

MEDIEN

ERZIEHUNG

IM

DIALOG

GRÜNBUCH

Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelingende Medienerziehung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen unter Einbeziehung der Eltern und Familien.

Zwischenbericht des Forschungs- und Praxisprojekts
Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie

.stiftung
digitale-chancen

Stiftung Ravensburger Verlag

Impressum

Herausgeber

Stiftung Digitale Chancen

Jutta Croll

Vorstandsvorsitzende

Chausseestr. 15, 10115 Berlin

Stiftung Ravensburger Verlag

Johannes Hauenstein

Vorstand

Robert-Bosch-Str. 1

88214 Ravensburg

Autorinnen

Theresa Lienau, Lies van Roessel

Stiftung Digitale Chancen

Gestaltung

Theresa Lienau

Bildnachweis

S. 3 Ingo Heine / Stiftung Ravensburger

Verlag

G r ü n b u c h

Förderliche und hinderliche
Faktoren für eine gelingende
Medienerziehung in frühkindlichen
Bildungseinrichtungen unter
Einbeziehung der Eltern und Familien.

Zwischenbericht des Forschungs- und
Praxisprojekts *Medienerziehung im
Dialog von Kita und Familie*



Gliederung

A Einleitung	6
A.1 Gesellschaftliche Relevanz von Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung.....	6
A.2 Medienerziehung aus kinderrechtlicher Sicht: Zwischen Schutz, Befähigung und Teilhabe .	7
A.3 Medienerziehung in den Bildungsplänen der Bundesländer	8
A.4 Verankerung von Medienerziehung im Kita-Alltag.....	8
A.5 Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie	9
A.6 Zentrale Zielsetzung des Projektes	10
A.7 Begriffliche Grundlagen	11
A.8 Begleitung des Projektes durch einen Wissenschaftlichen Beirat.....	12
B Methodisches Vorgehen in der ersten Phase des Projektes	14
B.1 Bestandsaufnahme: Literaturrecherche	14
B.2 Dokumentenanalyse der Bildungspläne.....	15
B.3 Vertiefende Interviews	15
C Bisherige Ergebnisse: Katalog potenziell förderlicher oder hinderlicher Variablen	16
1. Einrichtung und Träger	17
1.1 Daten zur Einrichtung.....	17
1.2 Daten zum Träger	18
1.2.1 Generelle Ausrichtung des Trägers.....	18
1.2.2 Einstellung des Trägers zu Medien(erziehung).....	18
2. Rahmenbedingungen medienpädagogischer Arbeit	19
2.1 Standortbezogene Rahmenbedingungen	19
2.2 Technische Ausstattung.....	21
3. Personal: Pädagogische Fachkräfte und Leitung	22
3.1 Teamstruktur, Hintergrund der Mitarbeitenden und Organisation	22
3.2 Atmosphäre und Teamkultur.....	25
3.3 Verankerung von Medienerziehung im Team.....	26

4. Pädagogische Arbeit	28
4.1 Pädagogischer Ansatz der Einrichtung	28
4.2 Verankerung von Medienerziehung im Konzept	28
4.3 Initiationsphase medienerzieherischer Arbeit.....	29
4.4 Ausgestaltung der medienerzieherischen Arbeit	33
4.4.1 Konzeptionell	33
4.4.2. Praktische Umsetzung	34
5. Eltern und Familien	35
5.1 Hintergrund der Eltern und Familien	35
5.2 Haltungen der Eltern und Familien.....	36
5.3 Strukturen und Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie	40
5.3.1 In Bezug auf alle (pädagogischen) Themen	40
5.3.2 Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie.....	41
6. Ausbildung „Sozialpädagogik“	43
7. Erwartungen an die Kita als Bildungsort	46
D Vorläufiges Fazit	51
D.1 Voraussichtliche Faktoren für eine gelingende Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie	51
D.2 Weiterer Forschungsbedarf.....	53
Literaturverzeichnis	54

Anhang

*Anhang A: Übersicht der Interviewpartner*innen*

Anhang B: Variablenkatalog

A Einleitung

Das vierjährige Forschungs- und Praxisprojekt "Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie" hat zum Ziel, Medienerziehung in Kitas zu erforschen und auszuloten, wie sich die medienerzieherische Begleitung in der frühkindlichen Bildung sinnvoll gestalten lässt. In dem vorliegenden Grünbuch werden die Ergebnisse der einjährigen Forschungsphase zusammengefasst, insbesondere unter Berücksichtigung potenziell förderlicher und hinderlicher Faktoren. Der (etwa von der Europäischen Kommission und nationalen Regierungen verwendete) Begriff des "Grünbuchs" zeigt dabei an, dass es sich – im Gegensatz zu einem "Weißbuch" – nicht um eine finale Version mit Handlungsempfehlungen handelt, sondern um ein Zwischenergebnis, welches einem Weißbuch vorausgeht. Das Grünbuch dient dazu, Fragen aufzuwerfen und erste Wege zu ihrer Beantwortung zu skizzieren.

A Einleitung

A.1 Gesellschaftliche Relevanz von Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung

Digitale Medien durchdringen unseren Alltag – auch den der Kleinsten. Dieser Umstand wird durch diverse Studien zum Nutzungsverhalten digitaler Medien durch Kita-Kinder belegt. So liegt laut der jährlich durchgeführten Kinderwelten-Studie der Anteil der 3-5-Jährigen, die täglich Fernseher, Smartphone, Tablet und/oder Laptop nutzen, im Jahr 2018 bei 74%. Wenngleich das Leitmedium für diese Altersklasse nach wie vor der Fernseher ist, nimmt auch die Nutzung mobiler Geräte stetig zu: In 58% der Haushalte mit Kindern von 3-5 Jahren ist heute ein Tablet vorhanden, welches auch von jedem vierten Kind genutzt wird (Guth, 2018). Zum Vergleich: 2015 durften nur 12% der 3-5-Jährigen das Tablet nutzen und auch die Verbreitung lag mit 33% deutlich niedriger (Guth, 2012). Die Kinderwelten- und ähnliche Studien, wie die von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest durchgeführten miniKIM- und FIM-Studien (mpfs, 2014; mpfs, 2016) zeigen, dass Medien nicht nur immer häufiger und länger, sondern auch immer früher genutzt werden.

Die ständige Präsenz (digitaler) Medien spielt eine große Rolle im Familienalltag und wirkt auch über die Familie hinaus: Obwohl Kleinkinder mediale Erfahrungen vor allem zu Hause machen, bringen sie diese auch mit in die Kita (Demmler und Struckmeyer, 2015). Diese sogenannten Medienspuren werden auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar. Kinder verarbeiten etwa ihre Medienerlebnisse im Spiel und Gespräch und wünschen sich Produkte mit Abbildungen ihrer Helden.

Erwachsene – Eltern sowie Erzieher*innen – stehen der veränderten Mediennutzung von Kleinkindern oftmals kritisch gegenüber und halten an dem Ideal einer "Bullerbü"-Kindheit fest. Teilweise idealisieren sie die eigene Medienkindheit (Fleischer et al., 2018) oder fordern die Kita als medienfreien Schonraum (Eder et al., 2017).

Da der Kita als frühester Bildungsinstitution jedoch die wichtige Aufgabe zukommt, den Alltag der Kinder aufzugreifen, darf diese sich den neuen Herausforderungen, die durch Medieneinflüsse entstehen, nicht verwehren. Die Medienerfahrungen der Kinder sollten kein Tabu darstellen, sondern müssen in Einrichtungen der frühen Bildung pädagogisch begleitet werden (e.g. Anfang, 2018; Eder et al., 2017; Roboom, 2017; Tilemann, 2018).

Hinsichtlich der Gestaltung dieser medienpädagogischen Begleitung bestehen viele Missverständnisse. Im Gegensatz etwa zu der häufig geäußerten Sorge der Eltern muss Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung kein "Mehr" an Bildschirmmedien bedeuten (Eder et al., 2017). Vielmehr sollten die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam etwa mit den Kindern deren Medienerlebnisse besprechen. Statt einer unter dem Begriff "Digitaler Babysitter" (Wagner et al., 2016) kritisierten konsumorientierten Mediennutzung sollten die Kinder dazu angeregt werden, mit Medien kreativ und gestalterisch tätig zu werden. Um Kinder zu einem eigenverantwortlichen Umgang mit Medien zu befähigen, sollte man sie nicht von Medien und

medienbezogenen Themen fernhalten und in der Kita einen künstlichen Schonraum schaffen. Stattdessen ist es notwendig, schon in der Kita den Grundstein für einen kritischen, souveränen und kreativ-gestalterischen Umgang mit Medien zu legen (e.g. Kutscher und Schäfer-Biermann, 2018; Lutz, 2018; Tilemann, 2018; Wagner et al., 2016).

Dies schließt etwa das Reden über ihre Medienerfahrungen wie auch – wenn durch ein pädagogisches Ziel begründet – den Einsatz verschiedener Geräte ein (Tilemann, 2018). Diese bieten gerade dann einen Mehrwert, wenn ihre Verwendung mit anderen Themenfeldern verknüpft wird. Somit sollte Medienerziehung als Querschnittsaufgabe und nicht als ein weiterer, zusätzlicher Bildungsbereich verstanden werden (Brandt et al., 2018; Eder et al., 2013). Ein an das Tablet angeschlossenes Mikroskop kann beispielsweise die Kinder den Spaziergang im Wald neu erfahren lassen und eine entsprechende App kann bei der Bestimmung von Pflanzen helfen. Und das Erstellen eines Rezeptes anhand von Fotos erfordert etwa gründliches Überlegen, welche Schritte zum Verständnis und Nachempfinden des Gerichtes notwendig sind. So können analoge und digitale Inhalte miteinander verknüpft und Medien gezielt als Werkzeuge eingesetzt werden. Die Nutzung von Medien schafft außerdem Gesprächsanlässe; sie kann Kinder motivieren und inspirieren und trägt dazu bei, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Praxis an der Lebensrealität der Kinder orientieren. Eine gezielte medienpädagogische Begleitung der Kinder ist darauf angelegt, einen selbstbestimmten und gestalterischen Mediengebrauch zu fördern (e.g. Tilemann, 2018).

