

# Teachers' Beliefs zu digitalen Medien in der Frühen Bildung

Ein Vergleich zwischen Deutschland und den USA

Raphaela Tkotzyk\*

## EINLEITUNG

Kinder wachsen heutzutage als *Digital Natives* in einer digitalisierten Umwelt auf, in der sie bis zum Eintritt in die Kita schon intensive Medienerfahrungen machen (vgl. Marci-Boehncke 2011, S. 9; Marci-Boehncke et al. 2012). Bereits 30% aller Sechsjährigen und eins von zehn Kindern im Alter von drei Jahren gehen online (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012). Dies verwundert nicht angesichts der Tatsache, dass 90% der Zwei- bis 19-Jährigen in Haushalten leben, die neben einem Fernseher auch Handys bzw. Smartphones sowie PCs bzw. Laptops vorweisen und über einen Internetanschluss verfügen (vgl. Feierabend et al. 2015, 2016, 2017). Dementsprechend liegt der Gedanke nahe, dass auch aus der Frühen Bildung Medien und Medienarbeit nicht wegzudenken sind. Doch wie die KidSmart-Studie von Marci-Boehncke, Rath und Müller aus dem Jahre 2012 belegt, ist (digitale) Medienarbeit in deutschen Kindergärten nur marginal vorhanden bzw. nimmt mit 9,7% den vorletzten Platz hinsichtlich ihrer Wichtigkeit im Kindergartenalltag für Erzieher\*innen ein. Denn gut die Hälfte der Befragten (49,1%) befürchtet, dass Medien langfristig die Gesundheit der Kinder schädigen würden. 17,4% sprechen sich sogar gegen den Einsatz von Medien in Kindertageseinrichtungen aus (vgl. ebd.).

Doch »Medienerlebnisse aufzugreifen und den Kindern hierfür Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten, ist in Anbetracht der Vielzahl von medialen Eindrücken, denen Kinder von Geburt an ausgesetzt sind, eine wichtige pädagogische Arbeit« (MKFFINRW 2016, S. 130), die zudem zahlreiche

positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern hat (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012; Flewitt et al. 2015). Inwieweit und ob die Arbeit mit (digitalen) Medien fast ein Jahrzehnt nach dem KidSmart Projekt einen anderen Stellenwert im Kindergartenalltag eingenommen hat und in welchem Ausmaß vor allem digitale Medien eine Rolle in Kindergärten außerhalb von Deutschland spielen, soll nachfolgend anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA dargestellt werden.

## TEACHERS' BELIEFS – EIN NICHT ZU UNTERSCHÄTZENDER FAKTOR

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen Medienerziehung die Teachers' Beliefs, denn sie bedingen die Bereitschaft bzw. Einstellung des Fachpersonals, bestimmte Konzepte, Methoden oder Materialien anzuwenden bzw. einzusetzen (vgl. Chen 2008), so zum Beispiel auch die Bereitwilligkeit zur Verwendung digitaler Medientechnik (vgl. Marci-Boehncke 2018, S. 1). Damit bilden sie einen wichtigen Faktor in der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. Das Konzept der Teachers' Beliefs ist bereits seit den 1960er Jahren bekannt. Seither hat sich ein stetig wachsender Forschungskorpus mit der Bedeutung der Teachers' Beliefs für die Lehrausübung beschäftigt. So konstatiert u. a. Glenn, dass Teachers' Beliefs die Entscheidungen, wie Schüler\*innen unterrichtet werden sollen, maßgeblich mitentscheiden (vgl. 2018, S. 52). Dabei beschreibt der weitläufige Begriff *Belief*, so Evans et al. »the knowledge or ideas accepted by an individual as true or as probable« (2004, S. 303). 1992 nahm Pajares den Versuch vor, zwischen *Beliefs* und Wis-

