse

--- Nr 142 ---

[1] 44800919050
[63] zu wenig

--- Nr 143 ---

[1] 44800237911

[61] dass die Kinder lernen
[63] ein Bestandteil sprachlicher Bildung
[89] bosnisch

--- Nr 144 ---

[1] 43500404495
[63] die Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen als Teil der Lebenswirklichkeit der Kinder zu ermöglichen

--- Nr 145 ---

[1] 38000516654

--- Nr 146 ---

[1] 38000948977
[63] in Zusammenhang mit Kommunikation und Sprache als Bildungsbereich vorhanden.
[65] Förderung von Ressourcen
[81] Pipi Langstrumpf (Astrid Lindgren)

--- Nr 147 ---

[1] 38000372912
[60] v.a. für die Kinder
[62] Das der gezielte Umgang mit Computern fehlt. Kinder und Eltern brauchen auch Kenntnis darüber
[63] gut vorhanden. Wir haben eine Bibliothek, CD-Player und eine Kamera zur Verfügung. Es könnte noch mehr darauf eingegangen werden.
[64] dass die Eltern mehr Kenntnisse im Umgang mit Medien bekommen. (Neue Medien: Nintendo-Computer, Fernsehen gezielter einsetzen!
[81] die Kinder dürfen fotografieren und mit den Fotos einen Kalender basteln
[83] Raum

--- Nr 148 ---

[1] 38000092381
[61] den Kindern Werte zu vermitteln und zu freien Menschen zu erziehen
[63] -eine Möglichkeit, sich gezielt Wissen und Informationen anzueignen.
-die Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen der Kinder als Teil ihrer Lebenswirklichkeit gehört in jede Kita
-Spezielle (Lern-)geräte für Kinder mit bes. Bedürfnissen oder Behinderungen bereitstellen.
[81] Fotografie, Bücher

--- Nr 149 ---

[1] 50800742680

--- Nr 150 ---

[1] 50800511950
[63] sicherlich ein wichtiger Bestandteil, den ich nach meiner Möglichkeit in der Gruppe umsetze.
[64] keine besonderen Wünsche

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[81] zum Thema Frühling mit der Digitalkamera die Umgebung zum Thema Frühling erkundet

--- Nr 151 ---

[1] 00013534
[2] Absolvierung Medizinischen Fachstudiums

--- Nr 152 ---

[1] 508
[62] keine Werkstätten
[63] -ein wichtiges Thema
-es kommt auf das Alter und die Bedingungen der Kinder und Kita an bei Umsetzung
[81] Kurzfilm mit Kindern gedreht zusammen mit Zivi

--- Nr 153 ---

[1] 33100991359
[60] Mikroskope f. Kinder, kleine Lerncomputer, holografischer Bilderrahmen
[61] Foto- und Videodokumentation
[63] ein wichtiger Punkt, um unsere Arbeit mit den Eltern transparent zu machen.
[64] intakte Geräte in den Räumen meiner Gruppe (CD und Kassette), die auch kleinere Kinder benutzen können (2 1/2 - 3 Jahre)
[83] Weiterbildung für Medien mit Kindern ab 3

--- Nr 154 ---

[1] 33100015978
[2] Fachschule für Sozialpädagogik
[61] alle Medien einzusetzen, bzw. dem Kind nahe zu bringen. Mit den Kindern ihre Medienerlebnisse aufzuarbeiten und sich damit auseinandersetzen zu lernen.
[63] enthalten/berücksichtigt. Und es werden Weiterbildungen angeboten. es gibt Medienbeauftragte, die die Arbeit gut unterstützen.
[64] ohne Druck/Zwang mit Medien zu arbeiten
[91] Nachtrag zu Frage 82 (bzw.39 von Bogen)
Fanden Fragestellungen zur Medienbildung im Rahmen der internen Evaluation Berücksichtigung?
ja, und zwar: "in welchem Maße, Verbesserungsvorschläge"

--- Nr 155 ---

[1] 33100993163
[2] Fachschule für Sozialpädagogik
[52] Smartboard
[60] Wunsch bezieht sich auf jede Gruppe
[62] unterschiedliche Erwartungen

--- Nr 156 ---

[1] 28000801604

[63] verankert

--- Nr 157 ---

[1] 28000098099
[63] gut dargestellt
[83] mehr Motivation in der Nutzung von Computern!

--- Nr 158 ---

[1] 16300791475
[62] meine eigenen Kenntnisse über die Medien an Kinder weiter zu geben.
[63] ein wichtiger Punkt von vielen

--- Nr 159 ---

[1] 16300894697
[63] ein wichtiger Bestandteil
[81] am Computer, Fotos, CD's
[91] Nachtrag zu Frage 82 (39 des Bogens):
Fragestellungen zur Medienbildung im Rahmen der internen Evaluation ja, und zwar: "Transparenz der Kitaarbeit, Computernutzung mit den Kindern"

--- Nr 160 ---

[1] 16300467768
[60] Computerplatz für Kinder
[63] ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit
[64] Weiterbildung zum Thema Medienarbeit in der Kita
[86] Fachschule

--- Nr 161 ---

[1] 9900538860
[60] Videoausstattung, Präsentationsmöglichkeiten
[63] wichtiges Kriterium für die Umsetzung aller Bildungsbereiche
[65] Integration
[66] keine

--- Nr 162 ---

[1] 9900465329

--- Nr 163 ---

[1] 9900862523
[2] (Fach-)Hochschule Sozialarbeit, private Montessori-Ausbildung
[13] keine
[58] Anleitung durch Freunde + konkrete Projekte, "learning by doing"
[60] CD-Player
[63] verankert
[64] gute strukturelle Bedingungen (Betreuungsschlüssel etc.)
[65] Aufgreifen + Begleiten der Kinderthemen

--- Nr 164 ---

[1] 4200413291
[3] in Gesprächen mit Kollegen/Eltern

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[60] Weiß nicht im Moment
[61] viel
[62] möchte nicht sagen
[63] ein breitgefächertes wichtiger Bestandteil
[64] möchte nicht sagen
[66] "kann nicht beantworten mit drei Kreuzen!"
[81] Memory mit gemachten Fotos von Kindern zu Lieblingssachen im Laden
[83] Kinder, Ideen, Medienbildung, technische Medien

--- Nr 165 ---
[1] 4200317673
[62] fehlende finanzielle Ressourcen um Projekte umzusetzen/Mittel+Spielmöglichkeiten anzuschaffen, um die Kinder bestmöglich zu fördern
[63] vorgesehen - als ein eher untergeordneter Punkt. Kinder sollten über neue Medien informiert werden und herangeführt werden. In unserer Einrichtung kein Schwerpunkt der Konzeption.
[65] Ich-Bildung
[83] Material

--- Nr 166 ---
[1] 4400160435
[14] Tanzen
[60] Tablet
[62] kein Personalraum
[63] vorhanden
[86] Studium
[91] Nachtrag zu Frage 82 (bzw. 39 von Fragebogen):
fanden Fragestellungen in der internen Evaluation Berücksichtigung?
Ja, und zwar: "Elternarbeit, zu viel Fernsehen"

--- Nr 167 ---
[1] 4400453419
[81] Märchenprojekte
[83] Internet

--- Nr 168 ---
[1] 20100994733

--- Nr 169 ---
[1] 20100922899
[2] Bürogehilfin

--- Nr 170 ---
[1] 20100028903
[14] Steckerperlen
[62] aufgenommene Videos zu bearbeiten und Excel-Tabellen zu erstellen
[63] miteinbezogen
[81] Aufführungen, Filmen des Kita-Alltags, berühmte Künstler

[91] Nachtrag zu Frage 82 (Nr. 39 von Fragebogen) Evaluation: Ja, und zwar: "zum Thema Projekte"

--- Nr 171 ---
[1] 4800733281
[62] allgemein fehlende finanzielle Mittel
[63] ein wichtiger Bestandteil und gehört dazu, damit das Bildungsprogramm rund wird.
[64] verbesserte Arbeitsbedingungen
[81] eine kleine Geschichte mit den Kindern erfunden und verfilmt.
[83] Unterstützung von Eltern

--- Nr 172 ---
[1] 4800593649
[81] Geschichte geschrieben (von Kindern) Film dazu gedreht
[89] bosnisch

--- Nr 173 ---
[1] 12500893283
[60] Lerncomputer
[61] Entfaltungsmöglichkeiten
[62] Unstimmigkeiten im Arbeitsablauf
[63] ein elementarer Bestandteil
[64] Neugier, entsprechende Rahmenbedingungen, Struktur, Zeit für Austausch
[65] Teilhabe der behinderten Kinder
[81] Vorlesen, Verarbeitung von Filmen im Rollenspiel
[90] Gebärdensprache
[91] Eine verständliche und gesetzlich ausgelegte Umgangsform im Umgang mit Medien z.B. Gewaltspiele, abrufbare Foren, die Kinder "verletzen" können, bzw. missbrauchen.

--- Nr 174 ---
[1] 6500099763

--- Nr 175 ---
[1] 10600383164
[61] "dass die Kinder ihre Umwelt direkt und handgreiflich erfahren können. Mit allen Sinnen begreifen.
[62] Unkonzentriertheit

--- Nr 176 ---
[1] 10600854163
[2] Kinderkrankenschwester
[61] dass die Kinder mehr an Bücher herangeführt werden und deutlich umgehen
[62] keine richtige Fortbildung zum Thema "Medien"
[63] erlaubt
[64] mehr Zeit für die Kinder, damit sie an Medien herangeführt werden können.
[66] alles wichtig
[86] Fachhochschulabschluss

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

--- Nr 177 ---

[1] 10600479856
[13] keine offensichtlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern
[61] Kinder in die Welt der Bücher zu entführen und ihr Interesse an diesen zu wecken
[62] Kinder sitzen nicht lange still und sind eher unkonzentriert

--- Nr 178 ---

[1] 1600158448
[60] (genauer: Personalcomputer)
[63] ein wichtiger Bestandteil/Bildungsbereich!
[64] dass die Kinder jederzeit den Zugang zu Medien nutzen können und somit ihre Erfahrungen festigen und erweitern
[81] Pilzprojekt, Ernteprojekt, Kochprojekt, Farbenprojekt, versch. Theaterprojekte -> wir produzieren ein Hörspiel, Fotodokumentationen usw.
[83] Fortbildungsmöglichkeiten

--- Nr 179 ---

[1] 1600650621

--- Nr 180 ---

[1] 1600346020
[60] Internetzugang in allen Gruppenräumen
[61] mit den Kindern zu lernen, Kinder dort abholen, wo sie entwicklungsstechnisch stehen.
[63] Kommunikationsmittel. Ein zweischneidiges Schwert, wertvoll, aber wohl dosiert nur entwicklungsfördernd (Aufsicht)
[81] Krea-Einheit: Computer

--- Nr 181 ---

[1] 5800847070
[2] Erzieherausbildung, Kunsttherapie FH
[60] Rekorder mit Aufnahmegerät, Fotoapparate zur Nutzung für die Kinder für ein FotoProjekt wären toll.
[61] Den Kindern einen Ort zu bieten, an dem sie sich wohlfühlen und an dem sie sich entwickeln können.
[63] ein Bestandteil

--- Nr 182 ---

[1] 5800415740
[62] der hohe pflegerische und hauswirtschaftliche Bereich
[63] aufgegriffen worden und erwünscht

--- Nr 183 ---

[1] 5800759024

[13] geschlechtsspezifische Unterschiede nicht sehr ausgeprägt, da Jungen und Mädchen viel gemeinsam spielen
[62] dass die finanziellen Kapazitäten nicht ausreichend sind. Der Zeitaufwand pflegerischer + hauswirtschaftlicher Aufgaben
[63] ausdrücklich erwünscht, leider scheitert es an der Umsetzung
[64] dass ich stets etwas Neues erlernen kann, damit kein Alltagsfrust aufkommt
[66] finde keines der Themen unwichtig

--- Nr 184 ---

[1] 6800053565
[60] 2-3 PCs, 2 Farbdrucker, 2 Foto+ Videokameras
[61] dass die Kinder im Rahmen des spielzeugfreie zeit Projektes präventiv zu heutigen Medien erzogen werden
[63] integriert als Punkt: Schriftkultur, Sprachen, Medien=Kommunikation
[64] dass Medien für Präsentations- und Dokumentationszwecke für die Elternarbeit + Reflexion und Verbesserung der pädagogischen Arbeit genutzt werden
[81] Einige Kinder haben bei einem Ausflug fotografiert -> Ausstellung der Fotos
[83] -Scanner -Drucker 2x
[89] arabisch
[90] arabisch
[91] Inklusion, Interkultureller Arbeit, Arbeit mit anderen Büchern etc.
Nachtrag zu Frage 82: ja, und zwar: dokumentieren in Form von Fotos + Videos, Internetpräsenz der Kita

--- Nr 185 ---

[1] 6800997572
[3] in Teamsitzungen mit den Kolleginnen, welche Medien für uns gelten.
[61] dass wir ihre (der Kinder) derzeitige Situation wahrnehmen und einarbeiten. Die Entwicklung der Kinder.
[66] ich finde nichts unwichtig
[81] Smartboard-Reise, fotografische Unterstützung von Projekten
[91] besprechen mit den Kindern und Eltern welche Medien gut sind, in welchem Umfang.
Nachtrag von Frage 82: ja, und zwar: Beobachtungen mit Medien

--- Nr 186 ---

[1] 6800211940
[61] guter Kontakt zu den Kindern

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[63] im technischen Bereich mir noch nicht aufgefallen
[81] Superhelden
--- Nr 187 ---

[1] 18900709068
[63] ausführlich behandelt
[64] weiterhin viel Freispielzeit für die Kinder
[81] Puppenspiele, Reigen

--- Nr 188 ---
[1] 18900213173
[61] das altersgemäße Lernen
[62] Forderungen und Zeitmangel für Dokumentationen
[63] für sehr wichtig gehalten.
[64] mehr außerpädagogische Zeit
[89] österreichisch

--- Nr 189 ---
[1] 18900619990
[60] Großen Bildschirm oder Beamer für Elternarbeit z.B. zum Thema Medien und wie sie wirken
[61] Bewusstsein welchen Medien die Kinder ausgesetzt werden
[62] "übermäßiger Fernsehkonsum der Kinder, da er bereits in so jungem Alter Kompetenzen zuschüttet und auf keinen Fall fördert"
[63] eine Kompetenz, welche bei Kindern gefördert werden soll.
[64] eine medienfreie Zone (außer Bücher) in der Kita
[81] ein Buch selbst gemalt und geschrieben
[83] nichts

--- Nr 190 ---
[1] 16500314645

--- Nr 191 ---
[1] 16500483345
[62] uneinsichtige Eltern
[63] vorgesehen + erwünscht
[64] Spaß, aufgeschlossene Kinder + Eltern

--- Nr 192 ---
[1] 16500750722
[61] dass die Kinder ein Gefühl von Sicherheit haben
[64] Spaß

--- Nr 193 ---
[1] 2800068721
[2] berufsbegleitende Erzieherausbildung
[61] ausreichend Personal
[62] Stress durch zu viele zusätzliche Aufgaben, unklare Absprachen, mangelnder Platz
[63] Bestandteil sprachlicher Bildung
[64] ausreichend/gutes Personal
[81] Hörspiel, Fotomemory

--- Nr 194 ---
[1] 2800767718
[83] mehr Förderung und Interesse von Seiten der Eltern und des Staats

--- Nr 195 ---
[1] 2800978247
[13] bei uns wird alles gleichermaßen benutzt, egal ob Junge oder Mädchen
[52] Telefon
[53] eigene Filme (DVD)
[58] Bits-Fortbildung - Medienkompetenz, Freunde
[60] technische Spiele zum Erlernen der Funktionsweise z.B. Radio, Computer, Telefon etc. - Bausätze
[61] Umwelterziehung, kreative Materialien, Stärken der Kinder entwickeln
[62] gibt es nicht viele, da ich gern im xxx arbeite, große Altersmischung ist schwierig -> bessere Möglichkeit bieten Gruppen von 3-6 Jahren; Personalausstattung
[63] in allen Bereichen möglich einzusetzen z.B. Musik zur Bewegung, Malen, Theater;
- für die Beobachtung z.B. Fotos oder Aufnahmen auf CD, Buchgestaltung, Hörspiel entwickeln etc...
[64] Zeit zu Vor/Nachbereitung ist nicht gegeben und nicht bezahlt!
[65] Projektarbeit umfasst alle Bereiche
[66] LERNEN ist spielerisch möglich, alles was Spaß macht, ist verbunden mit LERNERFAHRUNG
[81] Hörspiel, Dokumentation, v.a. Kunst
[83] Laptop + Beamer wäre schön, da wir Kinder unter 3 Jahren haben, kann man es dann öfter für die Vorschulkinder nutzen
[90] isländisch
[91] mich würde interessieren ab welchem Alter die Nutzung von Facebook zu empfehlen ist

--- Nr 196 ---
[1] 16000576782

--- Nr 197 ---
[1] 16000178381

--- Nr 198 ---
[1] 16000904438
[2] berufsbegleitende Ausbildung
[61] "Wissensvermittlung individuelle nach jedem Kind angemessen"
[64] "angenehmen Team"
[86] in Ausbildung

--- Nr 199 ---
[1] 15900417160

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[52] Dia-Projektor, GPS-Gerät
[53] Dia-Projektor, GPS-Gerät
[55] -> diese halte ich für
interessant
[60] Unsere Kita ist medial sehr gut
ausgestattet.
[61] die Kinder mit allen Sinnen zu
fordern und zu fördern
[63] verankert.
[81] z.B. "Ich bin ein Fotograf",
"Auf der Spur der Steine",
Schattenspiel, "Verkehrserziehung-
Fußgängerführerschein" etc.
[83] mehr personale Unterstützung
bei speziellen Projekten.