A.2 Medienerziehung aus kinderrechtlicher Sicht: Zwischen Schutz, Befähigung und Teilhabe

Auch unter dem Aspekt der Kinderrechte wird die Mediatisierung (Krotz, 2012) und Digitalisierung der Gesellschaft mittlerweile berücksichtigt. 2016 hat der Europarat mit der sogenannten Sofia-Strategie zur Umsetzung der VN-Kinderrechtskonvention (VN-KRK) aus dem Jahr 1989 erstmals dem veränderten Lebensalltag von Kindern durch die Digitalisierung Rechnung getragen. In der Strategie wird gefordert, dass die Kinderrechte auch in diesem Bereich verwirklicht werden. Die VN-KRK umfasst Freiheitsrechte, wie das Recht angehört zu werden (Berücksichtigung des Kindeswillens), das Recht auf freie Meinungsäußerung, auf Zugang zu Informationen, auf Versammlung, Vereinigung (Art. 12-15) sowie das Recht auf Freizeit und Spiel (Art. 31). Für die Wahrnehmung dieser Rechte durch Kinder bietet die Digitalisierung viele Chancen, und es ist offenkundig, dass schon heute viele Kinder digitale Medien in diesem Sinne nutzen.

Auch ist das Recht auf "Zugang zu den Medien" (Art. 17) in der VN-KRK verankert, das u.a. vorsieht, dass "das Kind Zugang [...] zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen [hat]".

2018 wurden im Rahmen der Sofia-Strategie die "Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld" erarbeitet und am 4. Juli vom Ministerkomitee des Europarats verabschiedet (Council of Europe, 2019). Durch die Annahme der Leitlinien haben sich die Mitgliedsstaaten des Europarats verpflichtet, auf die Durchsetzung der Kinderrechte in einer digitalen Welt hinzuwirken. Die Leitlinien fordern u.a. die Entwicklung und Unterstützung der digitalen Kompetenz von Anfang an, unter Berücksichtigung der sich entwickelnden Fähigkeiten der Kinder (S. 19). Auch aus kinderrechtlicher Sicht sollten Medien also in der frühkindlichen Bildung eine Rolle spielen.

Gleichzeitig gewährt die VN-KRK Kindern umfassende Schutzrechte im Sinne eines guten Aufwachsens frei von Gewalt, Ausbeutung und sexuellem Missbrauch. Gerade hier setzen häufig die Bedenken von pädagogischen Fachkräften und Eltern an, die eine Verschärfung bestehender Risiken durch die Nutzung digitaler Medien befürchten. Unter dem in Artikel 3 der VN-KRK verankerten Leitprinzip "Vorrang des Kindeswohls" ist daher eine fundierte Abwägung zu treffen, wie digitale Medien in der Erziehung schon früh dazu beitragen können, das Recht auf Teilhabe, Befähigung und Schutz zu gewährleisten. Dieser Anspruch und Auftrag muss

A Einleitung

auch in der Kita wahrgenommen werden. Das bedeutet konkret, auch in der frühkindlichen Bildung den verantwortungsbewussten Umgang mit Medien zu ermöglichen und die souveräne Nutzung zu fördern.

A.3 Medienerziehung in den Bildungsplänen der Bundesländer

Der frühkindliche Bereich ist zunehmend ein Schwerpunkt der deutschen Bildungspolitik. Die Kultusministerkonferenz der Bundesländer hat 2004 beschlossen, die Bildungsaufgaben für Einrichtungen im Elementarbereich in Bildungsplänen festzulegen. Diese Aufwertung der Kita ist u.a. im Zusammenhang mit den schwachen PISA-Ergebnissen von 2001 zu sehen (Diehm, 2018): Der frühkindliche Bereich rückte in den Fokus als ein geeigneter Ort, um Ungleichheiten bereits vor der Schule zu begegnen. Im Rahmen des hier beschriebenen Projektes wurde eine ausführliche Analyse der aktuellen Bildungspläne in Bezug auf Medien durchgeführt (siehe dazu auch B.2). Aus dieser Analyse ergibt sich u.a., dass sich fast alle Bildungspläne dem Thema Medien widmen, allerdings mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten und in sehr unterschiedlicher Intensität. In einigen Plänen wird der Medienbegriff wenig differenziert eingesetzt, ohne etwa zwischen Bilderbüchern und elektronischen oder digitalen Medien zu unterscheiden. Andere Länder sehen die Vermittlung von umfassenden Medienkompetenzen ausdrücklich vor. Diese umfassen etwa die Nutzung von Medien als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, den Erwerb kritisch-reflexiver Fähigkeiten sowie die Verarbeitung von medial induzierten Gefühlen. Auf die besonderen Herausforderungen im Umgang mit mobilen Medien gehen die meisten Bildungspläne bislang allenfalls eingeschränkt ein.

A.4 Verankerung von Medienerziehung im Kita-Alltag

Obwohl Medienerziehung in der Kita bereits seit längerem von der Politik gefordert wird, sieht die Realität in den Einrichtungen in den meisten Fällen anders aus: Kitas, die medienpädagogische Inhalte in ihre Arbeit integrieren, sind in Deutschland immer noch selten. Einer Umfrage der Stiftung "Haus der kleinen Forscher" aus dem Jahr 2017 zufolge haben 78,2% der Kitas kein Medienkonzept, welches den Einsatz und Umgang mit digitalen Medien in der Einrichtung festschreibt. Die MoFam-Studie ("Mobile Medien in der Familie") besagt zudem, dass in den meisten Einrichtungen digitale Medien im pädagogischen Alltag nur eine kleine Rolle spielen und andere Erziehungsbereiche vielfach als relevanter angesehen werden (Schubert et al., 2018, S. 21).

Einer der Gründe für die fehlende Verankerung ist der oben genannte "Kita als Schonraum"-Gedanke: Der Gegenwind, der häufig sowohl vonseiten der Eltern als auch der pädagogischen Fachkräfte kommt, verhindert die Umsetzung von Medienerziehung (e.g. Lubitz und Witting, 2018). Darüber hinaus spielen Unsicherheiten der Erzieher*innen eine große Rolle (Friedrichs-Liesenkötter, 2018). Diese fühlen sich im Umgang mit digitalen Geräten oft nicht kompetent genug, um medienpädagogisch souverän agieren zu können (Eder und Roboom, 2018). In ihrer Skepsis fühlen sich die Erzieher*innen häufig durch die Sorgen und ebenfalls kritischen Haltungen der Eltern bestätigt. Bislang braucht es daher ein sehr hohes persönliches Interesse und Engagement einzelner pädagogischer Fachkräfte oder Kita-Leitungen, um Medienerziehung in einer Einrichtung anzustoßen und voranzutreiben. Gelingende Medienerziehung in der Kita darf aber nicht von der Motivation Einzelner abhängig sein. Auch kann das oftmals auf Geräte fixierte Verständnis von Medienerziehung zudem dazu führen, dass fehlende technische Ausstattung als Hinderungsgrund genannt wird.¹

¹ Sehr ausführlich werden die potenziell förderlichen und hinderlichen Faktoren im Ergebnisteil des vorliegenden Grünbuchs dargestellt.

Um Medienerziehung in der Breite der Einrichtungen zu integrieren, brauchen pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen daher Qualifizierung, Unterstützung und Orientierung.

A.5 Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie

Wer die Qualität der Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung verbessern möchte, kann sich nicht nur mit den Einrichtungen befassen, sondern muss dabei auch die Eltern einbeziehen. Die Kitas haben eine Schlüsselstelle inne, an der Eltern aus verschiedenen Lebenswelten zusammenkommen (Wippermann 2013, S. 42).

Da das Elternhaus in der frühen Kindheit ein zentraler Bildungsort ist (BMFSFJ, 2016) und der Austausch mit Eltern eine unabdingbare Voraussetzung ist, um eine individuelle Förderung des Kindes zu gewährleisten (Fröhlich-Gildhoff, 2013), sollte Medienerziehung in der Kita von Anfang an gemeinsam mit den Familien umgesetzt werden (e.g. Bastian et al., 2018; Fleischer et al., 2018; Grobbin, 2016; Kutscher, 2017; Tilemann, 2018). Zum einen kann man so den Sorgen der Eltern begegnen, die hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in der Kita aufkommen können. Diese Sorgen entstehen etwa, da den Eltern bewusst ist, dass ihre eigene Mediennutzung nicht immer ein gutes Vorbild darstellt. Darüber hinaus ist die öffentliche Debatte – aufgrund der Komplexität des Themas – oft undifferenziert und auch die Eltern kennen sich meist nicht genug mit dem Thema aus (Eder, 2018). Zum anderen sollte man die Eltern als Expert*innen für ihre Kinder ansprechen und sie im Idealfall für die Mitgestaltung der Medienerziehung gewinnen (Anfang, 2018).

Diverse Studien und Modellversuche zu medienpädagogischer Arbeit in der Kita heben die besondere Bedeutung der Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern hervor. Die bereits erwähnte MoFam-Studie stellt zum Beispiel fest: “Aus medienpädagogischer Perspektive erscheint es allerdings dringend notwendig, dort [in Betreuungseinrichtungen vor der Grundschule] Aktivitäten der Medienbildung und Medienerziehung in Zusammenarbeit mit den Eltern systematisch zu integrieren [...]“ (Wagner et al., S. 66). Auch Anfang und Demmler (2018) sehen die Eltern in einer wichtigen Rolle und betonen, dass eine frühe Einbeziehung eine wesentliche Gelingensbedingung für die Umsetzung von Medienerziehung in der Kita ist.

Das – in der pädagogischen Evaluations- und Qualitätsforschung höchst relevante – strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (vgl. Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005; Roux/Tietze, 2007; Roßbach et al., 2008) unterscheidet vier verschiedene Qualitätsbereiche in der frühkindlichen Bildung. Unter diesen wird der Familienbezug gesondert aufgeführt. Das Modell geht davon aus, dass die vier Bereiche sich sowohl einzeln als auch im Zusammenspiel auf die Entwicklung von Kindern auswirken (vgl. Kluczniok, 2012). Dabei bezieht sich die Orientierungsqualität vor allem auf Überzeugungen und Motivationen der pädagogischen Fachkräfte. Die Strukturqualität umfasst Rahmenbedingungen wie die Gruppengröße oder Ausstattung. Diese beiden Qualitätsmerkmale wirken sich auf die Prozessqualität aus, unter welcher die “Gesamtheit der Interaktionen von Kindern mit den pädagogischen Fachkräften, mit anderen Kindern und mit dem Raum sowie den darin befindlichen Materialien” (Kluczniok, 2012) gefasst werden. Der Qualitätsbereich Familienbezug und Vernetzung bezieht sich neben der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familien auch auf die Vernetzung etwa mit anderen Einrichtungen. Indem der Familienbezug in dem strukturell-prozessualen Qualitätsmodell als Qualitätsbereich aufgeführt wird, wird ihm eine besondere Bedeutung zugeschrieben, aus welcher sich auch die Relevanz dieser Zusammenarbeit in Bezug auf medienpädagogische Themen belegen lässt.