\* Technische Universität Dortmund

sen zu unterscheiden; zahlreiche andere Wissenschaftler\*innen sehen jedoch eine Verbindung zwischen dem Glaubenssystem und dem Wissen eines Lehrkörpers, weshalb eine Trennung der beiden Begrifflichkeiten kaum möglich ist (hierzu u. a.: Alexander et al. 1996; Borko und Putnam 1996; Hoy et al. 2006; Kagan 1992). Wenn also eine Beschäftigung mit Teachers' Beliefs bzgl. Medienbildung und Mediennutzung stattfindet, so muss hier immer die Verbindung von dem, was Lehrer\*innen bzw. in diesem Fall Kindergärtner\*innen über eine frühe Medienbildung annehmen, denken und wissen bedacht werden. Darüber hinaus gehört hierzu auch das eigene Bild der Erzieher\*innen von ihrer Rolle im Prozess der Medienbildung.

#### TEACHERS' BELIEFS UND DIGITALER MEDIENEINSATZ IN DER FRÜHEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND UND DEN USA

Im Rahmen meiner Untersuchung zur frühen Literacy-Erziehung wird derzeit eine vergleichende Pilotstudie zwischen Deutschland und den USA durchgeführt, welche Aufschluss über die Implementierung frühkindlicher Leseförderung und den damit im Zusammenhang stehenden *Beliefs* der Erzieher\*innen geben sollte. Da Lesen im Zeitalter der Digitalisierung nicht mehr ausschließlich auf Printtexte bezogen werden kann und darf, beinhaltete diese Pilotstudie auch einen Fragenkomplex zum Einsatz von digitalen Medien im Kindergartenalltag. Der Studie liegt ein halb standardisierter Fragebogen mit insgesamt 59 Items zugrunde. Von jeweils 40 angefragten Teilnehmer\*innen pro Land haben sich bis dato jeweils 24 zurückgemeldet. Ihre Antworten sollen nachfolgend dargestellt werden.

In dieser Befragung sagen 37% der deutschen Erzieher\*innen aus, dass sie es nicht gut finden, wenn Medienarbeit im Kindergarten stattfindet. Weitere 37% sprechen sich vehement gegen den Einsatz digitaler Medien und der Medienbildung aus. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bzgl. der Nutzung von Medien speziell für die frühkindliche Leseförderung. Nur 14% finden dies gut, weitere 29% stehen dem Einsatz digitaler Medien im Bereich der frühen Leseförderung kritisch gegenüber, weitere 43% lehnen diesen komplett ab. 14% enthalten sich bei dieser Frage. In diesem Zusammenhang wurden die Teilnehmer\*innen auch bzgl. der Ausstattung ihrer Kindergärten mit Medien befragt. Hier ergab