--- Nr 200 ---
[1] 03400792525
[60] [61]
Achtsamkeit

--- Nr 201 ---
[1] 03400246796
[55] keine für die vorhandene
Altersgruppe
[61] das ich authentische
Beziehungen mit den Kindern aufbauen
und pflegen kann
[63] ein konzeptionelles Ziel
[65] Ablösen von den Eltern

--- Nr 202 ---
[1] 02600903958

--- Nr 203 ---
[1] 02600395377
[61] Bedürfnisse der Kinder
wahrzunehmen und zu befriedigen.
Ihnen Gehör zu schenken, ihnen zu
helfen es selbst zu nutzen.

--- Nr 204 ---
[1] 10800833832

--- Nr 205 ---
[1] 10800599659
[13] Beyblade
[61] die Phantasie der Kinder durch
Geschichten vorlesen anregen.
Kreativität der Kinder durch
Naturmaterialien fördern
[62] Überkonsum der Medien
[64] eine gesunde Mischung aus
Medien und traditioneller Spielweise
-> Kreisspiele, Basteln,
Gesellschaftsspiele. Natur u
Sachbegegnung, körperliche
Wahrnehmung d. Kinder, Gesundheit.
Natürlicher Bewegungsraum fördern

--- Nr 206 ---
[61] den Kindern ein
Alternativprogramm zu bieten, auf
Arbeit werden sie nicht durch
Fernsehen oder Konsolenspiele
"ruhig-gestellt"

[62] dass die meisten Eltern das
soziale Lernen ihrer Kinder
beeinträchtigen
[64] mehr Vertrauen der Eltern in
uns

--- Nr 207 ---
[1] 11800586002
[61] dass die Kinder sich frei
entfalten und ihren Interessen
nachgehen
[63] ein Teil von vielen anderen
[64] Zeit, um dass, was ich mit den
Kindern plane, gut umzusetzen. Noch
mehr passt nicht in den Tag.
[83] Frage müsste geklärt sein:
"Macht es Sinn? Sind die Kinder
nicht schon völlig Reizüberflutet"

--- Nr 208 ---
[1] 11800541899
[55] Erweiterung der schon
vorhandenen Kenntnisse
[61] mich austauschen zu können mit
meinen Kolleginnen und den Eltern
der Kinder, um gemeinsam die
Entwicklung der Kinder zu erfassen
und entsprechend fördern zu können.
Ein lebendiges und fröhliches, sowie
vertrauensvolles Miteinander mit den
Kindern
[62] den Spagat zwischen den äußeren
Anforderungen und Auflagen und der
Arbeit am Kind umzusetzen.
[63] ein fester Bestandteil, sie
dient der allgemeinen Bildung und
Sprachentwicklung
[64] Verbesserung der Ausbildung ist
von Nöten, denn ein Abitur ergibt
nicht gleich eine gute Erzieherin.
Intensive Theorie muss einen
Ausgleich mit der Praxis finden!
[91] Nachtrag zu Frage Evaluation:
Ja, und zwar sprachen wir über die
Nutzung von Medien, in welchem
Rahmen wir sie bei uns Nutzen und
einsetzen wollen

--- Nr 209 ---
[1] 03300506303
[13] keine
[14] keine
[54] Video-Trickfilm erstellen

--- Nr 210 ---
[1] 03300233936
[61] Bedürfnisse der Kinder voll zu
erfüllen
[62] fehlende finanzielle Mittel, um
Ideen und Wünsche der Kinder
umzusetzen.
[63] genauso wichtig wie alles
andere auch!

--- Nr 211 ---
[1] 18000754077
[60] [61]

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

meine pädagogischen Richtlinien in die Tat umzusetzen
[63] ein wichtiger Aspekt
[64] Beibehaltung der pädagogischen Standards
[83] genauer: Aufnahmegerät, Programm um Hörspiele zu bearbeiten

--- Nr 212 ---

[1] 18000494778
[61] kindbezogene Arbeit am Kind ohne übermäßige Nutzung von Medien (außer Bücher Hörspiele)
[63] ein Thema, das meiner Meinung nach nicht unbedingt im Kita-Alltag einen Platz haben muss. (außer Bücher, Hörspiele, Oh-Projektor)
[64] Dass die Kita alte Werte vermittelt und die neuen Medien zu Hause vermittelt werden

--- Nr 213 ---

[1] 18000796522
[13] Experimente
[52] Dia-Projektor
[53] Dia-Projektor
[61] die Entwicklung d. Kinder positiv zu begleiten, in den ersten 1-5 Jahren vor allem Sinneserziehung
[62] ständige Berichte und Dokumentation nimmt übermäßig viel Zeit in Anspruch. Hauptaufgabe sollte Arbeit MIT den Kindern sein, so hat man Entwicklung im Blick und kann die päd. Arbeit gestalten
[63] ein Thema
[64] kritische Auseinandersetzung ob PC dringend in tägl. Gebrauch der Kinder (im Kindergarten) gehört
[91] kritische und fachliche Auseinandersetzung wie viele und welche neuen Medien wirklich sinnvoll sind, mit denen die Kinder in der Kita Umgang haben. Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Forschung (Psychologie, Hirnforschung...)

--- Nr 214 ---

[1] 14200031501
[61] behutsamer und achtsamer Umgang mit Medien/Materialien
[63] ein fast zu knapp gehaltener Punkt
[81] beginnt gerade

--- Nr 215 ---

[1] 14200348557
[62] dass man viele zusätzliche Aufgaben "nebenbei" machen muss und diese Zeit am Kind verloren geht
[63] gut erläutert

--- Nr 216 ---

[1] 14200965344
[60] Kinderfotoapparat

[61] päd. wertvolle Arbeit zu leisten
[63] ein Thema
[64] interessierte Kinder, gute Materialien
[83] Fortbildung

--- Nr 217 ---

[1] 21600243069
[61] der Reizüberflutung entgegenzuwirken
[62] zu viel Papierkram
[63] ein kleinerer Punkt
[64] mehr Zeit für weniger Kinder
[81] Trickfilm drehen

--- Nr 218 ---

[1] 21600090599
[61] dass die Kinder eigene Lösungen finden und sich frei entfalten können
[63] auch beschrieben!
[64] weiter aufgeschlossen zu bleiben
[81] Theaterstücke mit Aufführung + Aufnahme, Sinnesausstellung v.a. Thema Trickfilm
[83] Fortbildung, Experiment

--- Nr 219 ---

[1] 21600115965
[61] Sozialkompetenz, Handlungskompetenz, ich-Stärke, Sprachkompetenz zu vermitteln

--- Nr 220 ---

[1] 22800362357
[61] Vermittlung der englischen Sprache
[62] die Elternarbeit, wenn diese unserem Rat nicht folgen
[63] ausreichend erläutert
[64] kreative Kollegen zu haben

--- Nr 221 ---

[1] 22800827948
[60] Computer mit DVD-Player und USB-Stick und kindergerechter Software
[61] Die Kinder im Umgang mit Medien und kreativen Entwicklung zu fördern
[62] Mangel an Qualifizierung durch Fortbildungen
[63] ein wichtiges Thema, das im Kita-Alltag mehr gefördert werden sollte
[64] dass ich mehr Medienpädagogik in den Alltag einfließen lassen kann
[83] Fortbildung

--- Nr 222 ---

[1] 22800201860
[60] Lerncomputer
[62] es allen Kindern immer recht zu machen -> geht nicht!
[63] ein wichtiger Bestandteil, um allen Kindern einen sachgerechten

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

Umgang mit den Medienwelten, in denen sie aufwachsen, zu ermöglichen.

[64] dass die Kinder zu Hause nicht so viel Fernsehen gucken und bei jeder Möglichkeit davor "geparkt" werden, sondern mehr gemeinsam mit der Familie gemacht wird

[66] alles wichtig!

[69] E-mail, Handy zum Informationsaustausch

--- Nr 223 ---

[1] 34000475466

[60] Fotodrucker

[61] Durchsetzungsvermögen vermitteln

[63] ein Bestandteil sprachlicher Bildung

[81] Elternvertreterversammlung bzw. Elternabende zu bestimmten Themen mit Filmen begleitet

--- Nr 224 ---

[1] 34000483614

[61] mit den Kindern über ihre Wünsche, Probleme zu reden, ihnen Hilfe zu geben bei Bedarf, da zu sein, wenn ein Kind mich braucht -> sprachlicher Kontakt ist sehr wichtig!

[63] ein Punkt von vielen anderen

[64] Zeit und Spaß mit den Kindern! Viel zu erleben

--- Nr 225 ---

[1] 34000827685

[3] Computerkurs

[60] Computer, die für Kinder geeignet sind

[61] dass Kinder im Alltag die Medien nutzen und als Hilfe sehen, aber die sozialen Kompetenzen und der natürliche Bewegungsdrang des Kindes erhalten und gefördert werden

[62] dass die Kinder sich zu sehr mit verschiedenen Hauptfiguren identifizieren.

[63] ein wichtiger Bestandteil

[64] mehr Möglichkeiten auch außerhalb der Kita Medienbereiche mehr nutzen zu können

[66] es ist für mich alles wichtig!

[81] Musik- und Kunstprojekte

[83] mehr Unterstützung von den Eltern

[86] Fachschulabschluss

[91] Nachtrag zu Frage: Beobachtung und Dokumentation, Sprachförderung

--- Nr 226 ---

[1] 34000410974

[63] Lernunterstützend

[64] Bessere Kooperation mit den Eltern

--- Nr 227 ---

[1] 34000410974

[61] die Kinder kindgerecht und altersgerecht an Medien heranzuführen

--- Nr 228 ---

[1] 24800658857

[3] noch nicht genug!

[13] Interessen sind gleich

[14] Interessen sind gleich

[65] alles wichtig!

[66] alles wichtig!

--- Nr 229 ---

[1] 24800773019

[63] eine wichtige Grundlage

[64] dass ich selbst schneller, sicherer im Umgang damit (mit Medien?) werde und das auch an die Kinder weitergeben kann.

[81] Videoaufnahmen zur Dokumentation der Entwicklung der Kinder, Projekte mit Fotos dokumentieren

[83] Fotoapparate

--- Nr 230 ---

[1] 33400195432

[62] "die weniger Deutschkenntnis von den Kindern"

[83] Computer, Drucker, Scanner, Fotoapparat, Videokamera, Beamer, Video-Player

--- Nr 231 ---

[1] 33400465419

[61] BBP

[63] wichtig

[64] ich mache eine Fobi zur Medienqualifizierung Grundkurs Computer - Medienbildung in der Kita

[83] eine Fortbildung

--- Nr 232 ---

[1] 33400142475

[60] PCs oder Laptops für die Kinder

[61] gute Bildungschancen für alle Kinder

[62] fehlende Zeit für das "einzelne" Kind

[63] ein wichtiger Bestandteil, Kinder sollen lernen sich kritisch damit auseinanderzusetzen

[64] dass ich mir noch vieles in Bezug auf PC aneignen kann. Momentan bin ich dabei, mir den PC zu erschließen (Kurse)

[65] ich finde alle Themen für meine Arbeit wichtig

[66] schwierig, welche

auszuschließen, alles wichtig!

--- Nr 233 ---

[1] 35200596873

[52] digitaler Bilderrahmen

[53] digitaler Bilderrahmen

[54] digitaler Bilderrahmen

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[61] Kinder zu befähigen, sich kritisch und selbstbewusst mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen
[63] nur ein kleiner Punkt
[64] weiter offen zu sein für Neues und sich damit bewusst auseinanderzusetzen
[81] Videoprojekt, Kinder filmen ihren Alltag
[91] Nachtrag zu Frage bezgl. Evaluation:
wie wird Alltag dokumentiert: Video, Foto oder Schrift?

--- Nr 234 ---

[1] 35200920930
[2] Fachschule für Sozialpädagogik
[52] Telefon
[62] manchmal zu viel "Theoriepflichten", wie z.B. Sprachlernstagebuch. Viel lieber würde ich noch mehr Zeit für die persönliche Arbeit mit den Kindern haben wollen.
[63] Frage unverständlich
[81] ich habe mit den Kindern zusammen Fotos gemacht

--- Nr 235 ---

[1] 35200041197
[61] lesen
[63] ein Bildungsbereich
[64] mehr Zeit für die Kinderarbeit, weniger "Schreibkram"

--- Nr 236 ---

[1] 31300679994
[66] es ist alles wichtig
[81] "Das bin ich"
[91] Nachtrag: Umgang und Einsatz im Kita-Alltag

--- Nr 237 ---

[1] 31300289177
[60] zusätzlichen Raum
[66] alle Themen sind wichtig!
[83] ist nicht mein Schwerpunkt!
[91] Nachtrag: Welche Medien sind vorhanden, wie wird damit umgegangen?

--- Nr 238 ---

[1] 31300638986
[61] das Interesse der Kinder zu wecken

--- Nr 239 ---

[1] 29800108139
[63] wichtig

--- Nr 240 ---

[1] 29800554592
[60] Computer mit Internetanschluss auf der Etage, um es auch für die Kinder nutzen zu können
[62] zu viele "Neben"-Aufgaben
[63] wichtig

[81] Smartboard
[83] Bücher, Geld, Internet

--- Nr 241 ---

[1] 2980003220
[60] Benutzung des Smartboards
[61] die Kinder auf ihrem "Weg" bis in die Schule aktiv zu begleiten und zu gestalten
[63] ein Thema
[64] mehr Arbeitsmaterialien und mehr Zeit
[66] es gibt nichts Unwichtiges
[83] Geld, Internet, Bücher, Fernsehen

--- Nr 242 ---

[1] 29800512656
[60] Computer mit ausreichend Soft- und Hardware
[61] eine vielseitige, liebevolle Erziehung der Kinder
[63] ein zu kleiner Punkt
[64] eine Verbesserung der allgemeinen Situation, auch zur eigenen Entwicklung

--- Nr 243 ---

[1] 27200329547
[13] Holzwerkstatt, tanzen
[14] Holzwerkstatt, tanzen
[54] Aktion Mensch, Bertelsmann Stiftung
[58] Fortbildung bei Bits21, ASH
[60] Einen Arbeitsplatz für die Erzieher mit diesen Geräten
[61] dass das Team (wir) für die Kinder im Haus da sind, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden
[62] schlechte Rahmenbedingungen, zu viele Termine
[63] als zu erlernende Kompetenz für die Kinder festgeschrieben
[64] gute Teamarbeit und volle Unterstützung von der Leitung
[65] Themen geben die Kinder vor!
[66] gibt es nicht -> Balance!
[81] Hörspiel, Film, ABC-Poster

--- Nr 244 ---

[1] 27200897608
[61] allseitig interessante Dinge vorzustellen
[63] gut beschrieben, gewollt, wird jedoch oft stiefmütterlich behandelt
[65] alles, was benötigt wird, damit es Kindern gut geht in der Gemeinschaft
[69] gut wäre ein Medienbeauftragter, um Fragen sofort zu klären!
[81] Hörspiele
[91] Medien sind Alltag in unserem Leben geworden. Leider fehlen uns oft bestimmte technische Geräte. Vieles bleibt vorerst nur gedacht.

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

Manchmal hat das auch sein Gutes, denn der technische Fortschritt ist in den Familien spürbar. Dazu die progressive Haltung der Bildungseinrichtung, und wir sind im Gespräch. Viele Familien lehnen inzwischen zu viel Medien ab, sie spüren, wie wichtig bei ihren jungen Kindern die Sinneserziehung ist. Wir fangen nun mal mit dem Be-Greifen an.

--- Nr 245 ---

[1] 27200657522

[63] festgeschrieben

[91] Nachtrag zu Frage 39:

Fragestellung zu Medienbildung in der internen Evaluation: ja, und zwar: wie kann man den Computer in der Kita nutzbar machen

--- Nr 246 ---

[1] 27200087947

[91] Nachtrag zu Frage 39: ja, Computerlernstation

--- Nr 247 ---

[1] 38900544201

[60] CD-Player

[61] dass die Nutzung von Medien spontan erfolgen kann

[63] schon ein wichtiger Punkt

--- Nr 248 ---

[1] 38900983101

[2] noch in der Ausbildung

[13] Zeitschriften (z.B. Cars) ansehen

[14] verkleiden

[60] funktionierender CD-Player

[61] dass ich den Kindern Neues zeigen kann, sie sollen neugierig bleiben und Spaß am Entdecken, Experimentieren und Spielen haben

[63] eine Grundvoraussetzung in unserer heutigen Gesellschaft. Jeder sollte sich so gut es geht mit den heutigen Medien auseinandersetzen können

[64] dass alle offen mit diesem Thema umgehen und es auch als Chance sehen, Neues zu erfahren. Ich mit den Kindern weiterhin Bücher ansehe und evtl. Kassette höre.