A Einleitung

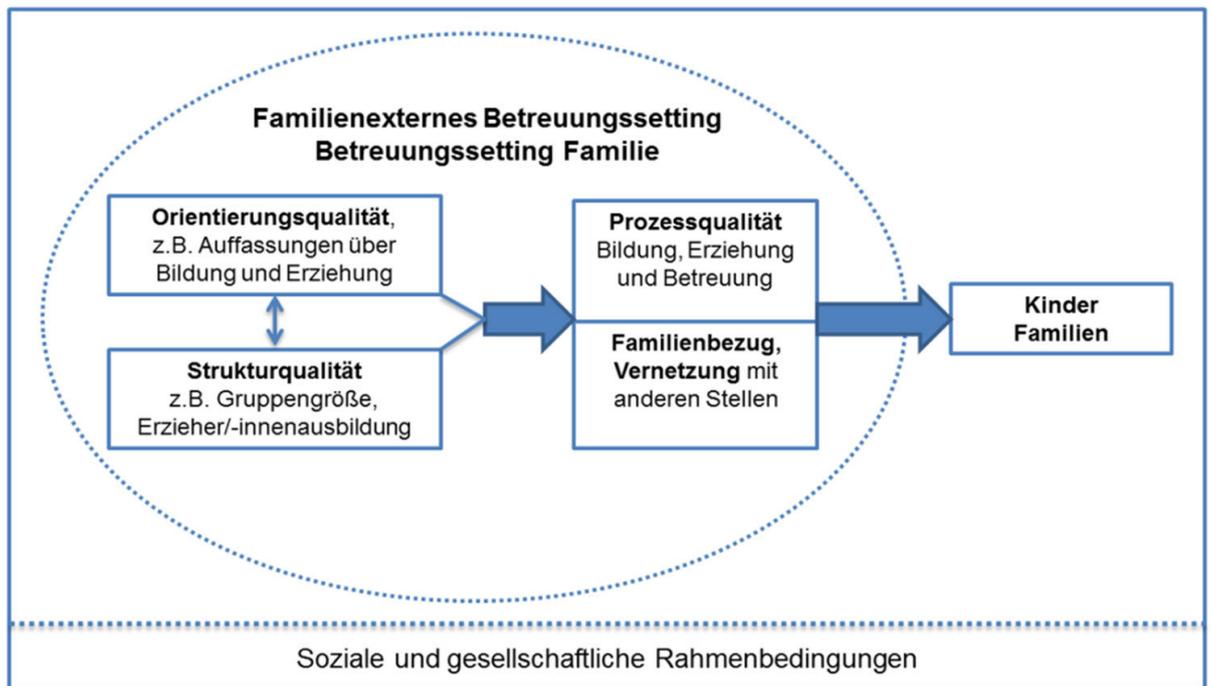


Abb. 1: Strukturell-prozessuales Qualitätsmodell (vgl. Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005; Roux/Tietze, 2007; Roßbach et al., 2008; Darstellung Anders et al., 2015)

Allerdings gibt es noch wenig wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie dieser medienerzieherische Dialog zwischen Kita und Familie gestaltet und ausformuliert sein soll, etwa welche Formate sich besonders eignen und welche Möglichkeiten der Austausch zu dem Thema bietet. Da außerdem die Haltungen der Eltern zu Medien weit auseinandergehen (Lubitz und Witting, 2018), ist ein differenzierter Ansatz notwendig, um Eltern mit verschiedenen Hintergründen, Sichtweisen und Bedarfen einzubeziehen und gezielt unterstützen zu können.

A.6 Zentrale Zielsetzung des Projektes

Diese Fragen anzugehen und Empfehlungen für die Praxis zu formulieren ist die Aufgabe des Projekts "Medienerziehung im Dialog". **Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich die medienerzieherische Begleitung in der frühkindlichen Bildung im Dialog zwischen pädagogischer Einrichtung und Familie zielführend gestalten lässt.** Unter Rückgriff auf das GMK-Positionspapier (Eder et al., 2017) wird das Ziel einer **altersgerechten, geschützten, kompetent begleiteten, selbstbestimmten, kritischen sowie kreativen und aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit Medien** gesetzt. Diese soll dem **Recht des Kindes auf Bildung und dem Recht auf Zugang zu den Medien** gemäß VN-KRK (vgl. Punkt A.2) sowie dem **gemeinsamen Bildungsauftrag von Kita und Familie** (vgl. Punkt A.5) entsprechen.

Mittels einer Dokumentenanalyse der Bildungs- und Erziehungspläne, einer Literaturrecherche, einer Interviewstudie sowie im Rahmen einer zweijährigen Feldphase der medienpädagogischen Begleitung und Evaluation von Kitas, werden die Gelingensbedingungen für Medienerziehung erforscht. Darauf basierend werden Handlungsempfehlungen für Fachkräfte und Eltern formuliert, die das Reizthema Medien auf eine konstruktive Weise aufgreifen und zudem die Chance bieten, die Erziehungspartnerschaft zu intensivieren und den Bildungsort Familie zu stärken.

Das Projekt "Medienerziehung im Dialog" arbeitet an der Schnittstelle von Forschung und Praxis. Nach der ersten, in diesem Grünbuch dokumentierten Forschungsphase, in welcher der Ist-Stand zur frühkindlichen Medienerziehung in Deutschland (mit besonderem Fokus auf

die begleitende Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie) möglichst umfassend erhoben wurde, wird in der zweiten Phase des Projektes mit acht bis zehn Kindertageseinrichtungen begleitend kooperiert und es werden medienerzieherische Formate der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie erprobt und evaluiert.

A.7 Begriffliche Grundlagen

Die Begriffe Medienerziehung, Medienbildung und Medienkompetenz werden im wissenschaftlichen Diskurs stark diskutiert. Insbesondere die beiden erstgenannten werden teilweise synonym, teilweise jedoch auch abweichend verwendet (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2019).

Mit **Medienerziehung** werden insbesondere bewusste, auf ein medienpädagogisches Ziel ausgerichtete Handlungen gegenüber Kindern beschrieben (vgl. Tulodziecki, 1995); sie befasst sich insofern mit der "praktischen pädagogischen Arbeit im Bereich der Medien" (Eder et al., 2013). Die Ausformulierung des angestrebten medienpädagogischen Ziels unterscheidet sich: Die DGfE (Sektion Medienpädagogik, DGfE 2017) beschreibt Medienerziehung als "Anleitung und Unterstützung eines förderlichen, sozial-kommunikativen Medienverhaltens", während Brüggemann et al. (2013) Medienerziehung als "gezielte Förderung eines kompetenten, kritischen, reflektierten, kreativen und verantwortungsvollen Umgangs mit Medien bei den adressierten Kindern" definieren. Tulodziecki (2008) zufolge umfasst der Begriff "alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung [...], die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln."

Der Begriff der **Medienbildung** ist weniger klar definiert, zielt jedoch tendenziell auf ein Verständnis von Bildung als Prozess ab (Jörissen und Marotzki, 2009; Spanhel, 2010, 2011), in dem die Person "sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt" (Spanhel, 2002, S. 6). Jörissen und Marotzki (2009) beschreiben Medienbildung als Bildung in einer Welt, in der Medien omnipräsent sind (einer "mediatisierten" Welt, nach Hepp (2018)), was zu veränderten Selbst- und Weltverhältnissen des Menschen führt.

Medienbildung wird in aktuellen Debatten häufig dem Begriff der **Medienkompetenz** gegenübergestellt (vgl. Spanhel, 2011; Tulodziecki, 2010, 2011; Schorb, 2009; Aufenanger, 1999). Der letztgenannte Begriff wird insbesondere dafür kritisiert, dem prozesshaften Medienbildungsbegriff eine erwerbbarere Medienkompetenz entgegenzustellen, die eher auf einen Zustand verweist und weniger auf Persönlichkeitsbildungsprozesse als auf inhaltliche Wissensbestände und Fähigkeiten eingeht (vgl. Thomann, 2015). Umgekehrt beinhalten Medienkompetenzmodelle, wie das von Baacke (2007), auch kritisch-analytische, reflexive oder ethische Elemente (Rosebrock und Zitzelsberger, 2002), entsprechen also keinem "funktional-technologische[n] Kompetenzverständnis" (Tulodziecki, 2011, S. 22).

Im Rahmen dieses Projektes arbeiten wir aus verschiedenen Gründen mit dem Begriff der Medienerziehung. Zum einen ist er klarer definiert als der Begriff der Medienbildung (Eder et al., 2013; Friedrichs-Liesenkötter, 2019). Auch gewinnt der Bildungsbegriff in vielen Quellen erst ab Schulbeginn an Relevanz (etwa bei Simanowski, 2018 oder in der KMK-Strategie "Bildung in der digitalen Welt" (2016)), wenngleich er auch in Bezug auf den frühkindlichen Bereich gebraucht wird (etwa in dem GMK-Positionspapier (Eder et al., 2017)). Dies ist jedoch auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass der Fokus des Positionspapiers auf einer Verankerung "entlang der gesamten Bildungskette" liegt und der Erziehungsbegriff zu diesem Zweck ungeeignet erscheint (vgl. Tulodziecki, 2008). In Bezug auf die gemeinsame Aufgabe von Kita und Familie wird jedoch auch im GMK-Papier von "Medienerziehung" gesprochen (auch in anderen Quellen ist im familiären Kontext eher von Medienerziehung die Rede, etwa

A Einleitung

Wagner et al., 2013; Eggert und Wagner, 2016). Aufgrund der spezifischen Ausrichtung des Projektes "Medienerziehung im Dialog" auf die Handlungen von pädagogischen Fachkräften in Zusammenarbeit mit Eltern wird entsprechend der Medienerziehungsbegriff verwendet. Dieser betont, wie oben ausgeführt, in besonderem Maße die Zielgerichtetheit dieser Handlungen. Dieses Ziel wird hier im Sinne einer kindgerechten Medienerziehung definiert, welche sowohl dem Recht des Kindes auf Bildung und auf Zugang zu Medien als auch dem gemeinsamen Bildungsauftrag von Kita und Familie entspricht. Dabei wird Erziehung hier in Anlehnung an Tulodziecki (2008) nicht im engen Sinne einer normativen Einwirkung verstanden, sondern "im Sinne der Anregung und Unterstützung eines selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handelns" (S. 110). Die Verwendung des Erziehungsbegriffs widerspricht dabei nicht dem sich aus der VN-Kinderrechtskonvention (1989) ergebenden Recht des Kindes auf Bildung (siehe Punkt A.2), da dieser auf das englische *education* zurückgeht, welches in der deutschen Fassung je nach Textstelle variierend mit Bildung bzw. Erziehung übersetzt wurde; entsprechend schließt das Recht auf Bildung einen erzieherischen Ansatz mit ein.