sich, dass lediglich einer der vier teilnehmenden deutschen Kindergärten über elektronische Medien (hier in Form eines iPads, Laptops und CD-Players) verfügt. Im Anschluss erfolgte die Frage, ob die Teilnehmer\*innen bereits eigene Medienprojekte durchgeführt hätten. Hierbei zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit, nämlich 68%, keine Medienprojekte durchgeführt hatte. Zu ähnlich negativen Ergebnissen kommt auch der Fragenkomplex bzgl. der Effizienz von digitalen Medien im Kindergartenalltag. Auf die Frage, ob digitale Medien ein effizientes Werkzeug seien, um den individuellen Lernprozess von Kindern zu unterstützen und voranzutreiben, antworten nur 37% der Befragten mit »ja«. 29% hingegen sehen in digitalen Medien kein effizientes Werkzeug, um den individuellen Lernprozess von Kindern voranzutreiben. Der Hauptgrund hierfür wird, wie bereits schon in der KidSmart-Studie, in der Gesundheitsgefährdung gesehen. So glauben fast die Hälfte der befragten Kindergärtner\*innen, dass digitale Medien einen negativen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder haben und aggressives Verhalten hervorrufen. Dementsprechend überrascht es auch nicht, dass ebenfalls eine Ablehnung bzw. die Verkenning des Nutzens digitaler Medien für die Entwicklung und den Lernprozess von Kindern hinsichtlich einer Sprachentwicklung oder Leseförderung stattfindet. Hier sprechen sich 43% der Teilnehmer\*innen vehement gegen digitale Medien aus. Ähnliche Resultate zeigen sich bezüglich der Frage, ob der Einsatz (digitaler) Medien im Kindergarten mit den digitalen Erfahrungen einhergeht, welche die Kindergartenkinder zu diesem Zeitpunkt, wie oben bereits erwähnt, in ihrem Alltag machen. Hier befinden über zwei Drittel der Teilnehmer\*innen, dass dies nicht stimme. Angesichts der oben getätigten Aussage, dass *Beliefs* und Wissen schwerlich voneinander getrennt werden können, ist es an dieser Stelle unabdingbar, auch einen Blick auf den Wissensstand bzw. die Ausbildung der Teilnehmer\*innen zu werfen. Dementsprechend wurden alle Kindergärtner\*innen gefragt, ob und wenn ja, in welchem Umfang sie während ihrer Ausbildung und oder durch Weiterbildungsmaßnahmen im Umgang mit Medienbildung im Kindergarten geschult wurden. Folgen wir der Annahme der Verlinkung von Glauben und Wissen, dann verwundert es bei der hohen Anzahl an negativen Einstellungen bzgl. der Nutzung und des Wertes von digitalen Medien

für Kindergartenkinder nicht, dass keine der Teilnehmer\*innen auf theoretische Grundlagen der Medienarbeit mit Kindern zurückgreifen kann, da eine Schulung während Aus- und/oder Weiterbildungen nicht stattgefunden hat.

In den USA wurde selbiger Fragebogen unter Erzieher\*innen aus Kindergärten in New York City verteilt. Anders als in Deutschland geben hier ausnahmslos alle Teilnehmer\*innen an, dass sie Medienarbeit im Kindergarten als sehr wichtig empfinden. Gerade auch im Bereich der frühkindlichen Leseförderung wird von allen Erzieher\*innen auf digitale Medien zurückgegriffen. Dementsprechend sagen alle Teilnehmer\*innen aus, dass sie den Einsatz von digitalen Medien zur Leseförderung als sinnvoll erachten. Ebenso haben bereits alle Erzieher\*innen Medienprojekte durchgeführt. Mehrfach wurde hier die Randnotiz hinzugefügt, dass wöchentlich verschiedene Projekte, die den Einsatz von Medien beinhalten, stattfinden. Dementsprechend sind alle Gruppenräume der Kindergärten mit mindestens einem Laptop, einem CD-Player und einem Whiteboard mit Projektor für das Vergrößern von Bildern ausgestattet. In allen teilnehmenden Kindergärten ist es zudem möglich, iPads auszuleihen, die zwar der an den Kindergarten angeschlossenen Schule gehören, aber auch von den Kindergärtner\*innen genutzt werden können. Auf die Frage nach der Effizienz digitaler Medien für den individuellen Lernprozess befinden 62% der Teilnehmer\*innen, dass dieser absolut durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt und vorangetrieben wird, weitere 38% sehen in ihm einen positiven Nutzen. Eine Verkennung des Nutzens oder eine Ablehnung digitaler Medien findet somit unter US-amerikanischen Kindergärtner\*innen im Gegensatz zu deutschen Kindergärtner\*innen nicht statt. Ebenso wenig glauben die befragten Kindergärtner\*innen aus New York, dass sich der gesteuerte Einsatz digitaler Medien im Kindergartenalltag negativ auf das Verhalten der Kinder auswirkt. Dies kann durchaus mit der Tatsache im Zusammenhang stehen, dass 86% der US-amerikanischen Erzieher\*innen, die an der Pilotstudie teilgenommen haben, im Bereich der Medienarbeit geschult wurden. Die Annahme liegt dementsprechend nahe, dass ein theoretischer Wissensgewinn im Bereich der Medienarbeit eine offenere Einstellung der Erzieher\*innen bzgl. des Umgangs mit digitalen Medien im Kindergartenalltag einhergeht.