[83] für 4-Jährige nicht viel. Ein schönes Buch zum Vorlesen, eine Musik-/Bewegungs-CD oder ein tolles Hörspiel, Kinderzeitschrift

--- Nr 249 ---

[1] 38900392574

[61] dass die angegebenen Medien frei zur Verfügung stehen

--- Nr 250 ---

[1] 42000305859

[60] Computerraum, Smartboard

[62] Arbeitsverdichtung durch Arbeiten, die die Arbeit mit dem Kind verhindern

[63] ausreichend berücksichtigt, lediglich die Arbeitsbedingungen sind kaum gegeben

[64] Beratung in der konzeptionellen Planung zum Thema, extrem bessere personelle Bedingungen

[66] es gibt keine unwichtigen Themen

[81] "Meine Lieblingsgeschichte" (alte Medien)

[83] technische Ausstattung für Kinderhände, fachlichen Rat

--- Nr 251 ---

[1] 42000128774

[60] So, dass man Gruppen oder Trakt-unabhängig arbeiten kann, denn oft muss spontan entschieden werden

[62] geplante Situationen + Aktivitäten müssen durch personelle oder terminliche Veränderungen gestrichen oder verändert werden.

Räume, wo man mal in Ruhe arbeiten kann, fehlen auch!

[63] zu gewährleisten!

[64] kleine Kindergruppen, bessere technische Ausstattung für jede Gruppe + Räume

[81] Smartboard-Projekt, naturwissenschaftliches, medienpädagogisches

"Kartoffelprojekt"

[91] unsere Kinder kommen mit wenig Grundwissen und Fähigkeiten, werden oft nur von Medien "betreut" + erzogen. Wo setzt man da am besten an?

--- Nr 252 ---

[1] 42000597740

[58] Freunde fragen

--- Nr 253 ---

[1] 41600589673

[13] Bewegungsbaustelle

[61] dass die Kinder mit den ihnen bevorstehenden Medien in Kontakt kommen, um sich damit kritisch auseinandersetzen zu können

[63] in das Tagesgeschehen mit einzubinden, um so den Bedürfnissen der heutigen Kinder und der Gesellschaft gerecht zu werden

[64] gute Absprachen und Regelungen im Team

[81] durch Fotografien der Kinder die ausgestellt wurden

[83] mehr Informationen um die genutzten Medien den Eltern vorstellen zu können

[91] ja, und zwar, dass Eltern und die Erzieher weitestgehend an einem Strang ziehen und nicht

gegeneinander arbeiten. Zudem denke

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

ich, sollten Familien aber ihr Wissen auch in die Arbeit mit einbringen können

--- Nr 254 ---

- [1] 41600923499
- [2] medizinische Fachhochschule

--- Nr 255 ---

- [1] 41600437602
- [2] Medizinische Fachhochschule (Krippenerzieherin)
- [60] 2 Kindercomputer
- [61] die kritische Auseinandersetzung mit den heutigen Medien
- [63] im Tagesgeschehen mit einzubinden und den Bedürfnissen anzupassen
- [91] Nachtrag zu Frage 39: ja, und zwar Sprachlerntagebücher

--- Nr 256 ---

- [1] 41600962410
- [60] Lerncomputer für Vorschulkinder
- [63] überall verankert, in allen Bereichen

--- Nr 257 ---

- [1] 41600549233
- [61] Transparenz
- [63] in allen Bereichen vertreten
- [64] viele Kinder, interessierte Eltern
- [81] Filme und Fotos

--- Nr 258 ---

- [1] 26100861280
- [60] Video- und Höraufnahmen von Kindern
- [61] die Kinder zu achten und zu wertschätzen, zu beobachten, was sie wollen und sie dahingehend zu unterstützen
- [62] eigene Grenzen
- [63] ein Schwerpunkt und ein Aufgabenfeld für Erzieherinnen
- [64] Weiterentwicklung meiner Persönlichkeit
- [83] Hilfe

--- Nr 259 ---

- [1] 26100352391
- [2] berufsbegleitend
- [54] "keine Notwendigkeit ersichtlich" (bezieht sich auf die nicht angekreuzten Punkte)
- [55] kreative Programme: -> kostenloses Nutzen + kostenlose Produkte erstellen wäre nötig! z.B. Tux Paint, Photoshop, Illustrator, CoralDraw
- [58] Medien sind als Arbeitsmittel Teil des Arbeitslebens -> daraus folgt der Umgang, ihre Nutzung und Beherrschung

[60] Kreative Programme! + Equipment -> kostenlos!!!

- [61] Entwicklung
- [62] mein eigener Bildungsstand
- [63] angedacht
- [64] Entwicklung
- [66] Förderung und Erziehung ohne Berücksichtigung des kindlichen "selbst"
- [81] täglich möglich, insbesondere Kila-Jubiläum und im Projekt (White Board, Interactive screen)
- [83] kostenlose Nutzung von Programmen + Produkten
- [86] multiprofessionell
- [91] Internet + Hard- und Software + deren Produkte inklusive Verkauf (z.B. Basare, Selbst-/Eigenfinanzierung von Kitas) sollten lizenzfrei, kostenlos und zeitlich unbegrenzt komplex nutzbar sein für: Kitas, Schulen, Familien!

--- Nr 260 ---

- [1] 26100743617
- [53] Smartboard
- [64] Freude und Spaß mit den Kindern
- [81] Umgang und Nutzung des Smartboards
- [83] Fortbildung

--- Nr 261 ---

- [1] 26100844860
- [61] den Kindern die Vielfalt der Medien zu zeigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sie im Kita-Alltag vielfältig zu nutzen
- [62] wenn Erwachsene nicht die Kinder so akzeptieren, wie sie sind
- [63] zu wenig an die rasante technische Entwicklung angepasst
- [64] Weiterentwicklung von Medienprojekten
- [81] ein Plüschtier auf Reisen

--- Nr 262 ---

- [1] 26700281290
- [60] W-Lan Router, mehrere Kinder-PC-Arbeitsplätze
- [61] den Kindern den Alltag zu vermitteln
- [63] ein Schwerpunkt

--- Nr 263 ---

- [1] 26700985827
- [60] "moderne Geräte"
- [61] dass ich mein Wissen an die Kinder weitergebe
- [63] in den einzelnen Bildungsbereichen zu finden
- [64] auf einem aktuellen Stand zu sein, Zusammenarbeit mit den Eltern
- [81] Kinder in Europa

--- Nr 264 ---

- [1] 35600619292
- [63] vorgesehen

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[65] ein achtsamer und liebevoller Umgang

--- Nr 265 ---

[1] 35600287852

[66] es gibt nichts Unwichtiges

[91] Nachtrag zu Frage 39: ja, zur Dokumentation der Arbeit

--- Nr 266 ---

[1] 35600978025

[63] einer der 7 Bildungsbereiche

[64] gute Teamarbeit

[81] Besuche der Bibliothek, Ausleihe von Büchern, Buchlesung

--- Nr 267 ---

[1] 35600672626

[83] Bücher

--- Nr 268 ---

[1] 35600595124

[62] genauer: dass es in der Gruppe keinen PC oder Laptop gibt

[63] bislang von weniger Bedeutung

[64] mehr Medienarbeit

[81] haben wir uns per Laptop Lieder und Choreografien per DVD angeschaut und nachgemacht. Zum Thema: Wie kann man sich Choreografien noch aneignen

[83] DVD-Recorder, Fernseher, Aufnahmegerät, Videokamera

--- Nr 269 ---

[1] 42300303918

[3] nur "alte" Medien z.B.

Diaprojektor, Polylux

[81] ein Plüschtier auf Reisen

--- Nr 270 ---

[1] 42300975890

[52] t.w. leihweise; außerdem:

Diktiergerät, Mikrofon, SMART-Board

[58] Ich nutze Fortbildungen und Fachtagungen zur Wissenserweiterung

[60] wir sind gut ausgestattet, aber wenn ich Wünsche äußern darf,

sollten alle Medien jederzeit

verfügbar sein ohne großen

organisatorischen Aufwand

[61] Medien vielfältig in den Alltag

integrieren, unter Berücksichtigung

der Partizipation der Kinder und

deren Entwicklungsstandes, Die

Medienrezeption

[62] der organisatorische Aufwand

[63] kein eigenständiger

Bildungsbereich

[64] mehr Aufgeschlossenheit mancher Erwachsenen

[69] Einbeziehung in medienpäd.

Projektarbeit

[81] viele, Hörspiel, Trickfilm,

dig. Bilderbuch, Fotoprojekte,

SMART-Board, Verkehrsprojekt, Kita-

Zeitung, PPS-der Nussknacker, Plüschtierreisen uvm.

[91] Nachtrag zu Frage 23: Mikrofon, SMART-Board

Nachtrag zu Frage 39: alle

Erzieherinnen nehmen regelmäßig an

Fortbildungen teil; Material- u

technische Ausstattung.

--- Nr 271 ---

[1] 42300750190

--- Nr 272 ---

[1] 42300373485

[61] Zeit für die Kinder zu haben

--- Nr 273 ---

[1] 34300097945

[3] Bits21

[60] CD-Player

[62] unterschiedliche Bedürfnisse

(Träger-Kinder-Eltern-Kollegen)

[63] aber auch sonst gut vertreten.

[81] Plüschtier auf Reisen

--- Nr 274 ---

[1] 34300558048

[61] dass die Kinder mit allen

Sinnen gefördert werden

[64] viel Zeit zum gemeinsamen

Forschen

--- Nr 275 ---

[1] 47200758264

[3] im Team

[13] forschen und experimentieren

[14] forschen und experimentieren

[55] Was ist eine Lernplattform?

[60] Flipchart

[61] ein gesundes Maß am Einsatz

elektronischer Medien zu nutzen bzw.

fördern

[63] verankert

[81] Präsentationen für

Elternabende, Fotobücher,

Sprachlernstagebuch

[91] Eine Fortbildung für den

sicheren Umgang mit dem PC

Nachtrag zu Frage 39: Einsatz von

Fotos, bei Lerngeschichten, für

Dokumentationen. Einsatz von

Videokamera

--- Nr 276 ---

[1] 47200518698

[60] s. oben

[61] dass sich die Kinder

selbstständig entscheiden können. Je

nach Interesse, Stimmung etc. Es

muss eine Vielfalt an Angeboten

geben

[62] wenn ich nicht offen für Neues

bin und mich selbst nicht

reflektieren möchte.

[63] auch dargestellt.

[64] s.oben

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

--- Nr 277 ---

[1] 47200335300
[61] gute, intensive Beziehung zu Kindern aufbauen
[83] Fortbildung

--- Nr 278 ---

[1] 47200835646
[61] dass die Kinder einen harmonischen Tag in der Kita verbringen können, sich phantasievoll beschäftigen und viel für das Leben lernen.
[62] dass man sich nicht intensiv um alle kümmern kann
[66] ich finde, dass alles wichtig ist, ich kann es nicht trennen

--- Nr 279 ---

[1] 47200662476
[61] Liebevoller Betreuung, Harmonie in der Gruppe, den Kindern einen abwechslungsreichen, interessanten Tag zu ermöglichen
[63] wird angeregt und erwünscht
[64] Unterstützung im Umgang mit PC - Fortbildung

--- Nr 280 ---

[1] 48100618238
[54] Handy - sms verschicken
[55] sicherer werden im Umgang mit PC
[60] geschultes Personal zur Vermittlung
[61] Wissen zu vermitteln
[62] der Dienstplan
[63] vorgesehen
[64] eigene Ideen besser umsetzen können!

--- Nr 281 ---

[1] 48100887641
[61] mehr Zeit und Ruhe und Unterstützung durch eine zweite Fachkraft in der Arbeit mit den Kindern
[62] ich habe häufig 15 Kinder im Alter von 3-6 Jahren allein zu betreuen
[63] gewünscht, aber in dem Maß bei uns nicht umsetzbar
[64] genauer: mehr gesundes Personal
[83] meinerseits mehr Interesse
[91] Meine Meinung zur Medienbildung ist, dass der Umgang mit technischen Mitteln (Computer usw.) mir persönlich viel zu viel Raum in der Gesellschaft einnimmt. Wir machen uns viel zu sehr davon abhängig. Was machen wir nur, wenn der Strom ausfällt???

--- Nr 282 ---

[1] 34900061827
[63] ausreichend herausgestellt.

[64] Gesundheit, Optimismus und viel Freude im Zusammenleben mit den Kindern, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern

--- Nr 283 ---

[1] 34900244061
[60] da ich in der Krippe arbeite und bei den Kleinen das Interesse noch gar nicht da ist.
[62] dass ich mit 10 Krippenkindern alleine bin.

--- Nr 284 ---

[1] 34900885016
[60] einen Raum zur Mediennutzung und eine Medienausstattung wie es das Berliner Bildungsprogramm vorgibt.
[61] Werteerziehung
[63] vorgesehen
[64] dass die Kinder Spaß haben, spielen und lernen können
[81] Märchen, vorlesen, CD, malen, gestalten, Theaterbesuch, Foto digital

--- Nr 285 ---

[1] 34900170210
[13] ist nicht mit 3 Antworten für Kinder unter 3 Jahren zu beantworten
[52] es handelt sich um einen privaten digitalen Fotoapparat
[53] es handelt sich um einen privaten digitalen Fotoapparat
[83] Material vonseiten des Arbeitgebers, viele Dinge sind von privat
[91] Materialien sollten komplett vom Arbeitgeber gestellt werden. Nicht von privat angeschafft werden bzw. vom Kitabudget finanziert werden. Wenn Mediennutzung standardisiert wird, muss der Arbeitgeber auch dafür aufkommen. Dann wird sie auch mehr genutzt.

--- Nr 286 ---

[1] 2690061093
[58] Fortbildungsmaßnahmen z.B. durch das Bits21
[60] speziell PC für Erzieherinnen und PC für Kinder
[63] vorgesehen und gefordert
[64] regelmäßige Schulungen, gute und flexible Bereitstellung von notwendigen Arbeitsmaterialien
[66] unwichtige Themen gibt es nicht!
[83] weitere Schulungen

--- Nr 287 ---

[1] 26900337181
[60] Computerraum mit einem Gruppensatz Computer (Bildschirme) ausgestattet inkl. Drucker, Kopierer, Internetzugang

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[61] phantasievolles, ideenreiches, experimentelles Spiel bzw. Rollenspiel

[62] keine Möglichkeit um Medien in ihrer Vielfalt in kleinen Gruppen nutzen zu können

[63] Bestandteil sprachlicher Entwicklung

--- Nr 288 ---

[1] 26900808327

[60] keine (siehe Nr. 26)

[62] fehlender Computer für Kinder

[63] inbegriffen

[64] allgemein bessere

Arbeitsbedingungen

[81] zu best. Anlässen DVD oder Video eingespannt

[90] diese Sprachen, wenn in meiner Gruppe die Kinder diese Sprachen sprechen

[91] Nachtrag zu Frage 39: Nutzung Internet

--- Nr 289 ---

[1] 26900151112

[63] mit festgehalten

--- Nr 290 ---

[1] 46200903665

--- Nr 291 ---

[1] 46200892845

[61] Das gemeinsame Miteinander zu erlernen, Alltägliche Dinge zu bewältigen. Beim Vorlesen zuzuhören. Fragen zu stellen. Spaß zu haben, Bücher selbstständig anzuschauen, richtig zu sprechen

[62] dass viele Kinder zu viel Fernsehen, keine Fragen stellen, grobmotorisch nicht altersgemäß entwickelt sind

[63] gehörte und selbstgesprochene Sprache umzusetzen und richtig anzuwenden

[64] dass Medien die Welt der Kinder bereichern und nicht aggressiv und brutal dargestellt werden.

[83] Fortbildung, Computer für Kinder im Alter von 4-5 Jahren

[91] Nachtrag zu Frage 39: Computerbereitstellung

--- Nr 292 ---

[1] 46200232710

[2] berufsbegleitende Ausbildung

[64] dass die Kinder trotz der vielen Medien auch spielen können

[91] Nachtrag zu Frage 39: Computer+Fernseherbereitstellung

--- Nr 293 ---

[1] 46200193088

[14] Verkleidungsecke

[61] Wissensvermittlung und Bildung; Konflikte zu lösen!