A.8 Begleitung des Projektes durch einen Wissenschaftlichen Beirat

Das Projekt "Medienerziehung im Dialog" wird durch einen Wissenschaftlichen Beirat begleitet, welcher innerhalb des ersten Projektjahres zu drei Sitzungen zusammengekommen ist. Diesem gehören Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Prof. Dr. Andreas Breiter, Prof. Dr. Nadia Kutscher, Dr. Claudia Lampert, Thomas Rathgeb und Prof. Dr. Roland Rosenstock an. Ab dem zweiten Projektjahr, in dem praktische Fragestellungen zunehmend wichtiger werden, ergänzen Frau Sabine Eder und Frau Susanne Roboom von Blickwechsel e.V. - Verein für Medien- und Kulturpädagogik den Beirat. Darüber hinaus nahmen Johannes Hauenstein als Vorstand der Stiftung Ravensburger Verlag, Andrea Reidt als Zuständige für Medien- und Öffentlichkeitsarbeit bei der Stiftung Ravensburger Verlag, Jutta Croll als Vorstandsvorsitzende der Stiftung Digitale Chancen sowie Adrian Liebig bzw. (seit dem 1.2.2019) Dr. Anna Grebe als Projektleitung des Initiativbüros "Gutes Aufwachsen mit Medien" der Stiftung Digitale Chancen an den Sitzungen teil.

In dem vorliegenden Grünbuch wurden an einigen Stellen Kommentare aus den Beiratssitzungen vermerkt.

Beirat

MEDIEN

ERZIEHUNG

IM

DIALOG



“Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie gelingt, wenn Fachkräfte medienkompetent sind, also fähig, gemeinsam mit Kindern Medien klug einzusetzen und darüber zu reflektieren.”

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll ist Dipl.-Psychologin und seit 2006 Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München. Seit 2012 hat sie eine APL-Professur an der LMU in München inne. Forschungsschwerpunkte: Bindungs- und Explorationsentwicklung in den ersten Lebensjahren, Bildung und Beziehungsqualität, Qualität frühkindlicher Bildung sowie Erziehung und Betreuung.

“Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie gelingt, wenn neben den wichtigen pädagogischen Fragen auch Infrastruktur, Betriebskonzepte und Folgekosten berücksichtigt werden.”



Prof. Dr. Andreas Breiter ist Professor für Angewandte Informatik an der Universität Bremen mit dem Schwerpunkt “Informations- und Wissensmanagement in der Bildung”. Er ist darüber hinaus wissenschaftlicher Direktor des Instituts für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib). Arbeitsschwerpunkte: IT-Management, E-Learning und Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen und deren Verwaltung.



“Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie gelingt, wenn ErzieherInnen die Relevanz der pädagogischen Fragen rund um das Thema digitale Medien mit Blick auf eigenes Medienhandeln, elterliche Erziehungs- und Medienpraktiken, Alltagsbedeutung für Kinder erkennen und in ihre alltägliche pädagogische Reflexion integrieren. [...]”

Prof. Dr. Nadia Kutscher ist Professorin für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit am Department Heilpädagogik und Rehabilitation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung Sozialer Dienste; Kindheit, Jugend und Familie und digitale Medien; normative Fragen Sozialer Arbeit.

“Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie gelingt, wenn Erzieher(innen) und Eltern an einem Strang ziehen und sich gemeinsam über eine altersangemessene Mediennutzung sowie die Ziele und Ansätze medienbezogener Handlungsmuster verständigen.”



Dr. Claudia Lampert ist wissenschaftliche Referentin am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut in Hamburg. Im Rahmen verschiedener Projekte (u.a. EU Kids Online, Sozialisation in sich wandelnden Medienumgebungen) untersucht sie die Rolle insbesondere digitaler Medien in der Lebenswelt von Kindern und die Herausforderungen für den Familienerziehungsalltag.



“Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie gelingt, wenn es Einigkeit über die Zielsetzung gibt, die Rollenverteilung klar ist und es altersgerechte Medienangebote gibt.”

Thomas Rathgeb ist Diplom-Sozialwirt und seit 1997 bei der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) tätig, seit 2011 als Leiter der Abteilung „Medienkompetenz, Programm und Forschung“. Seit 2004 leitet er außerdem die Geschäftsstelle der Mediendaten Südwest und des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) und ist Mitautor der Studienreihen JIM und KIM.

“Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie gelingt, wenn die Medienerlebnisse der Kinder als wertvolle Sozialisationserfahrungen aufgenommen werden und die Politik Medienkompetenzentwicklung in den frühkindlichen Bildungskonzepten verankert.”



Prof. Dr. Roland Rosenstock ist Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religions- und Medienpädagogik an der Universität Greifswald. Er beschäftigt sich mit den Themen Mediatisierung und religiöse Kommunikation, Medienbildung in Schule und Gemeinde, Medienkompetenzentwicklung, Medienethik sowie Religiöse Sprachfähigkeit und religious literacy.

B Methodisches Vorgehen

B Methodisches Vorgehen in der ersten Phase des Projektes

Das Projekt "Medienerziehung im Dialog" fragt nach einer zielführenden Gestaltung medienerzieherischer Begleitung in der frühkindlichen Bildung im Dialog zwischen pädagogischer Einrichtung und Familie. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden im ersten Jahr verschiedene Methoden angewendet. Zunächst hat sich das Projektteam mittels einer Literaturrecherche einen Überblick über den Ist-Stand im Bereich Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung verschafft und sich mit dem Dialog zwischen Einrichtung und Familie befasst. Diese Recherche wurde durch halbstrukturierte Interviews mit Praxisexpert*innen ergänzt. Zudem hat das Projektteam eine Dokumentenanalyse der Bildungspläne der Bundesländer hinsichtlich der Verankerung des Themas Medienerziehung durchgeführt. Alle Ergebnisse wurden dem wissenschaftlichen Beirat des Projekts vorgestellt, welcher diese vor dem Hintergrund der fachlichen Expertise der Beirat*innen kommentierte.

B.1 Bestandsaufnahme: Literaturrecherche

Zunächst wurde eine Literaturrecherche durchgeführt, die sich mit drei übergeordneten Themen befasste:

1. Medienerziehung, insbesondere wie diese in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen gestaltet wird bzw. werden sollte,
2. die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Familie bzw. Eltern (auch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft genannt) und entsprechende Formate sowie
3. die Organisation der frühkindlichen Bildung in Deutschland.

Unterfragen zu den jeweiligen Themen:

Zu 1.:

- Inwiefern wird Medienerziehung in deutschen Kitas umgesetzt?
- Wie wird Medienerziehung in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen zur Zeit in Deutschland umgesetzt?
- Wie sollte Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gestaltet werden?
- Wie sind die Haltungen der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung?
- Welche medienerzieherischen Fähigkeiten haben pädagogische Fachkräfte und wo erwerben sie diese Kompetenzen?
- Wie sind die Haltungen der Eltern zum Thema Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung?
- Was sind hinderliche und förderliche Faktoren bei der Umsetzung von Medienerziehung in Kitas?
- Wie sieht die Mediennutzung von Kleinkindern aus? Ab welchem Alter nutzen Kinder welche Medien in welchem Umfang?

Zu 2.:

- Welche Formate der Zusammenarbeit bzw. Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern gibt es?
- Welche Formate der Zusammenarbeit bzw. Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern gibt es in Bezug auf die Themen Medien und Medienerziehung ?
- Was sind die Vor- und Nachteile verschiedener Formate der Zusammenarbeit bzw. Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern?

Zu 3.:

- Wie ist der frühpädagogische Bildungsbereich in Deutschland organisiert? (Trägerstrukturen, regionale Unterschiede, Betreuungsquoten etc.)

- Wie ist Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung politisch verankert?
- Wie ist Medienerziehung in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer verankert?
- Wie ist Medienerziehung in den Ausbildungen zum/r staatlich anerkannten Erzieher*in verankert?

Um die Vielzahl und Diversität an orientierenden Fragen bearbeiten zu können, waren zahlreiche, unterschiedliche Quellen notwendig. Diese umfassen sowohl wissenschaftliche Publikationen und Studien als auch Praxisberichte sowie Zahlen und Fakten über die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland, die etwa von Ministerien und anderen Behörden gesammelt werden. Bei einigen Fragen hat sich während der Recherche herausgestellt, dass sie sich anhand der derzeit vorliegenden Literatur (noch) nicht beantworten lassen. Daher wurde die Literaturrecherche durch Interviews ergänzt (siehe B.3).

Die Literatursuche hat einen Korpus von 203 (vorrangig deutschsprachigen) einschlägigen Quellen ergeben, die eine umfangreiche Bestandsaufnahme der derzeitigen Situation und Sichtweisen in der Debatte darstellen. Die Texte wurden in einer Datenbank erfasst und nach verschiedenen Kategorien codiert. Der Schwerpunkt der Literaturrecherche lag in den ersten Projektmonaten (April-August 2018), wobei auch parallel zu den Interviews und anderen Projektaktivitäten zusätzlich einschlägige Quellen hinzugefügt und verarbeitet wurden.

B.2 Dokumentenanalyse der Bildungspläne

An der Schnittstelle zwischen den drei oben genannten Themen wurde darüber hinaus eine ausführliche Dokumentenanalyse der deutschen Bildungs- und Erziehungspläne hinsichtlich der Verankerung von Medienerziehung in diesen Plänen durchgeführt. Ziel der Analyse war es, auszuloten, inwiefern die Politik bereits Medienerziehung im frühkindlichen Bildungsbereich vorsieht und ob bestimmte Formate der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familie – nicht nur zum Thema Medienerziehung, sondern auch im Allgemeinen – in den Plänen behandelt werden.²

B.3 Vertiefende Interviews

Da in der Literatur aufgrund von veralteten Quellen oder Forschungslücken nicht auf alle oben genannten Teilfragen Antworten ausgemacht werden konnten, wurde die Literaturrecherche um vertiefende halbstrukturierte Einzelinterviews³ ergänzt. Im Mittelpunkt standen vor allem die praktischen Erfahrungen, die Ansprechpartner*innen aus der frühkindliche Bildung in Bezug auf die Implementierung und Umsetzung von Medienpädagogik gemacht haben. Auch ihre Motivationen und ihre Wahrnehmung der Debatte rund um das Thema Medien in der Kita kamen dabei zur Sprache. Die Interviewpartner*innen decken folgende beruflichen Hintergründe ab (eine Übersicht der Interviewpartner*innen findet sich im Anhang A):

- Kita-Leitungen (4)
- pädagogische Fachkräfte/ Medienpädagog*innen (2)
- Eltern-Medien-Berater*innen (3)
- Dozentin in einer medienpädagogischen Fortbildungseinrichtung (1)
- Dozentin in der Ausbildung zum/r staatlich anerkannten Erzieher/in (1)
- Auszubildender (1)

² Diese Analyse wurde in einem wissenschaftlichen Aufsatz aufgearbeitet und im Februar 2019 bei der Fachzeitschrift "MedienPädagogik" eingereicht.