## FAZIT

Deutlich zeigt sich, dass zum einen auch fast ein Jahrzehnt nach der KidSmart-Studie unter deutschen Kindergärtner\*innen nach wie vor eine negative Einstellung bezüglich digitaler Medien in der Frühen Bildung vorherrscht; zum anderen hat sich ergeben, dass die Annahmen zum Einsatz digitaler Medien in der Frühen Bildung zwischen Deutschland und den USA stark differieren. Während deutsche Kindergärtner\*innen überwiegend einem negativen Annahmensystem unterliegen, welches in der digitalen Medienarbeit mehr Schaden als Nutzen sieht, zeichnet die Pilotstudie unter amerikanischen Kindergärtner\*innen ein sehr viel positiveres Bild, welches Medienbildung durchweg befürwortet.

Eine Betrachtung der Ausbildung beider Gruppen hat darüber hinaus ergeben, dass die deutschen Kindergärtner\*innen nicht im Bereich der Frühen Medienbildung geschult wurden. Wenn nun, wie Cash et al. konstatieren »knowledge is perceived to represent facts that one other knows or does not know, and beliefs [are] to represent the values attached to information that one either knows or does not know« (2015, S. 98), dann kann hieraus geschlussfolgert werden, dass das Unwissen deutscher Kindergärtner\*innen ein negatives Annahmensystem hervorruft, welches schlussendlich dazu führt, dass die Entwicklung von Kindern, die sich in der Obhut dieser Kindergärtner\*innen befinden, nicht ausreichend bzw. in bestimmten Bereichen gar nicht gefördert wird. Hierdurch kann es zu Entwicklungsdefiziten kommen, die in unserer digitalisierten Welt zu einem Bildungsungleichgewicht führen können. Der in den USA praktizierte positive Ansatz zur Nutzung digitaler Medien in der Frühen Bildung muss daher nachdrücklich befürwortet werden, denn Kinder wachsen, worauf u. a. die eingangs genannte (mini)-Kim Studie verweist, mit den verschiedensten Medien auf und nutzen diese je nach Verfügbarkeit in ihrer Lebenswelt vielfach wie selbstverständlich. Medien sind eine positive Erweiterung der sonstigen Erfahrungsmöglichkeiten und Teil der heutigen Kinderkultur. Mit dem frühen Zugang zu digitalen Medien wie Spielekonsolen, Tablets oder Smartphones werden weitreichende Möglichkeiten für Information, Kommunikation, Kreativität und Teilhabe eröffnet. Die KidSmart-Studie konnte die positiven Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung eindrucksvoll fest-

stellen. So fand bei den beteiligten Kindern nicht nur eine Erweiterung von technischen Fähigkeiten und Verfügungswissen statt, sondern auch eine Steigerung der Konzentration, die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks und des Sozialverhaltens (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012). Ebenso hat sich gezeigt, dass auch im Bereich der Inklusion digitale Medien vielfältige Chancen zur Teilhabe bieten, denn ein großer Teil an förderbedürftigen Kindern kann hierdurch auf mannigfache Weise erreicht werden. Nicht nur, dass Kinder mit Lernproblemen hierdurch individuell, aber auch im Bereich der Konzentration gestärkt werden können, sondern insbesondere Kindern mit körperlichen Schwierigkeiten wird durch digitale Medien wie Tablets die Teilnahme an Bildung durch flexiblere Lernmöglichkeiten eingeräumt (vgl. Flewitt et al. 2015). Bedenkend, dass im Jahre 2008/2009 der Inklusionsanteil in deutschen Kindergärten bei 67% lag (vgl. Klemm 2017) und, trotz des Mangels an neueren Studien hierzu (vgl. Kißgen 2017), davon auszugehen ist, dass bedingt durch die UN-Konvention, dieser Anteil nicht gesunken, sondern gestiegen ist, muss der Einsatz digitaler Medien im Kindergarten-Setting als eine Chance zur Förderung gesehen werden. Natürlich gehen Chancen und Risiken hierbei immer Hand in Hand und erfordern nicht nur medienkompetente Eltern, sondern vor allem Fach- und Lehrkräfte als Unterstützung und Vorbilder im Umgang mit Medien. Medienerlebnisse aufzugreifen und den Kindern hierfür Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten ist in Anbetracht der Vielzahl von medialen Eindrücken, denen Kinder von Geburt an ausgesetzt sind, eine wichtige pädagogische Arbeit (vgl. MKFFINRW 2016, S. 130), weshalb es wichtig ist, die negativen Teachers' Beliefs durch entsprechenden Wissensgewinn und praktische Umsetzungsbeispiele zu positivieren, um Kindern eine allumfassende Entwicklung zu ermöglichen, denn Medienbildung ist eine Schlüsselqualifikation in unserer Informationsgesellschaft (vgl. Pietraß 2016, S. 2).