[62] habe kein Hindernis

[63] ein Bildungsbereich

[83] Unterstützung vom Fachmann

[91] Nachtrag zu Frage 39:

Computeranschaffung und Fernseher

--- Nr 294 ---

[1] 27700657169

[60] komplexere Ausstattung zur gemeinsamen Nutzung mit den Kindern

[63] ein wichtiger Punkt

[66] alles ist wichtig

[81] "Das bin ich und das bist du" unter anderem eigene Fotos von Freunden aufnehmen und entwickeln lassen

--- Nr 295 ---

[1] 27700262573

[81] Projekte mit digitalem Fotoapparat begleitet

--- Nr 296 ---

[1] 27700802850

[60] Zur gemeinsamen Benutzung mit den Kindern

[61] mit den Kindern einen schönen, ereignisreichen Alltag zu erleben und sie zu selbstbewussten, fröhlichen Menschen im Heranwachsen zu begleiten

[63] ein Punkt, der in vielen Bildungsbereichen vorkommt und diese bereichert, z.B. bei naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen oder bei sozialer und kultureller Umwelt sowie natürlich in Sprachen, Schriftkultur und Medien

[64] eine gute Mitarbeit der Eltern

--- Nr 297 ---

[1] 27700732106

[61] gute pädagogische Arbeit am Kind

[63] wichtiger Bestandteil sprachlicher Bildung

[64] intensiveren Umgang mit Medien

--- Nr 298 ---

[1] 27700488376

[60] Geräte speziell für Erzieher, MPA-Zeit besser nutzen

[61] gemeinsam mit den Kindern zu lernen und zu wachsen, ein freundlicher Umgang zwischen den Kollegen und den Eltern

[63] ein wichtiger Punkt

[64] die Freude daran nie zu verlieren

[83] eine Fortbildung

--- Nr 299 ---

[1] 24400764447

[91] Nachtrag zu Frage 39: wie oft nutzen wir Computer mit den Kindern? Bücher vorlesen

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

--- Nr 300 ---

[1] 24400468015
[60] Fotoapparate für die Nutzung der Kinder, Computerkabinett
[61] mit den sich ständig verändernden Medienwelten mithalten zu können
[63] ein wichtiger Bildungsbereich
[66] es gibt keine unwichtigen Themen!
[81] "Schlau Mäuse"
[91] Nachtrag zu Frage 39: der Umgang und die Nutzung von und mit Medien

--- Nr 301 ---

[1] 24400953666
[61] für meine Betreuungskinder genug Zeit zu lassen und auch mal individuell mit wenigen arbeiten zu können.

--- Nr 302 ---

[1] 24400720989
[62] fehlende finanzielle Mittel, unzufriedene Eltern
[63] ein Thema...
[64] mehr Toleranz

--- Nr 303 ---

[1] 24400026557
[60] Computerkabinett und Leseraum
[62] gesetzliche Vorschriften (Brandschutz etc.)
[63] als täglich umzusetzender Standard deklariert
[64] mehr Durchführungsgewalt und Unabhängigkeit für die eigene Arbeit
[66] davon ist nichts unwichtig
[81] Theaterprojekte, Schlaumäuse und andere Lernspiele
[83] Räume, Materialien, Weiterbildung
[91] Weiterbildung für die Sensibilisierung der Eltern

--- Nr 304 ---

[1] 36600960710
[60] modernere Geräte, Schnittplatz (Videos, Hörspiele)
[61] die Kinder "stark" ins Leben zu verabschieden
[63] nicht sehr stark fokussiert
[64] genauer: mehr Zeit für die Kinder!

--- Nr 305 ---

[1] 36600235705
[61] Kinder bei der Entwicklung ihrer Ich-Kompetenzen, Sachkompetenzen, sozialen Kompetenzen und der lernmethodischen Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern. lernen + spielen
[63] ein wichtiger Bestandteil
[64] ein Team, das gut zusammenarbeitet

[81] Kindercomputer, CD, Bücher, Theaterbesuch

--- Nr 306 ---

[1] 36600283339
[2] AWO berufsbegleitend
[61] zuhören, beobachten
[63] verankert
[64] genauer: mehr Zeit für die pädagogische Arbeit
[83] PC Erfahrung

--- Nr 307 ---

[1] 28200064111
[60] ausreichend vorhanden für jede erzieherin
[66] gibt es nicht!
[77] je nach Alter der Kinder
[81] Projekte zu Heldenfiguren

--- Nr 308 ---

[1] 28200029608
[13] forschen, experimentieren
[63] ein Punkt von vielen
[64] bessere Bezahlung

--- Nr 309 ---

[1] 28200448001
[60] PC für Kinder
[61] dass die Kinder sich unbeschwert entfalten können und die Möglichkeit haben, sich intensiv mit ihren Interessen auseinandersetzen zu können
[62] das fehlende Budget
[63] ein wichtiger Punkt
[83] Beratung, Mittel
[91] Dieser Thematik mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen

--- Nr 310 ---

[1] 43000095157

--- Nr 311 ---

[1] 43000834553
[63] vorgesehen
[64] mehr Medieneinbeziehung und Mediengestaltung
[83] Schulungen

--- Nr 312 ---

[1] 43000223440
[61] Tagesablauf abwechslungsreich zu gestalten
[63] integriert im Tagesablauf durch Radio, CD, Kamera, Bücher uvm.
[64] tolle Erzieher, Medien mehr umzusetzen und bearbeiten zu können
[65] (arbeite mit Kindern von 1-2 Jahren)
[66] (arbeite mit Kindern von 1-2 Jahren)
[69] Eltern am Elternabend über Tagesablauf der Kinder informieren "Was können wir schon" anhand von Videoaufnahme

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[81] Kinder fotografieren, selbst Nachspielen von Musicals

[83] eigene Fotoapparate, Kinderkamera

[91] Nachtrag zu Frage 39: Evaluationsbögen

--- Nr 313 ---

[1] 4300009751

[53] viele Geräte (Internet, Drucker, Beamer, Fotoapparat) von privat

[60] CD-Player

[61] gesunde Ernährung + Gesundheitserziehung

[62] fehlendes technisches Personal für Reparaturen

[63] in allen Bereichen nutzbar

--- Nr 314 ---

[1] 43000803886

[61] dass ausreichend andere Medien zur Verfügung stehen

[62] Fortbildungen werden nicht angeboten

[63] ein wichtiges Thema

[81] Computerkurse für Kinder

[83] materielle Voraussetzungen

--- Nr 315 ---

[1] 30700208407

[60] PC für Kindernutzung

[61] dass ich erkenne, welche Bedürfnisse gerade gefragt + aktuell sind

[63] einer von vielen wichtigen Bereichen

[64] dass es weiterhin möglich ist, möglichst viel auszuprobieren + mit den Kindern zu experimentieren

[83] eine Fortbildung

--- Nr 316 ---

[1] 30700793473

[61] dass die Kinder ihre Neugierde befriedigen können,

[63] fest verankert

[64] eine gesunde Balance zwischen der Erschließung der Medienwelten (f. Kinder) und ihren anderen vielfältigen Interessen.

--- Nr 317 ---

[1] 30700843396

[55] halten wir nicht unbedingt für notwendig

[60] Computerlabor nur für Erzieher

[83] Kinderrekorder

--- Nr 318 ---

[1] 30700052754

[60] Kindercomputer, Kameras für Kinder

[61] dass ich zufrieden bin, dass ich meine Kinder kompetent fördern kann

[62] Unzufriedenheit

[63] für eine Vielfalt für Informationsquellen da. Kinder nutzen Medien um Spaß zu haben, zu lernen, um handlungsfähig zu sein.

[64] gutes Gelingen

[83] mein Wissen, Bücher, Hörgeschichten, kreative Ideen, Computer (Internet), digitale Kamera und meine Kinder.

--- Nr 319 ---

[1] 50300527810

[2] berufsbegleitend an der Fachschule

[60] Smartboards

[63] ausreichend berücksichtigt

[64] Unterstützung durch Fortbildung für ältere Kollegen

[86] Bachelor

--- Nr 320 ---

[1] 47900667607

[60] Software

[61] alle Kinder zu erreichen

[62] keine Fachkenntnisse oder Erfahrung

[81] Hörspiel erstellt

--- Nr 321 ---

[1] 47900920404

[60] Sprachförderung

[61] "die Kinder abzuholen wo ihre Bedürfnisse sind"

[62] zu wenig Fachwissen zu Medien

[91] Nachtrag zu Frage 39:

Dokumentation unserer Arbeit

--- Nr 322 ---

[1] 47900813584

[14] Bauchtanz

[60] Räumlichkeiten

[61] Die Kinder sollen den Ort als Bildungsquelle sehen und ihr Bildungshunger sollte auch in

Richtung Medieninformation gehen

[62] veraltete Computer

[63] fest integriert

--- Nr 323 ---

[1] 40600981417

[1] 40600981417

--- Nr 324 ---

[1] 40600939462

[60] genauer: Computer für gruppenraum

[61] die Freiheit und Selbstbestimmung der Kinder die Welt zu entdecken und ihre eigenen

Interessen, Stärken und Schwächen auszuleben

[63] verankert. Meine Kenntnisse zur Stellung der Medien im BB sind

begrenzt

[65] viel Zeit in der Natur

verbringen

[81] malen am PC

[83] einen Handlungsleitfaden

--- Nr 325 ---

- [1] 40600231453
- [63] für mich nicht relevant
- [81] Foto

--- Nr 326 ---

- [1] 40600474212
- [60] PC-Zubehör
- [61] den Kindern Wissen zu vermitteln, mit Kindern zu lachen, Regeln und Normen zu erarbeiten (mit Kindern)
- [63] zu hochgestochen formuliert
- [64] mehr Zeit mich mit Medien und deren Vermittlung auseinanderzusetzen
- [81] Zeitung mit Hortkindern erstellt, fotografiert, Videos erstellt
- [83] päd. umsetzbare Programme, Unterstützung im Team und Geschäftsleitung
- [91] Solange es Erzieher gibt, die einen PC und das Internet für Teufelswerk halten, wird es schwer, aktuelle Medien in der Kita zu etablieren.

--- Nr 327 ---

- [1] 40100176916
- [60] genauer: Internet in der Gruppe
- [61] Weiterbildung der Kinder
- [63] ein Schwerpunkt
- [64] mehr Einsicht und Interesse von den Eltern
- [81] Projekt "alles was rollt"
- [83] Internet in der Gruppe

--- Nr 328 ---

- [1] 40100491521
- [60] genauer: neueren PC und: immer ausreichende Druckerpatronen
- [63] neue Medien erweitern die Lernchancen der Kinder und vermitteln Wissen
- [81] Hörspiele, Trickfilme
- [91] Nachtrag Frage 39 Evaluation: ja, in der Projektgestaltung

--- Nr 329 ---

- [1] 40100601090
- [60] Druckerpatronen, Papier
- [63] bietet den Kindern die Möglichkeit, sich mit eigenen Erfahrungen, Phantasien, Ängste u Wünsche auseinanderzusetzen. -> Umweltwissen, Konfliktverhalten, Spracherwerb
- [64] viele gute Ideen um die Medienarbeit in der Kita zu nutzen
- [65] Förderung der Integrationskinder
- [81] Hörspiel, Powerpoint-Präsentation (Projekt Berufe), Trickfilm
- [83] Druckerpatrone, Druckerpapier

- [91] Nachtrag zu Frage 39, Evaluation: in Projektgestaltung (Aufgabenbereich 3) da unsere Kinder im Schuljahr 2010/11 Hauptschwerpunkt: Eingewöhnung + Selbstständigkeitserwerb. -> konnte Medienarbeit nicht in den Vordergrund gerückt werden.

--- Nr 330 ---

- [1] 40100195150
- [60] genauer: alte Geräte durch neue ersetzen, außerdem: Druckerpatronen + Papier
- [61] dass die Kinder zuerst direkt Erlebnisse erfahren können und sie dann durch den Einsatz vielfältiger Medien aufgearbeitet werden können.
- [64] Anregungen, Austausch mit anderen
- [65] integrative Betreuung beh. und nichtbeh. Kinder
- [69] Kitazeitung des Trägers
- [81] Hörspiele, Trickfilme, Erstellung eigener Bücher
- [83] mehr Zeit zur Aufarbeitung, offene Eltern, aktive Kinder
- [91] Nachtrag Nr. 39: Träger-Konzeptionsschwerpunkt

--- Nr 331 ---

- [1] 39500754861
- [2] berufsbegleitende Ausbildung
- [13] Verkleidungsecke
- [14] Verkleidungsecke
- [61] siehe Punkt 29
- [81] Verkehrserziehung

--- Nr 332 ---

- [1] 39500042539
- [61] dass die Kinder sich geborgen fühlen und angemessen (individuell) gefördert werden
- [91] Nachtrag zu Frage 39: Ja, und zwar: welche Medien genutzt werden und wie

--- Nr 333 ---

- [1] 39500425407
- [60] digitaler Bilderrahmen für aktuelle Fotos für Kinder und Eltern auf jeder Etage
- [61] für die Kinder da zu sein, sich entfalten und wohlfühlen
- [62] krank zu sein
- [63] ein fester Bestandteil
- [64] fit zu bleiben, der Arbeit gewachsen zu sein, nicht allem "Neuem" hinterherzujagen, aber auch nicht in alten Mustern ewig zu verharren
- [65] Integrationsförderung
- [69] Fotodokumentationen
- [91] finanzielle Umsetzung, um Medien in der Kita zu nutzen?

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

Fortbildungen für Eltern und Erzieherinnen zum Thema

--- Nr 334 ---

[1] 39500284599
[60] Kindercomputer
[63] ein Projekt unter vielen
[64] kein Überkonsum von Medien bei Kindern. Draußen spielen muss sein!
[83] Fortbildung, Austausch mit anderen Kitas

--- Nr 335 ---

[1] 42400724582
[60] Smartboard
[62] fehlende finanzielle Mittel
[65] alle gleich wichtig
[81] Buchgestaltung, Herstellung eines Buches, Memoryherstellung

--- Nr 336 ---

[1] 42400920060
[61] gut funktionierende Computer, Drucker, Kopierer, digitale Kamera und Recorder von guter Qualität (Klang)
[63] wichtig
[64] gut funktionierende Geräte

--- Nr 337 ---

[1] 41900298246
[81] Lieblingshelden der Kinder, "Felix auf Reisen"

--- Nr 338 ---

[1] 41900283690
[60] unsere Grundausstattung zu erweitern, damit jede Kollegin mit ihren Kindern Medienarbeit durchführen kann
[61] die Kinder mit allen Themen des Bildungsprogramms zu fördern und dabei nicht die Individualität der einzelnen Kinder außer Acht zu lassen.
[64] noch mehr Toleranz der Kollegen gegenüber Medienarbeit, insbesondere durch das eigene tun der Kinder
[65] für mich sind alle Themen für meine Arbeit in der Kita wichtig. Es liegt nur an den Erziehern diese Themen miteinander zu verknüpfen und sie in ein "gesundes" Maß zu bringen.
[81] Plüschtier geht auf Reisen 3x, Wie die Bilder laufen lernen, Meine Stadt Berlin usw.

--- Nr 339 ---

[1] 41900989155
[61] dass die Kinder miteinander reden, Sprache und Verständnis stehen für mich an erster Stelle
[63] überbewertet, in meinen Augen gibt es für unsere Kinder wichtigere Dinge im Leben z.B. jeden Morgen ein Frühstück

[64] Kinder, die für alles Neue offen sind und Freude an den Angeboten haben

[81] Gefühle der Kinder fotografiert, Aussagen auf Diktiergerät, Aushänge

--- Nr 340 ---

[1] 41900484679
[60] kindgerechter Computer, der von den Kindern selbstständig genutzt werden kann
[81] "Ein Plüschtier auf Reisen"

--- Nr 341 ---

[1] 41900136359
[64] Spaß und Freude
[91] bessere Medienausstattung in den Kindertagesstätten!

--- Nr 342 ---

[1] 38400109868

--- Nr 343 ---

[1] 38400544239
[61] Austausch im Team, vielfältige Lernumgebung bieten
[64] weiterhin gute Anleitung durch Träger (Fobi etc.)
[91] Nachtrag zu Frage 39: ja, und zwar: Lesecke einrichten, selbstständiges Nutzen von CD-Player

--- Nr 344 ---

[1] 38400414062
[54] Minispiele via Powerpoint gestalten
[58] Weiterbildung
[60] Medien zur Nutzung durch die Kinder (Thema: kaputtgehen)
[61] Kinder gut zu kennen und zu wissen, an welchen Themen sie gerade arbeiten/was sie interessiert -> für päd. Arbeit nutzen
[62] und gleichzeitig die größte Herausforderung (das Beste): die Vielseitigkeit der Arbeit (alles zu beachten)
[63] ein Bereich von vielen. Thema Zeit! aber auch Medien als Zugang zu anderen Bereichen (Verbindung/Verknüpfung)
[64] Zeit für Medien, Medienerziehung
[81] Video "Mullewapp II", Kamera kennenlernen, Hörspiel herstellen
[91] Heute sind Medien für Kinder selbstverständlich und gehören zum Alltag. Erst wenn sie für uns zum Alltag gehören, können wir die Medienthemen der Kinder aufgreifen, thematisieren, so dass die vielfältigen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Medien sichtbar und nutzbar für die Kinder werden. (Thema: Selbstständigkeit,

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

Eigenständigkeit, Kritikfähigkeit,
passiver/aktiver Nutzer, ...)