³ Mit Ausnahme des Interviews #4, bei dem zwei Interviewpartnerinnen – eine Kita-Leitung und ihre medienpädagogischen Mitarbeiterin – anwesend waren, siehe Anhang A)

C Bisherige Ergebnisse

Die Interviewpartner*innen wurden sowohl über bestehende Kontakte der Stiftung Digitale Chancen bzw. des Wissenschaftlichen Beirats (siehe A.8) als auch über die Teilnahme an Veranstaltungen rekrutiert. Das Ergebnis dieser Vorgehensweise war, dass die Interviewpartner*innen bereits über Expertise und Erfahrungen im Themenbereich Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung verfügten sowie eine eher aufgeschlossene Haltung diesbezüglich hatten.

Im ersten Projektjahr führte das Projektteam elf Interviews durch. Die Interviews fanden im Zeitraum von November 2018 bis Januar 2019 entweder telefonisch oder vor Ort statt und dauerten zwischen einer und anderthalb Stunden. Sie wurden aufgezeichnet und danach mit Hilfe der Aufnahme ausführlich dokumentiert. Den Interviewpartner*innen wurde Anonymität gewährleistet, damit sie offen sprechen und sich auch kritisch zu bestimmten Themen (etwa Abläufen in ihren jeweiligen Einrichtungen) äußern konnten. Daraufhin wurden die Aussagen der Interviewpartner*innen thematisch geclustert. Der Leitfaden setzte je nach Hintergrund und Expertise des/r Interviewpartners*in leicht unterschiedliche Schwerpunkte. Alle Interviews enthielten allgemeine Themen wie "eigene Erfahrungen mit Medienerziehung in der Praxis", "Stand der Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung in Deutschland" und "Kommunikation mit Eltern". Im weiteren Projektverlauf sollen auch Eltern befragt werden, ebenso wie pädagogische Fachkräfte, die noch keine Affinität zum Thema haben, um somit auch eher neutrale oder kritische Sichtweisen zu erfassen.

C Bisherige Ergebnisse: Katalog potenziell förderlicher oder hinderlicher Variablen

Aufbauend auf dieser Recherche wurde ein umfassender Katalog an möglichen Einflussfaktoren auf das Gelingen oder Nicht-Gelingen medienpädagogischer Begleitung von Kita-Kindern im Dialog von Einrichtung und Familie erstellt (siehe Anhang B). Der Katalog wurde dem Wissenschaftlichen Beirat des Projekts vorgestellt und entsprechend der Anmerkungen der Beiräte überarbeitet. In seiner derzeitigen Form umfasst er 177 Variablen. Zu einigen dieser Variablen lässt die bisherige Recherche bereits Aussagen zu, ob diese das Gelingen eher fördern oder eher behindern, bei anderen ist eine derartige Einordnung noch nicht möglich.

Im Folgenden werden die in Betracht gezogenen Faktoren dargestellt und ausgeführt, welche Schlussfolgerungen auf welcher Grundlage (d.h. Literaturrecherche, ergänzende Interviews, Analyse der Bildungspläne, Expertenrunden bzw. Veranstaltungsteilnahmen) getroffen werden. Die Variablen werden entlang der Gliederung des Katalogs vorgestellt, welche sieben Bereiche unterscheidet:

1. Einrichtung und Träger
2. Rahmenbedingungen medienpädagogischer Arbeit
3. Personal: Pädagogische Fachkräfte und Leitung
4. Pädagogische Arbeit
5. Eltern und Familien
6. Ausbildung "Sozialpädagogik"
7. Erwartungen an die Kita als Bildungsort

Der Umfang des Variablenkatalogs erlaubt eine differenzierte Betrachtung diverser potentieller Einflussfaktoren. Die Form des Katalogs wird damit der Erkenntnis gerecht, dass gelingende Medienerziehung und ihre Begleitung durch Kita und Familie **multifaktoriell bedingt** ist. Die hier vorgenommene ausführliche Darstellung des Katalogs dient dazu, Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen sichtbar zu machen.

1. Einrichtung und Träger

1.1 Daten zur Einrichtung

Unter diesem Punkt werden die Eckdaten der Einrichtung erfasst. Der Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme⁴ zeigt differenziert die zahlreichen Unterschiede auf, die zwischen den Bundesländern (und insbesondere auch im Ost-West-Vergleich) hinsichtlich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bestehen. Auch in den Interviews mit Kita-Leitungen und -Personal ließen sich große Unterschiede etwa hinsichtlich der Anzahl der Gruppen bzw. der betreuten Kinder, der Altersspanne der Kinder und anderer Faktoren feststellen.

Anhand der derzeitigen Quellenlage kann zum jetzigen Stand des Projektes “Medienerziehung im Dialog” noch keine belastbare Prognose darüber getroffen werden, wie sich diese Faktoren auf die Umsetzung von Medienerziehung und Erziehungspartnerschaft auswirken. Die MoFam-Studie (Schubert et al., 2018) konnte anhand **formaler Kriterien** keine Unterschiede im Hinblick darauf feststellen, welche Rolle digitale Medien in den Konzeptionen der Einrichtung spielten. Zu den in der Studie erhobenen Kriterien zählten die geografische Lage, der Träger, die Größe der Einrichtung und der Einrichtungstyp.

Wenngleich bislang (noch) keine einrichtungsübergreifenden strukturellen Tendenzen ausgemacht werden können, haben die **äußeren Bedingungen** teilweise überraschende Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Medien. Dies zeigte sich etwa in dem Interview mit der Leitung und der medienpädagogischer Angestellten einer Berliner Kita mit medienpädagogischem Schwerpunkt (#4). Die Einrichtung begann sich mit Medienpädagogik zu beschäftigen, da ihr Standort in den 2000er Jahren Teil eines Wohngebietes war, in dem bereits eine gute Internetanbindung sichergestellt wurde und welches daher als “Moderne-Medien-Wohngebiet” beworben wurde. Um das Profil der Kita zu schärfen und die Attraktivität der Kita zu erhöhen, wurde dort bereits 2004 damit begonnen, Medien in die pädagogische Arbeit zu integrieren.

Auch die Leitung einer Kita in NRW (#2) berichtet, dass sie Tablets und Walkie-Talkies zunächst eingesetzt hat, um die Kommunikation und terminliche Abstimmung innerhalb ihrer Einrichtung zu erleichtern. Da diese auf vier Etagen verteilt ist, gab es hier einen besonderen Bedarf, der den Einsatz von Technik erforderte. Ihrer Aussage nach hat sie das “Feld von hinten aufgerollt”, indem sie Medien zunächst einsetzte, um die Arbeit der Erzieher*innen zu erleichtern (auch die Portfolio-Arbeit), bevor diese auch zu pädagogischen Zwecken eingesetzt wurden (siehe dazu auch Punkt 4.3). Dies hatte den Vorteil, dass die Fachkräfte den Nutzen der verschiedenen Geräte erkannten. Es können also auch scheinbar nebensächliche Variablen (wie die räumlichen Bedingungen) digitale Lösungen erforderlich machen und in der Folge die Medienerziehung begünstigen.

Es wurde in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass die Einarbeitung in das Medienthema sehr zeitintensiv ist. Daraus kann geschlossen werden, dass ein hoher **Betreuungsschlüssel** bzw. ein Fachkräftemangel hinderliche Faktoren für die Umsetzung von Medienerziehung sind.

Bezüglich der **Altersverteilung** der betreuten Kinder ist davon auszugehen, dass Kitas bzw. Krippen, die vor allem kleine Kinder betreuen, den Bedarf an einer gezielten Medienerziehung geringer einschätzen. Die von uns interviewten Einrichtungen beginnen mit der medienpädagogischen Arbeit bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren. Laut der Berliner Kita (#4) sei es wichtig, sich hier an den individuellen Fähigkeiten des Kindes zu orientieren. Sinnvoll könnte es jedoch sein, bereits früher mit den Eltern in den Austausch zum Thema Medien zu treten, da auch Kinder unter drei Jahren bereits damit in Kontakt kommen

⁴ Die Ergebnisse sind online hier einzusehen: <https://www.laendermonitor.de>

C Bisherige Ergebnisse

(insbesondere wenn sie ältere Geschwister haben). Interviewpartnerin #7, ausgebildete Eltern-Medien-Beraterin, vertritt sogar die Meinung, dass Eltern bereits vor der Geburt des Kindes für das Thema sensibilisiert werden sollten, etwa in Bezug auf datenschutzrechtliche Themen (Verbreitung von Kinderfotos über soziale Medien etc.).

Auch der **Gründungszeitpunkt** der Kita kann unter Umständen ein Indiz dafür sein, wie aufgeschlossen die Einrichtung gegenüber neuen Themen ist. Diese Variable muss im Zusammenhang mit anderen Variablen gesehen werden, etwa zur Demographie des Teams, der Fluktuation im Team oder den Haltungen zu neuen Ideen. Dazu folgen unter Punkt 3.2 weitere Ausführungen.

1.2 Daten zum Träger

1.2.1 Generelle Ausrichtung des Trägers

Bislang konnten, wie unter Punkt 1.1 bereits erwähnt, noch keine Nachweise dafür gefunden werden, dass der Träger eine zentrale Rolle bei der Frage spielt, wie bzw. ob das Thema im Einrichtungskonzept behandelt wird (Schubert et al., 2018). Dieser Befund könnte jedoch mit breiterer Verankerung des Medienthemas in den Trägerkonzeptionen zu revidieren sein.

Dennoch ist insbesondere in der Initiationsphase medienpädagogischer Inhalte davon auszugehen, dass die **Institutionskultur** des Trägers, etwa in Bezug auf eine Offenheit für neue Themen oder eine unterstützende Haltung den Einrichtungen gegenüber (vgl. dazu auch Punkt 1.2.2) von Bedeutung ist. Ebenfalls spielt die **Agilität** des Trägers gemäß Erfahrungen der Stiftung Digitale Chancen eine wichtige Rolle. Bei im Jahr 2018 geführten Gesprächen mit zwei Wohlfahrtsverbänden, welche dem Beirat der Stiftung angehören, zeigte sich, dass diese Medien für ein wichtiges Thema halten. Der Abstimmungsprozess ziehe sich bei einem der Träger jedoch bis 2019 hin, mit einer entsprechenden Handreichung sei erst in 2020 zu rechnen. Es stelle sich die Frage, wann und ob solche Bestimmungen dann Auswirkungen in den Einrichtungen zeigen. Insbesondere bei einem dynamischen Themenfeld wie den digitalen Medien führt dies zu Problemen.