#### LITERATUR

Alexander, Patricia A.; Murphy, P. Karen; Woods, Bratford S. (1996): »Of squalls and fathoms: Navigating the seas of educational innovation«. In: *Educational Researcher*, 25(39), S. 31–36.

Borko, Hilda, & Putnam, Ralph T. (1996). »Learn-

ning to Teach«. In: D. Berliner, & R. Calfee (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, S. 673–708.

Cash, Anne; Cabell, Sonia; Hamre, Bridget; DeCoster, Jamie; C. Pianta, Robert (2015): »Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development«. In: *Teaching and Teacher Education*, 48, S. 97–105, DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.003.

Chen, Chao-Hsiu (2008): »Why Do Teachers Not Practice What They Believe Regarding Technology Integration?«. In: *The Journal of Educational Research*, 102:1, S. 65–75, DOI: 10.3200/J0ER.102.1.65-75.

Evans, Mary Ann; Fox, Maureen; Cremaso, Louise; McKinnon, Lori (2004): »Beginning reading: The Views of parents and teachers of young children«. In: *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), S. 130–141.

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2017): *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2016): *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2015): *miniKIM-Studie 2014. Kleinkinder und Medien. Basisstudie zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Flewitt, Rosie; Messer, David; Kucirkova, Natalie (2015): »New directions for early literacy in a digital age: The iPad«. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 15 (3), S. 289–310.

Glenn, Christine (2018): »The measurement of teachers' beliefs about ability: The development of the Beliefs About Learning & Teaching Questionnaire«. In: *Exceptionality Education International*, 28 (3), S. 51–66.

Hoy, Anita; Davis, Heather; Pape, Stephen (2006): »Teacher knowledge and beliefs«. In: *Handbook of Educational Psychology*, 2, S. 715–738.

Kagan, Dona M. (1992): »Implications of Research on Teacher Belief«. In: *Educational Psychologist*, 27, S. 65–90, DOI: 10.1207/s15326985ep2701\_6.

Klemm, Klaus (2017): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Marci-Boehncke, Gudrun (2019): »Media Literacy und Librarians Beliefs – Wie Einstellungen auf das Professionalitätsverständnis wirken«. In: Petra Hauke (Hg.): *Öffentliche Bibliothek 2030 Herausforderungen - Konzepte – Visionen*. Bad Honnef: Bock + Herchen, S. 311–322.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita (2012): »Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung«. In: *Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, S. 1–22.

Marci-Boehncke, Gudrun (2011): »Medienkompetente ErzieherInnen«. In: *Fachwissen Pädagogik: Kindergarten heute* 2/2011, S. 8–15.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFIN-RW) (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindergartenbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.

Pajares, M. Frank (1992): »Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct«. In: *Review of Educational Research*, 62, S. 307–332.

Pietraß Manuela (2016) »Medienbildung«. In: Timpelt Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.