--- Nr 345 ---

[1] 38400111563
[61] den Kindern einen
anspruchsvollen, abwechslungsreichen
Alltag zu gestalten
[63] heutzutage nicht mehr
wegzudenken
[64] Gesundheit, Freude an der
Arbeit

--- Nr 346 ---

[1] 41700287850
[60] genauer: Internet für jede
Gruppe
[63] mit vielen Anregungen zu
finden.
[64] genügend verschiedene
Materialien für ein gutes Arbeiten,
auch mit den Medien
[81] Projekt "Arche Noah", Projekt
"Zirkus", Projekt "Wir sind
Berliner" (läuft gerade"
[83] immer wieder Weiterbildungen
[91] Nachtrag zu Nr. 39: wie Medien
in unseren Alltag integriert werden
können

--- Nr 347 ---

[1] 41700746019

--- Nr 348 ---

[1] 41700281868
[81] Bücher/Geschichten nachgespielt
"Das Rübchen"

--- Nr 349 ---

[1] 41700636590
[54] [55]
Erstellen einer Monesap
[60] ausreichend Druckerpatronen
[61] gemeinsam mit den Kindern zu
lernen, verständnisvolle Eltern,
gutes Arbeitsklima
[63] in alle Bildungsbereiche
integriert und ein wichtiger
Teilbereich
[81] Fotoprojekte, Bücher erstellen,
Filmprojekt
[83] Diktiergerät, Beamer,
Videokamera, PC-Spiele für jüngere
Kinder
[91] Eine Unterstützung bei der
Erstellung der Homepage und der
Betreuung dieser wäre schön (oder
Ansprechpartner für auftretende
Fragen.)

--- Nr 350 ---

[1] 41700094840
[60] CD-Player mit Mikrophon
[61] eine fürsorgliche und
bildungsintensive Betreuung durch
ausreichend Personal aller Kinder!

[63] Schwerpunkt in der Arbeit, aber
unzureichend aussagekräftig
[65] Eingewöhnung in den Kita-
Alltag, Selbstständigkeitsförderung
[81] Projekte mit Internetnutzung
und Präsentation mit Beamer

--- Nr 351 ---

[1] 28100265524
[60] an einem zentralen Ort für alle
Gruppen zugänglich z.B. PC-Stationen
für Kinder im Alter von 4-6 Jahren
alle Gruppen zugänglich es
Entwicklungsstand
[61] bedürfnisorientiertes Arbeiten
unter Berücksichtigung des
Entwicklungsstandes
[63] ein wichtiges Thema

--- Nr 352 ---

[1] 28100987318
[63] ein Bereich von vielen
[91] Nachtrag zu Frage 39:
Einrichtung von Lesecken

--- Nr 353 ---

[1] 28100562529
[62] schwieriges Klientel (hoher
Ausländeranteil)
[63] ein Schwerpunkt
[64] mehr Material
[91] Nachtrag zu Frage 39: Die
Einrichtung von Bücherecken
Ich wünsche mir, dass ich mein
eigenes technisches Wissen fördern
kann

--- Nr 354 ---

[1] 28100750087
[62] der Schriftkram, der erledigt
werden soll
[63] ein Punkt
[64] siehe Frage 24
[77] Kinobesuche
[83] Vorbildung

[91] "Eltern mehr dazu bekommen mit
ihren Kindern zusammen Fernsehen zu
schauen"
Nachtrag zu 39: Ausbau der Lesecke

--- Nr 355 ---

[1] 024800832232
[2] DDR-Ausbildung Krippenerzieherin
+ ESF-Kurs
[52] Plattenspieler
[53] Schallplatten
[64] dass der Schlüssel zwischen
Kindern und Erziehern stimmt
[86] POS 10. Klasse (DDR)

--- Nr 356 ---

[1] 27200977396
[58] Fortbildungen bei BITS21, ASH
[60] für die Erzieherinnen einen
Arbeitsplatz mit PC, Drucker,
Kopierer etc.

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Erzieher/-innen

[61] dass das Team (wir) für die Kinde im Haus da sind, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden

[62] schlechte Rahmenbedingungen

[63] als zu erlernende Kompetenz für die Kinder festgeschrieben.

[64] gute Teamarbeit und volle Unterstützung durch die Leitung.

[81] Hörspiel, Film, ABC-Poster

A 4.3 Befragung der Eltern

Grundauswertung zum Fragebogen

Hinweis: Die Nummerierung entspricht der Nummerierung im gedruckten Fragebogen. Die „Textantworten“ sind im Anschluss an die Grundauswertung aufgeführt.

N = 335

Fragebogennummer

s. Datei elternbefragung

1 Kind / Geschlecht

Mädchen	153	(45,81%)
Junge	181	(54,19%)
<hr/>		
Summe	334	
ohne Antwort	1	

2 Kind / Alter

0 -1 Jahre	23	(6,89%)
2 Jahre	47	(14,07%)
3 Jahre	76	(22,75%)
4 Jahre	89	(26,65%)
5 Jahre	89	(26,65%)
6 Jahre	10	(2,99%)
<hr/>		
Summe	334	
ohne Antwort	1	

3 Migrationshintergrund

ja	89	(26,81%)
nein	243	(73,19%)
<hr/>		
Summe	332	
ohne Antwort	3	

4 Sprachen in Familie

deutsch	321	(95,82%)
türkisch	27	(8,06%)
russisch	7	(2,09%)
polnisch	8	(2,39%)
kroatisch	1	(0,30%)
englisch	21	(6,27%)
serbisch	4	(1,19%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	1	(0,30%)
italienisch	6	(1,79%)
spanisch	7	(2,09%)
französisch	6	(1,79%)
portugiesisch	0	(0,00%)
vietnamesisch	0	(0,00%)
asiatisch	1	(0,30%)
afrikanisch	2	(0,60%)
andere, nämlich:	16	(4,78%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	428	
geantwortet haben	335	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei elternbefragung

5 Kind / Muttersprache

deutsch	309	(92,51%)
türkisch	12	(3,59%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

russisch	5	(1,50%)
polnisch	3	(0,90%)
kroatisch	0	(0,00%)
englisch	2	(0,60%)
serbisch	2	(0,60%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	1	(0,30%)
italienisch	2	(0,60%)
spanisch	2	(0,60%)
französisch	2	(0,60%)
portugiesisch	0	(0,00%)
vietnamesisch	0	(0,00%)
asiatisch	0	(0,00%)
afrikanisch	1	(0,30%)
andere, nämlich:	7	(2,10%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	348
geantwortet haben	334
ohne Antwort	1

Textantworten s. Datei elternbefragung

6 Eltern lesen dem Kind vor

ja, jeden Tag	204	(62,01%)
ja, pro Woche: 5 - 6 Mal	57	(17,33%)
ja, pro Woche: 3 - 4 Mal	46	(13,98%)
ja, pro Woche: 1 - 2 Mal	17	(5,17%)
eher nicht	5	(1,52%)

Summe	329
ohne Antwort	6

Vorlesen, wenn ja: in welcher Sprache

deutsch	325	(99,09%)
türkisch	7	(2,13%)
russisch	7	(2,13%)
polnisch	5	(1,52%)
kroatisch	0	(0,00%)
englisch	17	(5,18%)
serbisch	2	(0,61%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	0	(0,00%)
italienisch	4	(1,22%)
spanisch	4	(1,22%)
französisch	3	(0,91%)
portugiesisch	0	(0,00%)
vietnamesisch	0	(0,00%)
asiatisch	1	(0,30%)
afrikanisch	0	(0,00%)
andere, nämlich:	4	(1,22%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	379
geantwortet haben	328
ohne Antwort	7

Textantworten s. Datei elternbefragung

7 Kind / Hobby mit anderen

Draußen spielen	276	(83,64%)
Bauen	109	(33,03%)
Puppen	60	(18,18%)
Rollenspiele (Kaufladen, Mutter-Vater-Kind-Spiel)	138	(41,82%)
Bücher anschauen und vorgelesen bekommen	136	(41,21%)
Fernsehen/Video/DVD	24	(7,27%)
Geschichten oder Lieder auf CD, Kassette o.ä. anhören	44	(13,33%)
Gesellschaftsspiele (z.B. Karten, Memory)	83	(25,15%)
Spielkonsole, Computer, Gameboy u.ä.	8	(2,42%)
Sport	53	(16,06%)

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

Malen und Basteln	107	(32,42%)
Fahrzeuge	80	(24,24%)
Musik hören	17	(5,15%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1135	
geantwortet haben	330	
ohne Antwort	5	

8 Kind / Hobby allein

Draußen spielen	73	(21,99%)
Bauen	138	(41,57%)
Puppen	73	(21,99%)
Rollenspiele (Kaufladen, Mutter-Vater-Kind-Spiel)	44	(13,25%)
Bücher anschauen und vorgelesen bekommen	153	(46,08%)
Fernsehen/Video/DVD	46	(13,86%)
Geschichten oder Lieder auf CD, Kassette o.ä. anhören	107	(32,23%)
Gesellschaftsspiele (z.B. Karten, Memory)	14	(4,22%)
Spielkonsole, Computer, Gameboy u.ä.	17	(5,12%)
Sport	6	(1,81%)
Malen und Basteln	160	(48,19%)
Fahrzeuge	86	(25,90%)
Musik hören	20	(6,02%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	937	
geantwortet haben	332	
ohne Antwort	3	

9 Welche Medien nutzt das Kind?

Fernseher	234	(70,06%)
CD-Player	245	(73,35%)
Kassettenrekorder	121	(36,23%)
Zeitschriften	144	(43,11%)
Videokamera	4	(1,20%)
Computer/Laptop	89	(26,65%)
Computerspiele	26	(7,78%)
Internet	37	(11,08%)
iPad oder Vergleichbares	34	(10,18%)
Radio	123	(36,83%)
DVD-Player	135	(40,42%)
Bücher	291	(87,13%)
Comics	28	(8,38%)
digitaler Fotoapparat	97	(29,04%)
Handy	39	(11,68%)
Konsolenspiele	21	(6,29%)
iPod oder MP3-Player	15	(4,49%)
andere, und zwar:	9	(2,69%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1692	
geantwortet haben	334	
ohne Antwort	1	

Textantworten s. Datei elternbefragung

10 Kind / Lieblingsmedium

Fernseher	87	(26,52%)
CD-Player	64	(19,51%)
Kassettenrekorder	16	(4,88%)
Zeitschriften	17	(5,18%)
Videokamera	0	(0,00%)
Computer/Laptop	13	(3,96%)
Computerspiele	2	(0,61%)
Internet	2	(0,61%)
iPad oder Vergleichbares	14	(4,27%)
Radio	7	(2,13%)
DVD-Player	24	(7,32%)
Bücher	160	(48,78%)
Comics	3	(0,91%)
digitaler Fotoapparat	6	(1,83%)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

Handy	2	(0,61%)
Konsolenspiele	7	(2,13%)
iPod oder MP3-Player	0	(0,00%)
andere, und zwar:	4	(1,22%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	428	
geantwortet haben	328	
ohne Antwort	7	

Textantworten s. Datei elternbefragung

11 Kind soll bald selbstständig mit PC umgehen?

Ich stimme voll zu	26	(7,95%)
	23	(7,03%)
	64	(19,57%)
	66	(20,18%)
	68	(20,80%)
Ich lehne das ab.	80	(24,46%)
<hr/>		
Summe	327	
ohne Antwort	8	
Mittelwert	4,12	
Median	4	

12 Kind / Reaktion auf Medien

Spielt Szene nach	119	(37,54%)
Redet viel über Medien und Medienerlebnisse	114	(35,96%)
Malt Bilder mit Medienbezug	24	(7,57%)
Reagiert eher ängstlich	25	(7,89%)
Reagiert eher aggressiv	5	(1,58%)
Benutzt Mediensprache, singt Lieder nach	181	(57,10%)
Identifiziert sich mit Medienhelden	67	(21,14%)
Wünscht sich Artikel mit Medienbezug (z.B. Kleidung, Spi	127	(40,06%)
Vergisst die Zeit	85	(26,81%)
Interessiert sich überhaupt nicht für Medien	12	(3,79%)
Sonstiges, und zwar:	30	(9,46%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	789	
geantwortet haben	317	
ohne Antwort	18	

Textantworten s. Datei elternbefragung

13 Kind / Lieblingsfigur (Medien)

nein	155	(47,84%)
ja, und zwar:	169	(52,16%)
<hr/>		
Summe	324	
ohne Antwort	11	

Textantworten s. Datei elternbefragung

14 Kind / Medienheld medienübergreifend?

ja	86	(26,79%)
nein	219	(68,22%)
weiß nicht	16	(4,98%)
<hr/>		
Summe	321	
ohne Antwort	14	

15 gemeinsame Mediennutzung

Fernseher	239	(72,21%)
CD-Player	191	(57,70%)
Kassettenrekorder	67	(20,24%)
Zeitschriften	109	(32,93%)
Videokamera	14	(4,23%)
Computer/Laptop	113	(34,14%)

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

Computerspiele	20	(6,04%)
Internet	63	(19,03%)
iPad oder Vergleichbares	28	(8,46%)
ins Kino gehen	96	(29,00%)
Radio	150	(45,32%)
DVD-Player	158	(47,73%)
Bücher	282	(85,20%)
Comics	22	(6,65%)
digitaler Fotoapparat	119	(35,95%)
Handy	50	(15,11%)
Konsolenspiele	18	(5,44%)
iPod oder MP3-Player	15	(4,53%)
andere, und zwar:	11	(3,32%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1765	
geantwortet haben	331	
ohne Antwort	4	

Textantworten s. Datei elternbefragung

16 Medien, die das Kind besser nutzt als Eltern?

Fernseher	5	(4,76%)
CD-Player	10	(9,52%)
Kassettenrekorder	7	(6,67%)
Zeitschriften	1	(0,95%)
Videokamera	0	(0,00%)
Computer/Laptop	3	(2,86%)
Computerspiele	1	(0,95%)
Internet	1	(0,95%)
iPad oder Vergleichbares	4	(3,81%)
Radio	0	(0,00%)
DVD-Player	1	(0,95%)
Bücher	6	(5,71%)
Comics	0	(0,00%)
digitaler Fotoapparat	2	(1,90%)
Handy	2	(1,90%)
Konsolenspiele	10	(9,52%)
iPod oder MP3-Player	0	(0,00%)
Nein	58	(55,24%)
andere, und zwar:	7	(6,67%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	118	
geantwortet haben	105	
ohne Antwort	230	

Textantworten s. Datei elternbefragung

17 Kind / Wozu wird Computer/Laptop/Tablet genutzt?

probiert Tastatur und Maus aus	145	(60,17%)
schaut zu, wenn Geschwister oder Eltern spielen oder arb	141	(58,51%)
malt	46	(19,09%)
schaut Fotos an	153	(63,49%)
schaut Videos an	88	(36,51%)
spielt Computerspiele	34	(14,11%)
spielt Lernspiele	70	(29,05%)
hat Zugang zum Internet	20	(8,30%)
macht Schreibübungen	31	(12,86%)
schaut via Internet Fernsehen	12	(4,98%)
schaut Filme	43	(17,84%)
hört Musik	55	(22,82%)
anderes, und zwar:	11	(4,56%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	849	
geantwortet haben	241	
ohne Antwort	94	

Textantworten s. Datei elternbefragung

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

18 Thematisierung Medien in Familie

Wir versuchen, die Medien möglichst wenig zu nutzen.	63	(19,21%)
Wir lernen voneinander die technische Nutzung.	56	(17,07%)
Wir versuchen, die Mediennutzung des Kindes stark zu begr	96	(29,27%)
Wir sind hinsichtlich der Mediennutzung locker, jeder da	10	(3,05%)
Wir begleiten unsere Kinder bei der Mediennutzung.	269	(82,01%)
Wir versuchen, den Kindern viele verschiedene Medienange	67	(20,43%)
Wir haben manchmal Streit über die Mediennutzung in der	45	(13,72%)
Unser Kind orientiert sich in seiner Mediennutzung an äl	45	(13,72%)
Medien sind bei uns eher kein Thema, da gibt es Wichtige	38	(11,59%)
Fernseh- und Computerspielverbot nutzen wir in unserer E	41	(12,50%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	730	
geantwortet haben	328	
ohne Antwort	7	

19 Was soll Kind hinsichtl. Medienerziehung in Kita lernen?

Wie man die verschiedenen Geräte nutzt	65	(20,38%)
Wie man sinnvoll Angebote zum Spielen und Arbeiten aussu	123	(38,56%)
Wie man kritisch mit Medien umgeht und Gefahren erkennt	203	(63,64%)
Wie man mit anderen über Medien und Medienangebote sprec	61	(19,12%)
Wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt	21	(6,58%)
Welche Programme für die Schule helfen	82	(25,71%)
Wie man sich sicher im Internet bewegt	52	(16,30%)
Was man mit Medien machen darf und was nicht	107	(33,54%)
Wie man Medienprodukte selbst herstellt (z.B. Hörspiel)	93	(29,15%)
Wie Medien die Wahrnehmung beeinflussen und die Wirklich	97	(30,41%)
Wo Medien Kaufinteresse wecken	15	(4,70%)
Sonstiges, und zwar:	24	(7,52%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	943	
geantwortet haben	319	
ohne Antwort	16	