Auch spielen die **finanziellen Ressourcen** der Träger in Bezug auf Fortbildungen eine Rolle. Dabei sind sowohl etwaige Teilnahmegebühren als auch die bei Personalabwesenheiten erforderlichen Aufwendungen für Ersatzpersonal (Springerkosten) zu berücksichtigen. Im nächsten Abschnitt (1.2.2) wird weiter darauf eingegangen, dass es auch stark mit der Einstellung des Trägers zusammenhängt, in welchen Bildungsbereichen Weiterbildungsangebote gefördert werden. Die finanzielle Lage des Trägers ist außerdem entscheidend, wenn eine Kita sich für Medienerziehung mit Einsatz von Geräten entscheiden möchte: Damit die teilweise recht kostspielige Hardware angeschafft werden kann, ist ein ausreichendes Budget für die Arbeit mit Medien erforderlich (siehe dazu Punkt 2.1).

1.2.2 Einstellung des Trägers zu Medien(erziehung)

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Die Träger sind auf Bundes-, Länder- und lokaler Ebene sehr unterschiedlich aufgestellt und haben (in Bezug auf medienpädagogische Themen) sehr verschiedene Bedarfe.

Das Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita fordert, dass der "Bildungsbereich Medien (...) in die Trägerkonzeptionen aufgenommen werden muss" (Eder et al., 2017, S. 3), damit Medienbildung in der Kita gelingt. Träger seien insofern mitverantwortlich für die "nachhaltige Umsetzung der für die frühe Medienbildung notwendigen Prozesse" (ebd.). Laut Lutz (2018) sind "private Träger in ihrer Einbindung von Medien in der frühkindlichen Bildung schon einen Schritt weiter" (S. 38). Als Beispiel nennt er den Träger Klax Berlin gGmbH, für den

Medien fester Bestandteil des Konzepts sind. Neben der Verankerung im Konzept ist laut dem GMK-Positionspapier auch die Förderung durch Aus- und Fortbildungsstrukturen für pädagogische Fach- und Leitungskräfte ein Thema, dessen sich die Träger annehmen müssen (Eder et al., 2017).

Aus den geführten Interviews geht ebenfalls hervor, dass die Einstellung des Trägers zu Medien und Medienerziehung große Auswirkungen auf die Umsetzung in den Einrichtungen haben kann. So führten zwei Leitungen (#1 und #2) die gute Umsetzung medienpädagogischer Arbeit in ihren Einrichtungen auch auf die Bemühungen bzw. die Unterstützung des (großen, privaten) Trägers zurück. Dieser stattete die Kitas nicht nur mit Geräten aus, sondern veranstaltete auch mehrtägige Workshops, in denen mit zwanzig Teilnehmer*innen aus ganz Deutschland gemeinsam erarbeitet wurde, wie digitale Medien im Kita-Alltag zum Einsatz kommen können. Dies war unter anderem möglich, da der Träger über ausreichende finanzielle Mittel verfügt (siehe Punkt 1.2.2). Die Leiterin einer dieser Kitas (#1), kommt daher zu dem Schluss, dass die Träger eine zentrale Rolle spielen: Wenn die Träger Medienerziehung für wichtig hielten, erhöhe sich damit die Chance, dass diese in allen Einrichtungen integriert werde. Sie sagt auch, dass sie außerhalb ihres eigenen Trägers bislang kaum etwas zu dem Thema gesehen hat; das Innovativste war eine dünne Broschüre des Paritätischen Landesverbands. Die Gründe seien von Träger zu Träger unterschiedlich: teilweise stünden sie dem Thema ablehnend gegenüber, teilweise fehlten die Mittel. Der Geschäftsführer ihres eigenen Trägers hingegen "brenne" für das Thema. Es gebe auch das Angebot einer entsprechenden "Elternakademie". Fehlen die finanziellen Mittel, raten die Leiterinnen der beiden Einrichtungen dazu, klein anzufangen (#1) und gegebenenfalls über Spenden ein Tablet zu finanzieren (#2).

Auch Interviewte #3, die bei einer medienpädagogischen Fortbildungseinrichtung für pädagogische Fachkräfte arbeitet, schätzt die Rolle des Trägers als stark ein, wenn diese (wie etwa Fröbel und Klax) ein klares medienpädagogisches Konzept haben. Bei anderen Trägern hält sie den Einfluss für geringer. Oft stehe, insbesondere bei sehr großen Trägern, auch nur die Leitung mit dem Träger in Kontakt. Viele Träger hätten keine dezidierte Meinung zum Thema Medien.

Eine Berliner Kita mit medienpädagogischem Schwerpunkt (Interview #4) berichtet, dass die fehlende (auch finanzielle) Unterstützung ihres Trägers oftmals hinderlich für den Prozess ist. Die Interviewpartnerinnen haben den Eindruck, dass Kitas mit anderen Schwerpunkten (etwa Naturkitas) es gegenüber dem Träger leichter hätten. Dieser würde die Kita zwar gerne als Aushängeschild benutzen, die Interviewten äußerten aber das Gefühl, für ihre Arbeit manchmal belächelt zu werden. Auch Interviewpartner #9 berichtet aus seiner Einrichtung, dass das allgemeine Handyverbot des Trägers hinderlich dafür ist, medienpädagogische Inhalte in den Alltag zu integrieren. Der (katholische) Träger der Einrichtung von Interviewpartnerin #11 hat sich ihrer Auskunft nach zwar um die WLAN-Verbindung gekümmert, ist sonst jedoch sehr skeptisch dem Thema Medien gegenüber und hätte "nie im Leben" (#11) Gelder für Geräte oder Fortbildungen bereitgestellt. Er zeigte sich auch kritisch, als sie an einer entsprechenden Diskussionsrunde teilnahm und dafür nach Berlin reiste. Für den Träger gäbe es wichtigere Themen – die Kita-Leiterin (#11) musste sich daher anderweitig Unterstützung holen.

Eine aufgeschlossene Haltung des Trägers zu Medienerziehung und eine Verankerung des Themas im Trägerkonzept ist förderlich. Träger können die Kitas etwa durch Weiterbildungsangebote und, bei ausreichenden finanziellen Mitteln, die Anschaffung von Hard- und Software unterstützen.

2. Rahmenbedingungen medienpädagogischer Arbeit

2.1 Standortbezogene Rahmenbedingungen

Wie die ausführliche Analyse der **Bildungspläne** zeigt, ist das Thema Medien dort sehr unterschiedlich verankert. Entsprechend gibt es Bundesländer, die medienpädagogische

C Bisherige Ergebnisse

2. Rahmenbedingungen

Ansätze stärker fördern als andere (momentan etwa durch den groß angelegten Modellversuch “Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken”⁵ in Bayern, an dem 100 Kitas teilnehmen). Einschränkend ist zu beachten, dass die Bildungspläne in den Einrichtungen unterschiedlich starken Einfluss auf die pädagogische Arbeit haben. Meister et al. (2012) stellten im Rahmen einer Befragung von Kitas in NRW (vornehmlich Kita-Leitungen) heraus, dass ein Viertel der Befragten noch nicht einmal vom damaligen Bildungsplan gehört hatte (S. 25). Viernickel et al. (2013) haben drei Typen von Fachkräfte-Teams und ihren Haltungen in Bezug auf die Umsetzung der Bildungspläne festgestellt: Die Haltungen reichen dabei von 1. völliger Ablehnung und Distanz über 2. Reflexion und passgenaue Adaption (d.h., der Bildungsplan ist “Anregung und Grundlage für die Arbeit, bildet aber nicht den zentralen Orientierungsfokus” (S. 14)) bis zu 3. einer (über)korrekten Abarbeitung der formulierten Anforderungen. Insofern ist die Aussage von Diskowksi (2009) zumindest teilweise zu relativieren, demzufolge “die erforderlichen tiefgreifenden Veränderungen in den Haltungen und Handlungen der Fachkräfte [...] aber durch Bildungspläne und andere normative Vorgaben nicht bewirkt werden [können]” (S. 56). Er schreibt ihnen jedoch “eine wichtige stützende, legitimierende und normierende Funktion” zu (ebd.). Auch Prof. Dr. mult. Fthenakis, Verfasser zweier Bildungspläne, bestätigte im Rahmen einer Sitzung des Didacta-Ausschusses “Frühe Bildung” Didacta im November 2018, dass Bildungspläne zwar ein notwendiges Instrument sind, aber nicht ausreichen, um Qualität zu sichern.

Diese Befunde spiegeln sich in den Interviews wider. Die Aussage von Interviewpartnerin #11 relativiert etwa die Rolle der Bildungspläne in Bezug auf deren Bedeutung im Arbeitsalltag, indem sie sagt, dass insbesondere Medienpädagogik – selbst wenn diese im Plan verankert ist – in der Praxis gerne unter den Tisch fällt, da andere Themen als wichtiger erachtet werden. Dennoch kann es für die Einrichtungen eine Unterstützung darstellen, wenn sie sich (auch in der Kommunikation mit den Eltern oder anderen Teammitgliedern) auf politische Vorgaben berufen können, die ihr Vorhaben untermauern (#2). Umgekehrt kann ein Bildungsplan, der keine medienpädagogischen Inhalte enthält oder eine eher kritische Position dazu formuliert, eine Hürde darstellen.

Auch die **Vernetzung** und Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen oder lokalen Strukturen kann förderlich sein. Dies geht bereits aus dem strukturell-prozessualen Qualitätsmodell (vgl. Punkt A.5) hervor, welches die Vernetzung der Einrichtung unter einen der vier Qualitätsbereiche fasst. Konkreter bewertet die Berliner Kita (#4) die Kontakte zu anderen medienpädagogisch arbeitenden Kitas, welche sie über das Netzwerk-Projekt “Ein Plüschtier auf Reisen” von Bits21 (einer Fortbildungseinrichtung mit medienpädagogischem Schwerpunkt in Berlin) knüpfen, als sehr positiv. Auch eine Medienpädagogin (Interview #3) beschreibt dieses Projekt als sehr fruchtbar: Die Kitas würden voneinander lernen und hätten viel Freude daran.

Durch die Niedrigschwelligkeit des Projekts würden Zeit- und Personalmangel sowie fehlende Ressourcen umgangen; somit geben sie Anregungen, um den ersten Schritt zu machen. Die Leitungen #1 und #2 berichten über trägerinterne Vernetzung; die Interviewpartnerinnen sind beide auch als Multiplikatorinnen tätig. Die Kita, die die Interviewte #2 leitet, ist jedoch in der Stadt die einzige medienpädagogisch arbeitende Einrichtung des Trägers.

Auch eine Zusammenarbeit mit Grundschulen zu medienpädagogischen Themen ist aus Nachhaltigkeitsgründen wichtig. Dies betont etwa die Berliner Kita (#4), die jedoch vonseiten der naheliegenden Grundschule diesbezüglich

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Die Übergangssituation zwischen Kita und Grundschule ist problematisch, in der Regel findet zwischen den Institutionen kein Austausch in Bezug auf medienerzieherische Inhalte statt.

⁵ Informationen zum Modellversuch finden sich hier: <https://www.ifp.bayern.de/projekte/curricula/Medienkompetenz.php>

nur wenig Offenheit erfahren hat. Zwei weitere Interviewpartnerinnen (#1 und #2) hoffen ebenfalls auf eine ganzheitliche Entwicklung. Letztere berichtete, demnächst die Leitung einer neuen Kita zu übernehmen, welche Teil einer Bildungslandschaft sei, für deren übergreifendes medienpädagogisches Konzept sie die Zuständigkeit übernimmt. Ihrer Einschätzung nach machen sich auch die Schulen in Bezug auf Medien vielfach erst jetzt auf den Weg.

Es könnte sich ebenfalls positiv auswirken, wenn Kitas mit anderen Institutionen (etwa örtlichen Bibliotheken, Eltern-Medien-Berater*innen o.Ä.) vernetzt sind, eventuell auch zwecks einer gemeinsamen Nutzung der Geräte, wo eigene finanzielle Mittel zur Anschaffung nicht vorhanden sind. Hier kann außerdem der inhaltliche Austausch förderlich wirken. Interviewpartnerin #3 nennt die Anbindung an gute Netzwerke als Möglichkeit, um Defizite oder fehlende Ressourcen auszugleichen. Sie hält es für wichtig, dass sich die Einrichtungen bei Bedarf Hilfe einholen, es gebe viele unterstützende Strukturen.

2.2 Technische Ausstattung

In der Literatur wird die **technische Ausstattung** oft als eine Gelingensbedingung für Medien-erziehung in der frühkindlichen Bildung genannt. Etwa Anfang und Demmler (2018) beziehen sich auf eine Grafik des JFF, die “Ausstattung” – neben “Fachkräften” und “Eltern / Gesellschaft” – als eine Voraussetzung für eine gelingende Förderung von Medienkompetenz betrachtet. Eva Reichert-Garschhammer nennt in einem Interview den “Aufbau einer IT-Infrastruktur, die sich an pädagogischen Zielsetzungen orientiert und modern, zuverlässig und hoch verfügbar ist”, “gute Kindermedien” sowie “Sicherheitstechnik” als drei Voraussetzungen für die Digitalisierung von Kitas (Anfang, 2018). Besonders hervorzuheben ist auch der Begriff der “lernförderlichen Infrastruktur”, der von Breiter et al. (2015) im Kontext der Medienkompetenzförderung in Schulen geprägt wurde. Laut den Autor*innen stellt die lernförderliche IT-Infrastruktur eine “notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Arbeit mit digitalen Medien in der Schule” (S. 4) dar. *Lernförderlich* ist eine Infrastruktur, die durchgehend verfügbar sowie alltagstauglich ist.

Allerdings betonen Meister et al. (2012), dass die technische Ausstattung alleine nicht reicht: “Die Bandbreite der Möglichkeiten des Medieneinsatzes ist vielfältig und benötigt keine gehobene Ausstattung der Kindertagesstätten mit Mediengeräten. Relevanter für die tatsächliche Umsetzung von Medienarbeit in Kindertagesstätten sind die individuellen Kognitionen und Motivationen von Erzieher/innen zur Medienerziehung.” (S. 3). In dem Medienbildungsmodell von Kutscher (2019, vgl. Abb. 2) stellen Medieneinsatz und Mediendidaktik nur eine von insgesamt sieben Dimensionen dar, für wichtiger wird die Diskussion über Medien und ihre Bedeutung erachtet.

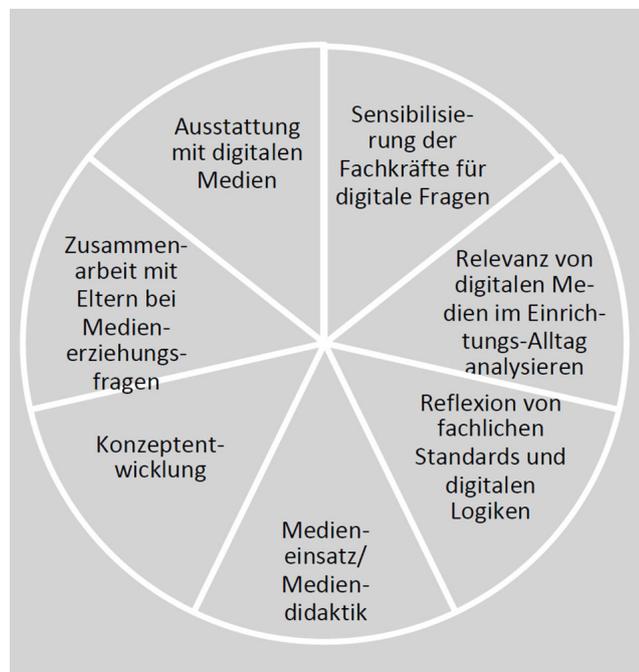


Abb. 2: Medienbildungsmodell nach Kutscher (2019)

Um das Potenzial des Einsatzes von Medien für die pädagogische Arbeit nutzen zu können, sollten Kitas über die entsprechenden – nach Möglichkeit nicht zu sehr veralteten – Geräte verfügen. Dies betont auch die Berliner Kita, die in ihrer langjährigen Erfahrung im medienpädagogischen Bereich die Kurzlebigkeit der Geräte erfahren hat bzw. musste (#4). Interviewpartnerin #5 fügt an, dass eine zu geringe Anzahl an

C Bisherige Ergebnisse

Eine ausreichende technische Ausstattung, inklusive geregelter Wartung und klarer Zuweisung der Zuständigkeiten, ist förderlich für die Umsetzung von Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung.

Geräten dazu führen könne, dass der Zugang zu diesen eine Art "Belohnungscharakter" bekäme; die Ausstattung sollte also nach Möglichkeit an der Gruppengröße ausgerichtet sein. Die Berliner Kita betont außerdem, dass es einer stabilen und schnellen Internetverbindung bedarf (#4). Dies kann teilweise ein Problem darstellen, da Kitas teilweise von Trägerseite aus nicht über WLAN verfügen dürfen. Die Dozentin in der Erzieher*innenausbildung (#8) berichtet aus

ihrer Erfahrung, dass die mangelnde Ausstattung mit Geräten häufig auch dazu führe, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre eigenen Smartphones etc. benutzen (etwa um mit den Kindern etwas zu recherchieren). Dies sei bereits aus datenschutzrechtlichen Gründen höchst problematisch und sollte unbedingt vermieden werden.

Die Finanzierung von digitalen Geräten muss nicht zwangsläufig über den Träger laufen. So berichtet Interviewpartnerin #11, dass sie über die Stadt Fördermittel erhalten haben, nachdem das Thema Medien in der frühkindlichen Bildung auf lokalpolitischer Ebene an Relevanz gewonnen hat. Jedoch wurden hier sehr kurzfristig Gelder zur Verfügung gestellt, die rein für die technische Ausstattung vorgesehen waren. Erst durch die Initiative von Interviewpartnerin #11 wurde das Bewusstsein seitens der Mittelgeber dafür geschärft, dass die Gelder in Kombination mit Fort- und Weiterbildungsangeboten vergeben werden sollten. Es ist denkbar, dass es in Zukunft – aufgrund der wachsenden Aufmerksamkeit für das Thema Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung – zu ähnlichen Situationen kommt, in denen Gelder sehr kurzfristig und ausschließlich für die Ausstattung mit Geräten zur Verfügung gestellt werden. Dies ist für eine umfassende Verankerung, die sich an den Kompetenzen und weniger an den Geräten orientiert, nicht förderlich.

Auch eine fortlaufende Wartung der Geräte sowie systemadministrative Tätigkeiten sollten geregelt sein. In Interview #4 berichtet die Berliner Kita, dass sie eine Zeit lang eine Firma mit diesen Aufgaben betraut haben, dies jedoch zu kostenintensiv war. Die fehlende Kompetenz im Team führte zu frustrierenden Momenten und hat sie manchmal zurückgeworfen. Auch eine Erzieherin in einem Hort (#5), berichtet, dass ungeklärte Administratorrechte und bürokratische Probleme dazu geführt haben, dass die im Hort betreuten Kinder den vorhandenen Computerraum der Schule nicht nutzen konnten. Diese Probleme konnten erst durch einen langwierigen, zweijährigen Prozess gelöst werden. Auch in der Erzieher*innen-Ausbildung können solche Problematiken die Lehre behindern: Interviewpartnerin #8, die an einem Kolleg die Berufspraktikant*innen betreut, hat zunächst das Fach Medien unterrichtet, aber aufgrund der schlechten Rahmenbedingungen damit aufgehört. So waren die Geräte teils defekt und sie musste 90 neue iPads einrichten – ein hoher Arbeitsaufwand, verbunden mit einer großen Verantwortung. Es sei daher ein unbeliebtes Fach unter den Kolleg*innen.

3. Personal: Pädagogische Fachkräfte und Leitung

3.1 Teamstruktur, Hintergrund der Mitarbeitenden und Organisation

Die **Leitung** spielt eine zentrale Rolle bei der Organisation der Kindertageseinrichtungen. Anfang und Demmler (2018) zufolge ist die Qualifikation der Leitung entscheidend für die Umsetzung von Medienkompetenzförderung (S. 15). Auch in den Interviews wurde deutlich, dass es vor allem die Leitungen waren, welche das Thema Medienerziehung in ihren Einrichtungen angestoßen haben und den Rest des Teams mitziehen. Interviewpartnerin #2 betont, dass es sehr wichtig sei, dass pädagogische Fachkräfte, die Medienpädagogik in ihre Einrichtung bringen wollen, die Leitung mit ins Boot holen. Dennoch sagt Interviewpartnerin #1, die Initiative sollte nicht nur "von oben" kommen, aber auch nicht auf dem Vorgehen einer einzelnen pädagogischen

Fachkraft beruhen: Die Zusammenarbeit sei zentral. Interviewpartnerin #11 sieht sich als Leitung als "Motor" der Entwicklung, die Auseinandersetzung mit dem Thema finde aber im gesamten Team statt.