Textantworten s. Datei elternbefragung

20 Wo soll Kita mehr unterstützen bzw. mehr Informationen gewünscht

Information über das (medien-)pädagogische Konzept der K	109	(37,46%)
Information über die Gestaltung der Medienerziehung in d	46	(15,81%)
Information über die künftige Mediennutzung der Kinder i	169	(58,08%)
Information über kindgerechte Medieninhalte und -angebot	97	(33,33%)
Information über die konkrete Gestaltung der Medienerzie	128	(43,99%)
Durchführung gemeinsamer Eltern-Kind-Veranstaltungen zu	37	(12,71%)
Angebot von Informationsnachmittagen bzw. -veranstaltung	37	(12,71%)
Information über Ergebnisse aus der Medien-Projekt-Arbei	101	(34,71%)
Sonstiges, und zwar:	13	(4,47%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	737	
geantwortet haben	291	
ohne Antwort	44	

Textantworten s. Datei elternbefragung

21 Welche Aspekte soll Kita mehr berücksichtigen

Medieninhalte besser verstehen (z.B. Unterscheidung zw.	122	(43,42%)
Möglichkeiten zur eigenen Medienproduktion durch die Kin	81	(28,83%)
Projektbezogen im Internet recherchieren	28	(9,96%)
Das Internet zur Kommunikation nutzen	7	(2,49%)
Bei unterschiedlichen Themen (z.B. Natur, Gesundheit, Um	91	(32,38%)
Über Risiken der Mediennutzung aufklären	113	(40,21%)
Alternativen zur Mediennutzung entwickeln	129	(45,91%)
Sonstiges, und zwar:	5	(1,78%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	576	
geantwortet haben	281	
ohne Antwort	54	

Textantworten s. Datei elternbefragung

22 Besonders wichtige Themen für Kita (3)

Bewegungserziehung	208	(62,46%)
Literarische Erziehung	46	(13,81%)
Sprachförderung und -diagnostik	171	(51,35%)
Ernährungs- und Gesundheitserziehung	67	(20,12%)
Werteerziehung	148	(44,44%)
Medienerziehung	10	(3,00%)
Verkehrserziehung	47	(14,11%)
Musikalische Früherziehung	77	(23,12%)
Schulung von Lernvoraussetzungen	92	(27,63%)
Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung	53	(15,92%)
Soziales Lernen	232	(69,67%)
Sonstiges:	6	(1,80%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	1157	
geantwortet haben	333	
ohne Antwort	2	

Textantworten s. Datei elternbefragung

23 Am wenigsten wichtige Themen für Kita (3)

Bewegungserziehung	26	(8,44%)
Literarische Erziehung	98	(31,82%)
Sprachförderung und -diagnostik	27	(8,77%)
Ernährungs- und Gesundheitserziehung	67	(21,75%)
Werteerziehung	35	(11,36%)
Medienerziehung	175	(56,82%)
Verkehrserziehung	81	(26,30%)
Musikalische Früherziehung	72	(23,38%)
Schulung von Lernvoraussetzungen	85	(27,60%)
Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung	92	(29,87%)
Soziales Lernen	18	(5,84%)
Sonstiges:	28	(9,09%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	804	
geantwortet haben	308	
ohne Antwort	27	

Textantworten s. Datei elternbefragung

24 Eltern / Geschlecht

weiblich	278	(83,23%)
männlich	56	(16,77%)
<hr/>		
Summe	334	
ohne Antwort	1	

25 Eltern / Alter

unter 20	0	(0,00%)
20 - 25 Jahre	8	(2,41%)
26 - 30 Jahre	60	(18,07%)
31 - 35 Jahre	127	(38,25%)
36 - 40 Jahre	88	(26,51%)
41 - 45 Jahre	42	(12,65%)
46 - 50 Jahre	4	(1,20%)
über 50 Jahre	3	(0,90%)
<hr/>		
Summe	332	
ohne Antwort	3	

26 Anzahl Kinder

s. Datei elternbefragung

27 Eltern / höchster Abschluss

Hauptschul- / Volksschulabschluss	5	(1,49%)
abgeschlossene Berufsausbildung	87	(25,97%)
Mittlere Reife / 10. Klasse	20	(5,97%)
Meisterprüfung	4	(1,19%)
Fachabitur / 12. Klasse	9	(2,69%)
abgeschlossenes Studium	159	(47,46%)
Abitur / allg. Hochschulreife	44	(13,13%)
keinen Abschluss	0	(0,00%)
anderes, und zwar:	7	(2,09%)
	<hr/>	
Summe	335	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei elternbefragung

Schriftliche Befragung: Textantworten

Hinweis - Die in der Software verwendeten Nummerierungen beziehen sich jeweils auf die genannten Fragen im Fragebogen: 1 – Fragebogen-Nummer, 5 – Frage 4, 6 – Frage 5, 8 – Frage 6, 11 – Frage 9, 12 – Frage 10, 14 – Frage 12, 15 – Frage 13, 17 – Frage 15, 18 – Frage 16, 19 – Frage 17, 21 – Frage 19, 22 – Frage 20, 23 – Frage 21, 24 – Frage 22, 25 – Frage 23, 28 – Frage 26, 29 – Frage 27

--- Nr 1 --- [1] 40900597853 [28] 1	[28] 1 --- Nr 10 --- [1] 36500785957 [28] 2
--- Nr 2 --- [1] 40900649852 [14] nichts nicht [28] 1	--- Nr 11 --- [1] 36500047735 [14] ist verärgert, wenn sie aufhören muss [21] Ich finde Computer & co. sollten in der Kita kein Thema sein! [28] 3
--- Nr 3 --- [1] 40900121550 [28] 2	--- Nr 12 --- [1] 36500498037 [15] Sendung mit dem Elefanten [24] Experimentieren
--- Nr 4 --- [1] 40900308543 [28] 2	[28] 1 --- Nr 13 --- [1] 38000598089 [15] Yakari [28] 1
--- Nr 5 --- [1] 40900606394 [15] Callou, Dora [28] 1	--- Nr 14 --- [1] 43900996362 [15] Thomas [25] Fremdsprachen [28] 2
--- Nr 6 --- [1] 39200063167 [15] Thomas, die Lok [28] 1	--- Nr 15 --- [1] 39200523082 [28] 1
--- Nr 7 --- [1] 39200262203 [28] 3	--- Nr 16 --- [1] 39200993177 [14] ist 1,5 Jahre alt und schaut interessiert hin... [28] 1
--- Nr 8 --- [1] 36500166683 [15] Ben 10 [25] findet zu Hause statt, privat statt, sonst auch sehr wichtig! [28] 2	
--- Nr 9 --- [1] 36500806879 [15] Winnie Puuh	

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

<p>--- Nr 17 --- [1] 39200423380 [14] Kind ist noch zu klein [28] 1</p>	<p>[28] 2</p>
<p>--- Nr 18 --- [1] 39200329138 [28] 2</p>	<p>--- Nr 29 --- [1] 45300463060 [28] 2</p>
<p>--- Nr 19 --- [1] 43900705019 [14] ist Medien wie Fernsehen nur wenig ausgesetzt [28] 1</p>	<p>--- Nr 30 --- [1] 41000164704 [15] Mickey Maus & Co. im Wunderhaus [25] sind alle wichtig [28] 1</p>
<p>--- Nr 20 --- [1] 43900384362 [15] Rapunzel [28] 1</p>	<p>--- Nr 31 --- [1] 45300817639 [28] 3</p>
<p>--- Nr 21 --- [1] 43900769269 [28] 1</p>	<p>--- Nr 32 --- [1] 41000649504 [28] 2</p>
<p>--- Nr 22 --- [1] 43900868263 [15] Lillifee [21] Bilderbücher Hörspiele [22] Medienerziehung sollte zu Hause stattfinden! [28] 1</p>	<p>--- Nr 33 --- [1] 41000584840 [15] Thomas und seine Freunde [28] 1</p>
<p>--- Nr 23 --- [1] 38000944391 [28] 1</p>	<p>--- Nr 34 --- [1] 41000920525 [28] 1</p>
<p>--- Nr 24 --- [1] 50800329472 [15] Darth Vader [28] 2</p>	<p>--- Nr 35 --- [1] 36600854897 [15] Gummibären, Mogli [28] 1</p>
<p>--- Nr 25 --- [1] 50800070090 [21] Elektronische Medien gehören nicht in die Kita! [28] 1 [29] Promotion / 2 Staatsexamen</p>	<p>--- Nr 36 --- [1] 36600936388 [28] 1</p>
<p>--- Nr 26 --- [1] 50800187355 [15] Bibi Blocksberg [22] ich wünsche außer Bücher/CDs und Kassetten absolut keine Medien im Kindergarten. Ich fände es total falsch, 4/5Jährige an den Computer heranzuführen! [28] 4</p>	<p>--- Nr 37 --- [1] 36600602426 [28] 2</p>
<p>--- Nr 27 --- [1] 50800509351 [28] 2 [29] Promotion</p>	<p>--- Nr 38 --- [1] 43000593990 [5] bulgarisch [6] bulgarisch [8] bulgarisch [15] Barbapapas [28] 2</p>
<p>--- Nr 28 --- [1] 50800753232 [23] muss in der Kita alles nicht sein</p>	<p>--- Nr 39 --- [1] 43000644018 [15] Sandmännchen [28] 2</p>
	<p>--- Nr 40 --- [1] 43000755526 [24] Kreativität [28] 2</p>
	<p>--- Nr 41 --- [1] 43000987608 [28] 2</p>
	<p>--- Nr 42 --- [1] 43000233363 [15] Lightning Mc Queen (Cars) [17] Theater</p>

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

[22] aktuell geschulte
Medienpädagogen vor Ort
[28] 1

--- Nr 43 ---
[1] 30700721829
[15] Sandmann
[28] 1

--- Nr 44 ---
[1] 30700894297
[28] 1

--- Nr 45 ---
[1] 30700407283
[15] Pippi Langstrumpf
[28] 2

--- Nr 46 ---
[1] 50300611084
[17] Tageszeitung
[28] 3

--- Nr 47 ---
[1] 50300442877
[28] 1

--- Nr 48 ---
[1] 47900141964
[28] 1

--- Nr 49 ---
[1] 47900950464
[15] Cars
[28] 1

--- Nr 50 ---
[1] 47900981957
[15] Caillou, Paula & Paula
[28] 2

--- Nr 51 ---
[1] 40600314116
[15] Bibi Blocksberg, Playmos
[17] Plattenspieler
[28] 1

--- Nr 52 ---
[1] 40600353011
[11] Plattenspieler
[12] Plattenspieler
[14] tanzt. hört bei Musik sehr gut
zu
[17] Plattenspieler
[28] 2

--- Nr 53 ---
[1] 40600360708
[28] 1

--- Nr 54 ---
[1] 40600828585
[15] Spongebob
[17] Fernsehen (selten)
[18] Gameboy
[19] Computerspiele (selten)
[28] 2

--- Nr 55 ---
[1] 40600114141
[5] Gebärdensprache
[15] Bibi Blocksberg
[28] 4

--- Nr 56 ---
[1] 35400887469
[28] 2

--- Nr 57 ---
[1] 35400496415
[15] Spiderman, Bob der Baumeister
[28] 2

--- Nr 58 ---
[1] 35400983408
[15] Feuerwehrmann Sam, Lightning Mc
Queen (Cars)
[28] 2

--- Nr 59 ---
[1] 35400664281
[28] 2

--- Nr 60 ---
[1] 49800032167
[15] Schneewittchen
[28] 3

--- Nr 61 ---
[1] 40100069508
[15] Cars
[28] 1

--- Nr 62 ---
[1] 40100564977
[28] 1

--- Nr 63 ---
[1] 40100730020
[28] 1

--- Nr 64 ---
[1] 39500790923
[28] 1

--- Nr 65 ---
[1] 39500477897
[28] 1

--- Nr 66 ---
[1] 39500197422
[15] Heidi
[28] 1

--- Nr 67 ---
[1] 39500174665
[21] zuhören, wenn dem Kind
vorgelesen und erzählt wird,
gemeinsam Lieder singen
[28] 3
[29] + Fachschulstudium

--- Nr 68 ---
[1] 39500554906
[15] Lauras Stern, Biene Maja
[28] 2

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 69 --- [1] 42400295577 [14] bleibt nicht lange sitzen [28] 2	[28] 3
--- Nr 70 --- [1] 42400149291 [15] Thomas die Lokomotive [28] 3	--- Nr 83 --- [1] 41700578207 [14] Wiederholendes Anschauen (z.B. Bücher) [28] 1
--- Nr 71 --- [1] 42400777618 [28] 3	--- Nr 84 --- [1] 41700658692 [28] 2
--- Nr 72 --- [1] 42400966599 [28] 1	--- Nr 85 --- [1] 28100794298 [28] 1
--- Nr 73 --- [1] 41900374530 [15] Barby, Super Mario-Figuren [28] 1	--- Nr 86 --- [1] 28100223955 [5] arabisch [6] arabisch [12] Kindercomputer [15] Cars [28] 4
--- Nr 74 --- [1] 41900647410 [28]	--- Nr 87 --- [1] 28100391584 [28] 2
--- Nr 75 --- [1] 41900324047 [5] ukrainisch [6] ukrainisch [8] ukrainisch [22] keine [28] 2	--- Nr 88 --- [1] 24800568008 [28] 2
--- Nr 76 --- [1] 41900845660 [21] eigentlich treffen fast alle Punkte zu, denn der Umgang sollte gewissenhaft verantwortungsvoll sein [28] 3	--- Nr 89 --- [1] 24800031733 [28] 2
--- Nr 77 --- [1] 38400826673 [15] Kikaninchen [28] 2	--- Nr 90 --- [1] 24800224948 [15] Lightning Mc Queen [28] 2
--- Nr 78 --- [1] 38400311480 [28] 1	--- Nr 91 --- [1] 24800773268 [15] Maulwurf [28] 1
--- Nr 79 --- [1] 38400823067 [28] 2	--- Nr 92 --- [1] 24800797725 [28] 2
--- Nr 80 --- [1] 38400868395 [15] Yakari [28] 2	--- Nr 93 --- [1] 33400024553 [15] der Löwe von "Königin der Löwe" "Belle" von "die Schöne und das Biest" [28] 1
--- Nr 81 --- [1] 41700337494 [11] Dia-Projektor [15] Sandmann [28] 1	--- Nr 94 --- [1] 33400753631
--- Nr 82 --- [1] 41700725158 [15] Tinkerbelle	--- Nr 95 --- [1] 33400918221 [15] die Schnecke aus d. Buch die Schnecke und der Buckelwal [25] Yoga für Kinder / Englisch als Fremdsprache [28] 1

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 96 --- [1] 33400909355 [15] Pippi Langstrumpf [28] 1	[28] 3
--- Nr 97 --- [1] 35200362849 [28] 1	--- Nr 108 --- [1] 27200450033 [15] keine bestimmten, möchte Fee/Hexe sein [28] 3
--- Nr 98 --- [1] 35200784201 [12] was für eine Frage... [14] kurze Zeit, dann uninteressant [28] 4	--- Nr 109 --- [1] 27200585765 [28] 2
--- Nr 99 --- [1] 31300793135 [15] Grüffelo, Cars, Die Sendung mit der Maus, der kleine Maulwurf, Aschenbrödel [25] sind alle wichtig [28] 2	--- Nr 110 --- [1] 38900745417 [14] trifft alles nicht zu, da noch zu klein [25] spielen [28] 1
--- Nr 100 --- [1] 31300466412 [15] Michel aus Lönneberga [28] 2	--- Nr 111 --- [1] 38900534990 [15] Micky Maus [28] 2
--- Nr 101 --- [1] 31300140774 [18] NEW! [28] 1	--- Nr 112 --- [1] 38900957698 [28] 1
--- Nr 102 --- [1] 298000638508 [21] sinnvolles Computerprogramm für Kinder [28] 2	--- Nr 113 --- [1] 38900605374 [28] 2
--- Nr 103 --- [1] 29800998436 [28] 3	--- Nr 114 --- [1] 28900717988 [15] Cars Lightning [28] 2
--- Nr 104 --- [1] 29800217323 [17] Skypen, Tageszeitung [19] Skypen [28] 2	--- Nr 115 --- [1] 42000471984 [15] Dora [21] Das ist Aufgabe der Eltern! [28] 1
--- Nr 105 --- [1] 27200020553 [11] Kino [15] Aschenputtel [28] 2	--- Nr 116 --- [1] 42000089365 [28] 1
--- Nr 106 --- [1] 27200378642 [28] 2	--- Nr 117 --- [1] 42000961275 [28] 2
--- Nr 107 --- [1] 27200885067 [14] großes Suchtpotential bei Computerspielen und filme schauen, braucht feste Regeln und Zeitbegrenzungen (z.B. alle 2 Tage 30 Minuten) [24] Förderung der Selbstständigkeit	--- Nr 118 --- [1] 42000470652 [28] 1
	--- Nr 119 --- [1] 41600344459 [15] Laura v. Lauras Stern [28] 2
	--- Nr 120 --- [1] 41600326696 [15] Lightning Mc Queen [28] 2

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 121 ---

[1] 41600441518
[15] Feuerwehrmann Sam Callion
[28] 1

--- Nr 122 ---

[1] 26100736140
[14] möchte Gesehenes (Trickfilme) & Gehörtes (Kassetten) immer wieder nacherzählt bekommen. -> stellt viele Fragen
[15] Peterson & Findus -> der kleine Maulwurf
[21] Kita ist für mich kein Platz für Medien außer Bücher & Musik
[28] 2

--- Nr 123 ---

[1] 26100036822
[15] Spongebob
[28] 1

--- Nr 124 ---

[1] 26100751417
[28] 2

--- Nr 125 ---

[1] 27700152437
[28] 1

--- Nr 126 ---

[1] 24400565243
[15] Ernie und Bert
[28] 1

--- Nr 127 ---

[1] 24400895338
[28] 2

--- Nr 128 ---

[1] 24400846463
[11] Youtube E-Mail
[15] Alexa aus Barbie
[19] macht Fotos, schickt E-Mails, macht Musik
[21] Medienkompetenz: Trennung zwischen Fiktion und Realität (z.B. Dokumentationen)
[22] Nutzung von Internet+Email zur Dokumentation des normalen Kitaalltages z.B. - Fotos in geschlossenen Nutzergruppen (Facebook) - Terminkalender - Elternbriefe per Email
[28] 2

--- Nr 129 ---

[1] 24700821296
[5] bosnisch
[6] bosnisch
[28] 2

--- Nr 130 ---

[1] 24700843329
[28] 1

--- Nr 131 ---

[1] 24700514919
[14] tanzt nach Musik
[28] 1

--- Nr 132 ---

[1] 24700361568
[14] Bücher und CDs hören ist für sie völlig normal
[15] Conni
[28] 2

--- Nr 133 ---

[1] 26900921973
[28] 1

--- Nr 134 ---

[1] 46200563328
[15] Rapunzel
[28] 2

--- Nr 135 ---

[1] 46200611529
[28] 1

--- Nr 136 ---

[1] 46200651131
[15] Arielle
[28] 1

--- Nr 137 ---

[1] 46200569443
[15] Calliou
[28] 1

--- Nr 138 ---

[1] 46200326330
[15] Bibi Blocksberg
[28] 2

--- Nr 139 ---

[1] 27700902696
[28] 1

--- Nr 140 ---

[1] 27700336275
[19] schaut auf Youtube wie z.B. eine Rakete startet, Wale machen, ein Flugzeug landet
[28] 2

--- Nr 141 ---

[1] 27700658843
[28] 1

--- Nr 142 ---

[1] 27700102605
[14] nutzt bislang nur Bilder, daher Aussage nur schwer möglich
[28] 1

--- Nr 143 ---

[1] 48100532913
[15] Calliou, Barbie
[28] 2

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 144 --- [1] 48100032704 [14] zeigt aufgeregte Reaktionen in spannenden Szenen [15] Wickie [28] 2	[28] 1
--- Nr 145 --- [1] 48100761789 [14] schaut gebannt zum Fernseher/auf den Computerschirm (wir vermeiden es, beides in seinem Beisein anzumachen) [28] 1	--- Nr 155 --- [1] 42300807133 [28] 1
--- Nr 146 --- [1] 34900541772 [21] nichts hiervon [22] nichts hiervon [23] nichts hiervon [28] 1	--- Nr 156 --- [1] 34300448867 [15] Barbie [28] 2
--- Nr 147 --- [1] 34900672044 [15] Biene Maja [28] 1	--- Nr 157 --- [1] 34300396794 [15] Calliou [21] ich finde nicht, dass dies Aufgabe der Kita ist!!! [28] 2
--- Nr 148 --- [1] 34900237441 [15] Barbie, Yakari [28] 2	--- Nr 158 --- [1] 34300244227 [28] 1
--- Nr 149 --- [1] 34900109911 [15] Lauras Stern [28] 3	--- Nr 159 --- [1] 47200363162 [21] wie z.B. den Augen schadet oder abhängig macht [28] 2
--- Nr 150 --- [1] 3490076546 [8] japanisch (sehr selten) [14] lässt es sich erklären und möchte es dann alleine machen [15] Wicky, der Wikinger [19] Ausmalbilder im I-Net ausdrucken und drucken lassen von Eltern [28] 1	--- Nr 160 --- [1] 47200609051 [15] Thomas, Lightning Mc Queen [28] 2
--- Nr 151 --- [1] 2690002045 [14] möchte sich als sie verkleiden [15] Yakari (Hörspiel wird rauf und runter gehört) [28] 2	--- Nr 161 --- [1] 47200340287 [15] Sandmann [28] 3
--- Nr 152 --- [1] 26900010803 [15] der kleine Maulwurf [28] 2	--- Nr 162 --- [1] 47200186245 [5] norwegisch [28] 1
--- Nr 153 --- [1] 42300719954 [15] Lightning Mc Queen [28] 1	--- Nr 163 --- [1] 26100119027 [15] Pferde jeder Art, Reiterin/keine bestimmte [28] 2
--- Nr 154 --- [1] 42300715042	--- Nr 164 --- [1] 26700239076 [28] 1
	--- Nr 165 --- [1] 26700918758 [15] Simpsons [28] 1
	--- Nr 166 --- [1] 26700953003 [28] 1
	--- Nr 167 --- [1] 35600996208 [14] abgelenkt, interessiert am An- und Ausschalten von Musik [28] 2

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 168 --- [1] 35600849160 [19] lässt sich Ausmalbilder ausdrucken [28] 3	[15] Barbie [28] 2
--- Nr 169 --- [1] 35600701401 [15] Laura (Lauras Stern), Conny [28] 2	--- Nr 181 --- [1] 43500288217 [28] 2
--- Nr 170 --- [1] 35600692853 [15] Yakari / Cars [28] 2	--- Nr 182 --- [1] 43500798524 [28] 1
--- Nr 171 --- [1] 42300881696 [15] Feuerwehrmann Sam, Mickey Maus [25] eigentlich ist alles wichtig [28] 1	--- Nr 183 --- [1] 43500462699 [28] 1
--- Nr 172 --- [1] 42300769580 [25] können wir so nicht beantworten die Themen sollten sich im Kita-Alltag tägl. wiederfinden [28] 2 [29] Fachhochschule	--- Nr 184 --- [1] 43400663126 [15] Bob, der Baumeister [28] 1
--- Nr 173 --- [1] 43800297010 [28] 2	--- Nr 185 --- [1] 43400954928 [15] Mickey Maus + Conni [28] 1
--- Nr 174 --- [1] 43800922040 [15] Yakari [28] 1	--- Nr 186 --- [1] 43400656755 [14] schaut sehr gebannt zum Fernseher, verlangt hin und wieder nach Fernsehen [28] 2
--- Nr 175 --- [1] 43800440722 [15] Jakari [28] 2	--- Nr 187 --- [1] 40500142738 [15] Wicki, Lauras Stern
--- Nr 176 --- [1] 28900369874 [17] ins Theater gehen [25] alles andere finde ich wichtig [28] 2	--- Nr 188 --- [1] 40500338670 [15] Lauras Stern [28] 1
--- Nr 177 --- [1] 28900150798 [11] keine [14] nur Bücher [28] 1	--- Nr 189 --- [1] 29500272617 [15] Luke Skywalker, Darth Vader [28] 2 [29] techn. Titel
--- Nr 178 --- [1] 28900602080 [15] Spongebob [22] das ist gut in Kita [25] schreiben malen [28] 3	--- Nr 190 --- [1] 29500137973 [28] 2
--- Nr 179 --- [1] 28900579962 [15] Shaun das Schaf [28] 2	--- Nr 191 --- [1] 44800096353
--- Nr 180 --- [1] 44800438097	--- Nr 192 --- [1] 44800733456 [28] 1
	--- Nr 193 --- [1] 44800595670 [15] Pippi Langstrumpf [25] kann ich so nicht sagen [28] 2
	--- Nr 194 --- [1] 51100734662 [22] nichts davon [28] 3

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 195 ---
[1] 51100991419
[15] Feuerwehrmann Sam
[28] 1

--- Nr 196 ---
[1] 51100773883
[15] Micky Maus
[28] 1

--- Nr 197 ---
[1] 51100807153
[28] 3

--- Nr 198 ---
[1] 40500665616
[28] 1

--- Nr 199 ---
[1] 39000792116
[15] Cars
[28] 1

--- Nr 200 ---
[1] 39000087295
[15] Cosmo und Wanda
[28] 2

--- Nr 201 ---
[1] 39000040234
[15] mehrere Actionhelden (z.B.
Spiderman)
[28] 4

--- Nr 202 ---
[1] 39000352283
[15] Barbie
[24] Höflichkeitsformen

--- Nr 203 ---
[1] 37500495593
[15] Nimmerland Piraten
[18] keine
[25] alle sind wichtig
[28] 2

--- Nr 204 ---
[1] 37500702196
[18] bisher nicht
[28] 2

--- Nr 205 ---
[1] 37500090445
[14] verliert schnell das Interesse
und spielt dann etwas anderes
[17] Sandmann sehen
[28] 2

--- Nr 206 ---
[1] 37500673887
[15] Sheriff aus "Cars"
[28] 1

--- Nr 207 ---
[1] 37500452251
[15] Darth Vader
[28] 2

--- Nr 208 ---
[1] 46300206931
[15] Wickie
[28] 1

--- Nr 209 ---
[1] 46300480683
[28] 1

--- Nr 210 ---
[1] 47400529236
[15] Piraten
[28] 4

--- Nr 211 ---
[1] 47400235105
[15] meine Freundin Conni
[28] 2

--- Nr 212 ---
[1] 47400709150
[15] Bob der Baumeister
[28] 1

--- Nr 213 ---
[1] 47400089886
[15] Laura, Spongebob
[28] 1

--- Nr 214 ---
[1] 47400912173
[11] Kinder-Lern-Laptop
[15] Arielle
[18] Kinder-Lern-Laptop
[19] Lernspiele
[28] 3

--- Nr 215 ---
[1] 47400027388
[15] Heidi, Laura's Stern, Sandmann
[28] 3

--- Nr 216 ---
[1] 39600667385
[15] Barbie
[28] 1

--- Nr 217 ---
[1] 39600189903
[22] wir sind zufrieden
[25] weil es in der Familie
geschieht
[28] 1

--- Nr 218 ---
[1] 39600382794
[15] Rapunzel
[28] 2

--- Nr 219 ---
[1] 39600596174
[28] 1

--- Nr 220 ---
[1] 39600341336
[15] Simba (König der Löwen)

A 4 Grundausswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

[18] Vtech Kinderfotoapparat mit
Extraeinstellungen für Fotos (Rahmen
/ Effekte) und Spiele (Figur mit
Foto, Puzzle aus Foto etc.)

[21] welche Medien Kinder geeignet
sind und das eine zeitl. Begrenzung
wichtig ist
[28] 2

--- Nr 221 ---

[1] 39600892639
[15] Benjamin Blümchen
[28] 2

--- Nr 222 ---

[1] 39600505933
[15] Baby
[28] 3

--- Nr 223 ---

[1] 39600799177
[15] Wickie
[28] 2

--- Nr 224 ---

[1] 23600293179
[22] Informationen. wie man die
Nutzung des Internets / PC
kindgerecht einschränkt (mit und
ohne gesonderte Software)
[28] 3

--- Nr 225 ---

[1] 23600143869
[15] Pippi Langstrumpf
[28] 2

--- Nr 226 ---

[1] 23600891940
[28] 2
[29] Promotion + Habilitation

--- Nr 227 ---

[1] 23600958612
[15] Pettersson und Findus
[28] 2

--- Nr 228 ---

[1] 33800568607
[5] kurdisch
[15] Rapunzel
[28] 3

--- Nr 229 ---

[1] 37400945680
[28] 1

--- Nr 230 ---

[1] 37400854908
[15] Star Wars-Figuren
[28] 2

--- Nr 231 ---

[1] 33000132217
[28] 1

--- Nr 232 ---

[1] 33000227385
[28] 1

--- Nr 233 ---

[1] 40200620904
[25] Grundlagen sollten von allem
dabei sein
[28] 2

--- Nr 234 ---

[1] 45400247809
[11] vTech Konsole
[12] vtech
[15] BumbleBee (Transformers, obwohl
er den Film nie gesehen hat)
[19] nur toggolino.de
[28] 2

--- Nr 235 ---

[1] 45400115146
[14] kann gut auf Medien (Fernseher)
verzichten
[25] ALLES IST WICHTIG
[28] 1

--- Nr 236 ---

[1] 45400114342
[28] 1

--- Nr 237 ---

[1] 45400906510
[15] Buzz Lightyear
[21] am besten gar nichts außer
Bücher, Hefte und
Gesellschaftsspiele
[23] Medienerziehung hat im
häuslichen Umfeld stattzufinden
[28] 1

--- Nr 238 ---

[1] 45400299409
[28] 1

--- Nr 239 ---

[1] 32200344917
[5] arabisch
[6] arabisch
[15] Dora, Barbie, Hello Kitty
[28] 3

--- Nr 240 ---

[1] 32200726834
[14] wird oft laut und
auffällig/unruhig
[15] Bob der Baumeister, Spongebob
[25] alle Themen sind für das
weitere Leben wichtig, jedoch sollte
man alles in Maßen "erziehen"
[28] 1

--- Nr 241 ---

[1] 32200192964
[21] es gibt nicht DAS Medium,
Vielfalt ist angesagt!!!
[24] Förderung von Kreativität in
vielen Formen (Kunst&Musik)

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

[28] 1	[19] Sachgeschichten bei www.wdr-maus.de
--- Nr 242 ---	[28] 2
[1] 32200293422	---
[5] arabisch	--- Nr 255 ---
[6] arabisch	[1] 5800180986
[28] 4	[15] Captain Sharky
---	[25] Gender-Erziehung
--- Nr 243 ---	[28] 3
[1] 32200168477	---
[15] Feuerwehrmann Sam	--- Nr 256 ---
[28] 2	[1] 6800141375
---	[28] 1
--- Nr 244 ---	---
[1] 46400471767	--- Nr 257 ---
[15] Sandmännchen / Barbie	[1] 7400801367
[28] 2	[28] 2
---	---
--- Nr 245 ---	--- Nr 258 ---
[1] 46400790567	[1] 7400719089
[28] 1	[14] macht den Fernseher nach dem
---	"Sandmann" aus
--- Nr 246 ---	[15] Sandmann
[1] 46400800401	[22] ein "mehr" ist nicht notwendig,
[15] Thomas kleine Lokomotive, Cars	fühle mich bestens informiert
[28] 1	[28] 2
---	---
--- Nr 247 ---	--- Nr 259 ---
[1] 38500073409	[1] 20100410809
[15] Biene Maja	[15] Yakari, Heidi
[28] 1	[28] 2
---	---
--- Nr 248 ---	--- Nr 260 ---
[1] 6500494995	[1] 20100589286
[15] Bob der Baumeister	[15] Mickey Maus
[28] 2	[28] 4
---	---
--- Nr 249 ---	--- Nr 261 ---
[1] 10600044852	[1] 20100827690
[15] Ben 10 Alien Forces	[11] Zeitung
[28] 2	[15] Yakari
---	[28] 2
--- Nr 250 ---	---
[1] 1600522462	--- Nr 262 ---
[28] 2	[1] 4800702367
---	[5] arabisch
--- Nr 251 ---	[15] Wickie
[1] 1600332342	[28] 3
[15] Bibi Blocksberg und Pippi	---
Langstrumpf	--- Nr 263 ---
[28] 2	[1] 12500879198
---	[5] arabisch
--- Nr 252 ---	[28] 2
[1] 1600191118	---
[15] Jan (kleiner roter Traktor)	--- Nr 264 ---
[28] 2	[1] 12500907044
---	[28] 3
--- Nr 253 ---	---
[1] 5800496001	--- Nr 265 ---
[21] Wie man Bücher macht, Wie man	[1] 6500909460
Theater macht, Wie man Geschichten	[15] Mogli
erzählt & ausdenkt	[28] 2
[28] 2	---
---	--- Nr 266 ---
--- Nr 254 ---	[1] 6500934782
[1] 5800019546	[28] 2
[15] Thomas & seine Freunde	

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 267 ---
[1] 28000071520
[28] 3

--- Nr 268 ---
[1] 16300193385
[28] 2

--- Nr 269 ---
[1] 16300955343
[15] Rotary
[25] Diese Frage lässt sich für mich nicht beantworten, weil für mich alle Teilbereiche der Erziehung wichtig sind und ich für mich nicht feststellen kann, welches Thema unwichtig wäre, weil dies vom Entwicklungsstand meines Kindes abhängig ist.
[28] 1

--- Nr 270 ---
[1] 16300249662
[28] 1

--- Nr 271 ---
[1] 9900345303
[15] Pippi Langstrumpf, Connie
[21] Nutzung der Bibliothek
[28] 1

--- Nr 272 ---
[1] 9900477630
[5] Roma
[21] Kinder sollen in der Kita spielen und nicht zu Techniknerds erzogen werden!
[28] 1

--- Nr 273 ---
[1] 9900569367
[28] 3

--- Nr 274 ---
[1] 4200742972
[15] evtl. Pippi Langstrumpf
[21] nicht für 4Jährige
[28] 2

--- Nr 275 ---
[1] 4200920173
[25] gibt nichts auf das wir verzichten könnten
[28] 1

--- Nr 276 ---
[1] 7400782994
[15] Bobo Siebenschläfer
[28] 2

--- Nr 277 ---
[1] 51200530989
[28] 2

--- Nr 278 ---
[1] 51200138002
[28] 2

--- Nr 279 ---
[1] 27400550849
[28] 3

--- Nr 280 ---
[1] 33100310388
[15] Pinguine aus Madagaskar
[28] 3

--- Nr 281 ---
[1] 33100767097
[28] 2

--- Nr 282 ---
[1] 33100296803
[5] arabisch
[6] arabisch
[15] Disney-Prinzessinnen
[28] 2

--- Nr 283 ---
[1] 50600873285
[15] Michel & Pippi auf DVD,
Benjamin Blümchen auf CD
[28] 2

--- Nr 284 ---
[1] 28000648149

--- Nr 285 ---
[1] 28000011643
[15] Ernie & Bert, Elefant
[28] 3

--- Nr 286 ---
[1] 28000738256
[15] Yakari, Toy Story: ändert sich aber auch (Buzz)
[28] 2

--- Nr 287 ---
[1] 38500922399
[15] Leo Lausemaus
[28] 2

--- Nr 288 ---
[1] 49500681288
[15] Lukas der Lokomotivführer, Das Sandmännchen
[28] 1

--- Nr 289 ---
[1] 49500031443
[14] schaut interessiert, teilweise wie gebannt
[28] 1

--- Nr 290 ---
[1] 49500269909
[28] 2

--- Nr 291 ---
[1] 49500767368
[15] Calliou
[28] 3

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

--- Nr 292 ---

[1] 49500782471
[21] das Kinder Musik & Geschichten
als etwas Schönes und interessantes
erfahren und dadurch neue Dinge
kennenlernen
[28] 2

--- Nr 293 ---

[1] 39700837843
[25] es ist alles für die
Entwicklung des Kindes wichtig
[28] 2

--- Nr 294 ---

[1] 39700186675
[15] Lightning Mc Queen
[25] ist alles wichtig!
[28] 1

--- Nr 295 ---

[1] 39700687950
[15] die Fahrzeuge von Cars
[28] 2

--- Nr 296 ---

[1] 39700177286
[25] alle sind wichtig
[28] 1

--- Nr 297 ---

[1] 6800587544
[14] bringt gern Hörgeschichten mit
Büchern in Verbindung
[15] der kleine König, Kaju
[28] 1
[29] Grundstudium

--- Nr 298 ---

[1] 18900481617
[28] 3

--- Nr 299 ---

[1] 18900563520
[28] 2

--- Nr 300 ---

[1] 18900695842
[14] da wir Medien nicht anbieten,
gibt es keine Reaktion
[17] Theater
[21] nichts, Medienerziehung ist im
Verantwortungsbereich der Eltern
[22] wir wünschen keine (stärkere)
Unterstützung durch die Kita
[23] Kita soll ein medienfreier Raum
sein (außer Bücher)
[28] 2

--- Nr 301 ---

[1] 16500111963
[28] 1

--- Nr 302 ---

[1] 16500268241
[15] Sandmann
[28] 2

--- Nr 303 ---

[1] 16500723425
[28] 2

--- Nr 304 ---

[1] 2800502959
[28] 3

--- Nr 305 ---

[1] 2800692471
[28] 1

--- Nr 306 ---

[1] 2800939095
[5] japanisch
[8] japanisch
[28] 2

--- Nr 307 ---

[1] 16000930079
[25] kann ich nicht benennen
[28] 2

--- Nr 308 ---

[1] 16000381857
[28] 1

--- Nr 309 ---

[1] 15900327293
[15] Cars
[28] 2

--- Nr 310 ---

[1] 3400978068
[28] 3

--- Nr 311 ---

[1] 3400178295
[28] 2

--- Nr 312 ---

[1] 2600485405
[28] 2

--- Nr 313 ---

[1] 2600441579
[28] 2

--- Nr 314 ---

[1] 2600739015
[15] Laura, Hexe Knickebein
[21] Überblick über Medienvielfalt
und spielerisch ausprobieren können
[25] alles ist irgendwie wichtig!
[28] 1

--- Nr 315 ---

[1] 10800499565
[15] Barbie
[28] 3

--- Nr 316 ---

[1] 10800576230
[28] 4

--- Nr 317 ---

[1] 10800626689

A 4 Grundauswertung der schriftlichen Befragung: Eltern

[15] Cars
[28] 2

--- Nr 318 ---
[1] 11800074176
[28] 2

--- Nr 319 ---
[1] 11800647909
[28] 1

--- Nr 320 ---
[1] 18000998015
[15] Little Amadeus, Wicky
[28] 1

--- Nr 321 ---
[1] 18000345668
[5] Plattdeutsch
[15] Mogli (Dschungelbuch)
[23] wir sind mit der Kita sehr
zufrieden besonders gut gefallen uns
die Konzepte und Inhalte
[28] 1

--- Nr 322 ---
[1] 18000517613
[28] 2

--- Nr 323 ---
[1] 14200449204
[15] Conny
[28] 1

--- Nr 324 ---
[1] 14200848182
[15] wechselnd
[28] 2

--- Nr 325 ---
[1] 14200038015
[18] keines
[28] 1

--- Nr 326 ---
[1] 21600721461
[24] alles ist wichtig
[25] alles ist wichtig
[28] 2

--- Nr 327 ---
[1] 21600694944

[28] 3

--- Nr 328 ---
[1] 22800444897
[15] Lightning McQueen
[19] Live-Chat, Video-Chat
[28] 1

--- Nr 329 ---
[1] 22800703621
[5] persisch
[21] gar nichts
[22] gar nichts
[28] 1

--- Nr 330 ---
[1] 22800320142
[17] Theater (Kinder)
[28] 1

--- Nr 331 ---
[1] 34000234667
[15] Cars, Kungfu Panda
[19] zu jung
[21] spielerisch lernen, z.B. Zahlen
zählen, Farben-Tiere erkennen
[28] 1

--- Nr 332 ---
[1] 34000263749
[11] Kinderlerncomputer
[15] Lightning Mc Queen
[17] Kinderlerncomputer
[28] 2

--- Nr 333 ---
[1] 34000774357
[15] Dornröschen, Pippi Langstrumpf
[28] 1

--- Nr 334 ---
[1] 34000231917
[14] singt und tanzt mit
[15] Kikaninchen
[28] 1

--- Nr 335 ---
[1] 34000967528
[15] Hello Kitty
[28] 1

Materialien der Gruppendiskussionen

A 5 Code-Übersicht

Die zur Analyse der Gruppendiskussionen verwendeten Codes werden hier aufgeführt. Dabei handelt es sich um den Export es Codebuchs aus MAXQDA. Jede Kategorie wird mit einer kurzen Beschreibung präsentiert.

<i>Kategorie/Code und Subcodes</i>	<i>Anzahl der Codes</i>
Evaluation	
Hier sind Angaben zur Umsetzung der zurückliegenden Evaluation zugeordnet. Die interne und die externe Evaluation wurden in den zurückliegenden Jahren als wichtige Bausteine zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung auf den Weg gebracht. Bisher liegen wenige Praxis-Erfahrungen vor, allerdings erscheint die Medienbildung nicht in systematische Beobachtung. Die in den Gruppendiskussionen gemachten Aussagen können dahingehend betrachtet werden hinsichtlich	
+ konkrete Praxis, wie vollzieht sich die Evaluation?	
+ Bedeutung für die Erzieher/-innen	
+ Berücksichtigung der Medienbildung, welche Aspekte erscheinen besonders wichtig	
+ Bedeutung aus Sicht der Leitung für die Kitaentwicklung	
Empfehlungen/Ergebnisse	2
Arbeitsmaterialien	1
Arbeitsschwerpunkte	1
Verlauf	5
Berücksichtigung der Medienerziehung	7
Nutzen für Erzieher/-innen und Kindertagesstätte	2
Bildungsprogramm und pädagogisches Konzept	
Die Kategorie enthält die Äußerungen der Teilnehmer/-innen hinsichtlich des Bildungsprogramms sowie des pädagogischen Konzepts.	4
Darunter zählen Hinweise wie	
+ Selbstzuschreibungen	
+ zum Stellenwert der Medienerziehung	
+ zur verbundenen Berücksichtigung von Bildungsbereichen ("Medienbildung integrativ realisieren")	
+ zur Eigenaktivität der Kinder und damit verbundenen Bildungsaktivitäten	
+ zur Dokumentation, auch gegenüber Eltern	
Daraus lassen sich Hinweise auf die Bedeutungszuschreibung der Medienbildung sowie das konzeptionelle Verständnis (?) des Bildungsprogramms ableiten.	
Dokumentation, auch gegenüber Eltern	2
Vernetztes/Ganzheitliches Lernen	3
Stellenwert Medienerziehung	11
Selbstaktivität der Kinder/ Spiel	3
Bildungsbereiche im Bildungsprogramm	4

Orientierungen/ Gemeinsamer Erfahrungsraum

Der Abschnitt umfasst Äußerungen der Beteiligten zu eigenen medienbezogenen Ansichten/Orientierungen sowie zum Stellenwert der Medienerziehung in der Kindertagesstätte. Dabei geht es zum einen um die für die einzelne Erzieherin bedeutsame Zielsetzung als auch um gemeinsam geteilte Ansichten, die einen "gemeinsamen Erfahrungsraum" aufziehen.

Dazu zählen z.B.

- + eigene Ansprüche
- + gemeinsame Basis der Einschätzung medienbezogener Aktivitäten der Kinder
- + Entwicklungen der Mediengesellschaft
- + Einstellungen, wie Skepsis, Unzufriedenheit u.ä.

Persönliches Engagement, Interesse und Medienaffinität	6
Anspruch für Erz/L	17
Stellenwert für Kinder	3
Persönliche Erfahrungen, v.a. Familie	13
Mediengesellschaft	6
Verhalten Eltern gegenüber Kindern	4
Übergang Schule	7
Skepsis Kritik Unsicherheit Digitale Medien	13
Zuversicht	9

Fortbildung/ Beratung Bedarf

In diese Kategorie werden alle Angaben zur Fortbildung und zur Kompetenzentwicklung der Fachkräfte eingeordnet. Die Kategorie "Fortbildung" umfasst dabei sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aspekte. Berücksichtigt werden auch Aussagen zur Auswertung und zur Multiplikation der Fortbildungsinhalte in der jeweiligen Einrichtung.

- + Wie lernen die Fachkräfte selbst weiter? Welche Möglichkeiten gibt es hierzu im pädagogischen Team der Einrichtung?
- + Welche Anforderungen an die Organisation und Teilnahme müssen berücksichtigt werden?
- + Welche Wissensbausteine werden hervorgehoben, welche "Lücken" werden ggf. formuliert oder deuten sich an?
- * Werden Hinweise auf notwendige Unterstützung gegeben?

Lernen/Austausch im Team	22
Eigenes Weiterlernen/ Schwierigkeiten	16
Fortbildung Organisation	1
Fortbildung Umfang	7
Organisation im Team	15
Medienkompetenz/ Wissen der Fachkräfte	0
Konkrete Nutzung Software/Apps und Technik	7
Bedeutung Medienkompetenz und Fortbildungsteilnahme	5
Sendezeiten und technische Beschränkungen	3
Medienhelden der Kinder	3
Wunsch nach Unterstützung (Fortbildung, Beratung)	8

Rahmenbedingungen

In dieser Kategorie werden alle Angaben zu Rahmenbedingungen für die Medienbildung in der Kindertagesstätte gefasst. Darüber hinaus geht es um Hinweise, wie die Medienintegration im Kitaalltag umgesetzt wird. Bisherige Forschungsergebnisse weisen vor allem auf drei Aspekte, die aus Sicht der Fachkräfte häufig als Grund für die Unmöglichkeit der Medienbildung im Kitaalltag angegeben

werden: begrenzte finanzielle Mittel (und - damit verbunden - Ausstattung), zu wenig Zeit, zu wenig Personal. Darüber hinaus werden hier Hinweise auf Unterstützungssysteme notiert.

Medienintegration im Alltag	13
Trägerunterstützung	10
Technische Probleme und Support	13
Zeit, begrenzte Zeit	0
für Fortbildung, auch im Team	7
Zeit bei Eltern	4
Zeit im Tagesablauf	12
Eigene Begrenzung	3
notw. Zeit für Betreuung Ausstattung/Technik	5
Viele Themen - zu wenig Zeit	5
Vor- und Nachbereitung, Reflexion	10
Ausstattung	1
Eltern-Unterstützung	2
persönliches Engagement	4
Aktueller Bestand	15
Rückblick	5
Rechtliche Aspekte/ Unsicherheiten	13
Netzwerke und Kapital zur Unterstützung	17

Medienerziehung Praxis

Die Kategorie umfasst Angaben zur medienerzieherischen Praxis in der Kindertagesstätte. Hierzu zählen Berichte und Angaben zur Teilnahme an Projekten, zur Realisierung eigener Vorhaben oder auch zu einzelnen medienpädagogischen Gegenständen oder Medien. Neben der Fokussierung auf die Gestaltung der Medienbildung für und mit den Kindern werden hier Hinweise zur Zusammenarbeit mit Eltern einschl. der Begründungen gegenüber Skeptikern notiert. Als wesentlicher - und nicht in Frage gestellter - Teil des Kitaalltags gelten Bücher und Beschäftigung mit Sprache. Da auch über den Begriff der "Digital Literacy" Bücher und (digitale) Medien zu verbinden sind, werden hier ebenso Angaben zur Mediennutzung im Verbund und zur Sprache aufgenommen.

	0
Teilnahme an Projekten	8
Digitale Spiele, Computerspiele	13
Ganzheitlich lernen	5
Organisation im Alltag	20
Pädagogisch wertvoll	4
Aktivitäten mit Kindern	34
Medienerzieherische Zusammenarbeit mit Eltern	26
Begründung gegenüber Eltern und Skeptikern	18
Zeitbegrenzung für Kinder	6
Bücher und Sprache	1
Sprachlerntagebuch	1
Motivation: Schriftsprache entdecken	1
Mediennutzung im Verbund: Fokus Buch	11
Sprechanlässe über Mediennutzung	8

Medienwelten von Kindern

Die Kategorie Medienwelten enthält die Angaben der Personen zur wahrgenommenen Mediennutzung von Kindern. Dabei werden Hinweise zur Medienhelden und zum Medienensemble notiert, spezifische Interessen und

Nutzungen (z.B. aufgrund des Alters) erfasst. In den Angaben widerspiegelt sich die jeweilige Kenntnis des Gegenstandes.

Medienerziehung zu Hause/in den Familien	7
Medienhelden und Medienfiguren	9
Medienensemble und Normalität der Nutzung	25
Unterschiede/ spezifische Interessen	0
Besondere Bedürfnisse/ Inklusion	2
Alter, Altersmischung	10
unterschiedliche Herkunftskulturen	7
Mädchen/Jungen	8

Codierung der teilnehmenden Personen

Gruppendiskussion – Kindertagesstätte Blau („GrDisk1“)	
Hw	78
Cw	108
I	30
Rw	44
Dw	36
Tw	28
Gruppendiskussion – Kindertagesstätte Grün („GrDisk2“)	
I	39
Pw	57
Kw	63
Hw	77
Fw	22
Gruppendiskussion – Kindertagesstätte Gelb („GrDisk3“)	
I	21
Sw	16
Lw	15
Nm	15
Mw	31
Gruppendiskussion – Kindertagesstätte Rot („GrDisk4“)	
I	26
Bw	34
Jw	50
Zw	25
Hm	36

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

*Steuerungsmechanismen zur Sicherstellung
der Medienbildung in Kindertagesstätten.*

*Eine empirische Studie
zur Kindertagesbetreuung im Land Berlin.*

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht.

Die vorliegende Dissertation hat weder in gleicher noch ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Dies ist mein erster Promotionsversuch. Diesem Promotionsverfahren sind keine erfolglos beendeten der abgebrochenen Promotionsverfahren vorausgegangen.

Dortmund, den 19. Dezember 2017

Ilka Goetz