Zu einigen unter diesem Punkt aufgeführten Variablen ist es schwer allgemeingültige Aussagen zu treffen, da die Teams sehr unterschiedlich groß und verschieden organisiert sind. Etwa meinte Interviewpartnerin #5, es sei in größeren Teams leichter, Unterstützer*innen zu finden – ebenso ist es jedoch denkbar, dass das Thema so schwerer in der Breite des Teams verankert werden kann.

Bezüglich des **Alters der pädagogischen Fachkräfte** lassen sich bisher kaum klare Auswirkungen formulieren. Schubert et al. (2018) sagen in der Mofam-Studie, dass das Alter der Fachkräfte ein Grund sein könnte, warum sie teilweise "im Umgang mit digitalen Medien weniger kompetent zu sein scheinen, als die Kinder" (S. 17). Friedrichs-Liesenkötter (2018) stellt aufgrund einer Studie unter Auszubildenden allerdings fest, dass "die zu Beginn der Forschung aufgestellte Hypothese, dass angehende Erzieher/innen vermutlich aufgrund ihres jungen Alters dem Thema Medienerziehung offener als ältere Erzieher/innen gegenüberstehen, zumindest für das vorliegende Sample verneint werden muss." (S. 70).

Aus den Interviews ergibt sich ebenso, dass ältere Fachkräfte in der Regel zwar weniger Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien haben, ihr Alter sich jedoch nicht unbedingt auf die Haltung auswirken muss. So gibt es jüngere Erzieher*innen, die dem Thema deutlich kritischer gegenüberstehen als ihre älteren Kolleginnen. Dies berichtet etwa die Kita-Leitung (#1) aus ihrem Team, ebenso wie Interviewpartnerin #8, die sowohl an einer Universität im Bereich der frühen Medienpädagogik als auch an einem Berufskolleg arbeitet. Auch Interviewpartnerin #3 sieht zwischen älteren und jüngeren Fachkräften hauptsächlich Unterschiede hinsichtlich ihrer Mediennutzung und -kompetenz, nicht aber bezüglich ihrer medienpädagogischer Fähigkeiten. Interviewpartnerin #4, die in ihrer Einrichtung als Medienpädagogin agiert, ist selbst seit 40 Jahren als Erzieherin tätig und steht kurz vor dem Renteneintritt. Sie ließ sich im Jahr 2005 bei Bits21 (einer Fortbildungseinrichtung mit medienpädagogischem Schwerpunkt in Berlin) weiterbilden. Sie berichtet aus ihrer Einrichtung jedoch auch, dass eine junge Kollegin eine wichtige Ansprechpartnerin für das Thema Medien sei, weil sie mehr Erfahrung im Umgang mit den Geräten hat (s. auch Punkt 3.2 Atmosphäre und Teamkultur).

Eine Eltern-Medien-Beraterin (#6) berichtet hingegen aus ihrer Erfahrung, dass ältere Fachkräfte eher Berührungsängste hätten und sich häufiger darauf berufen würden, dass ihr Schwerpunkt ein anderer sei. Entsprechend klammerten sie das Thema gänzlich aus. Dennoch sind sie meistens schnell begeistert, wenn ihnen gezeigt wird, dass mit dem Tablet auch kreativ gearbeitet werden kann. Ähnliches berichtet eine weitere Eltern-Medien-Beraterin (#10). Sie sieht bei älteren Fachkräften größere Widerstände. Es falle jüngeren leichter, nicht in eine Abwehrhaltung zu verfallen, selbst wenn sie überfordert seien. Der auszubildende Erzieher (#9) merkte an, dass insbesondere für seine älteren Kolleg*innen das Thema Digitale Medien gänzlich neu war und sie es pauschal mit dem Argument abgelehnt haben, dass diese in der Kita nichts zu suchen hätten. Die Frage, inwiefern das Alter eine Rolle spielt, ist demnach von den Interviewpartner*innen unterschiedlich beantwortet worden.

Zu möglichen **Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen pädagogischen Fachkräften** hinsichtlich Medienerziehung ist bisher kaum Wissen vorhanden, auch weil der Frauenanteil generell sehr hoch ist – bundesweit etwa 95-97% (Hoffmann und Kaulbach, 2018). Anhand einer Metastudie zeigen Hoffmann und Kaulbach allerdings, dass es generell ein "Desinteresse und [eine] im Vergleich zu Männern viel geringere Selbstwirksamkeitserwartung vieler engagierter und qualifizierter weiblicher Fachkräfte im Zusammenhang mit Projekten zur digitalen Medienkompetenzförderung in der Kita" gibt (S. 90). Interviewpartnerin #6 vertritt die Meinung, dass Männer häufig eine größere Offenheit gegenüber dem Thema Medien zeigen.

C Bisherige Ergebnisse

Dies bezieht sich jedoch auf die Elternschaft, weniger auf männliche pädagogische Fachkräfte. Zu weiteren Unterschieden in Bezug auf das medienpädagogische Vorgehen von Vätern und Müttern siehe Punkt 5.3.2.

Bezüglich der **Zuständigkeiten** (insbesondere für die medienpädagogische Arbeit) gibt es unterschiedliche Herangehensweisen. Teilweise werden einzelne Personen als Ansprechpartner*innen für bestimmte Themen, u.a. Medien, benannt (etwa in den Kitas der Leitungen #4 und #11). Andere Kitas heben hervor, dass für medienpädagogische Aufgaben möglichst nicht nur eine Person zuständig sein sollte, sondern mehrere (#2) bzw. mindestens eine Handvoll in jedem Team (#1).

Wie bereits knapp unter Punkt 1.1 zum Betreuungsschlüssel aufgeführt, sollten die Mitarbeiter*innen über ausreichende **Kapazitäten** verfügen, um sich dem komplexen Thema Medienpädagogik mit der gebotenen Intensität widmen zu können. Dies könnte vor dem Hintergrund des derzeitigen – und voraussichtlich weiter wachsenden – Fachkräftemangels⁶ in der frühkindlichen Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 80) eine Herausforderung darstellen.

Hierzu sei angemerkt, dass die empfundene Arbeitsbelastung jedoch nicht zwangsläufig mit dem Betreuungsschlüssel zusammenhängen muss. Die Arbeitsbelastung für Kita-Personal ist im Allgemeinen als sehr hoch einzuschätzen (Institut für Demoskopie Allensbach, 2018), dies bestätigen auch diverse Interviewpartnerinnen (#1, #4 #5, #8). Überfüllte Kitas sowie Personal- und Zeitmangel behindern ihrer Einschätzung nach die Implementierung von Medienerziehung in den Einrichtungen. Interviewpartnerin #8 fügt an, dass der Beruf mit einer hohen gesundheitlichen Belastung einhergehe und die pädagogischen Fachkräfte dazu neigten, sich zu überlasten; entsprechend hoch seien auch die krankheitsbedingten Ausfälle. In einer aktuellen und repräsentativen Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach stimmen 88% der Befragten der Aussage zu, dass es nicht genug Personal gibt und die Fachkräfte oft überlastet sind (2018, S.9).

Von besonderer Bedeutung ist auch die Frage nach der **Ausbildung des Personals** (zu der Frage, inwiefern Medienerziehung Teil dieser Ausbildung war, siehe Punkt 3.3). Aufgrund der bereits beschriebenen Komplexität des Themas Medienerziehung ist eine methodisch fundierte Ausbildung notwendig, die die Fachkräfte befähigt, sich die benötigten Kompetenzen auch nach dem Berufseinstieg noch erschließen zu können. Eine akademische Ausbildung scheint dabei von Vorteil, da die entsprechende Fachliteratur oft hohe Anforderungen an die Leserschaft stellt. Interviewpartnerin #8 hält es für erforderlich, dass die Qualität der Erzieher*innenausbildung deutlich besser wird – auch um die Implementierung von Medienerziehung voranzutreiben. Eine Akademisierung sieht sie allerdings zwiespaltig: Sie schätzt es, dass motivierte Auszubildende auch ohne gute Schulnoten den Beruf erlernen können, der Anspruch müsste aber dennoch steigen. Weitere allgemeine Ausführungen zu Medienerziehung in der Ausbildung folgen unter Punkt 6.

Immer wieder wurde in den Interviews auch die Tendenz zu mehr **Quereinsteiger*innen** angesprochen. Weißler-Poßberg et al. (2018) schätzen für 2025 eine Personallücke in der frühen Bildung von 191.000 Erzieher*innen (S. 3). Die Möglichkeit, als Quereinsteiger*in pädagogische Fachkraft im frühkindlichen Bildungsbereich zu werden, wird derzeit als Maßnahme gegen diese Personallücke erprobt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 80). Dies geht mit weiteren Herausforderungen einher, birgt jedoch auch Chancen. Die Interviewpartnerinnen im Interview #4 betrachten es generell als eine gute Entwicklung, die in

⁶ Am 18.12.2018 wurde das neue Bundesprogramm "Fachkräfteoffensive Erzieherinnen/Erzieher" vom BMFSFJ vorgestellt, welches zum Ziel hat, diese Situation zu verbessern.

der Praxis jedoch oftmals Probleme in der Umsetzung mit sich bringt. Interviewpartnerin #8 hält die Quereinsteigerregelung für eine weitere Herausforderung in Bezug auf die Sicherung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen. In Bezug auf Medienpädagogik machte die Hort-Erzieherin aus Interview #5 jedoch die Beobachtung, dass Quereinsteiger*innen sich häufiger Medienthemen aussuchen: Es könnte sein, dass diese das Thema aus ihrer Alltagserfahrung heraus für relevant halten.

Zum Punkt Personal gehört auch die Vergütung, die die pädagogischen Fachkräfte für ihre Arbeit erhalten. Mit der **Höhe des Gehalts** geht eine Wertschätzung – oder auch Nicht-Wertschätzung – der Arbeit sowie ein angemessener Lebensstandard einher. Das derzeitige Durchschnittsgehalt von Erzieher*innen entspricht nicht den immer hohen (und wachsenden) Anforderungen, die an die pädagogischen Fachkräfte gestellt werden (Institut für Demoskopie Allensbach, 2018, S. 8f). Dies wird auch in den Interviews betont (etwa Interviewpartnerin #8). Zu weiteren Ausführungen siehe Punkt 7.

3.2 Atmosphäre und Teamkultur

In der Literatur wird angeführt, dass **verhärtete Haltungen** ein Hindernisfaktor für die weitreichende Umsetzung von Medienerziehung in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen sind (e.g. Friedrichs-Liesenkötter, 2018; Lubitz und Witting, 2018; Meister et al., 2012; Six und Gimmler, 2007).

Wenngleich das Thema Medien bislang nur selten umfassend in den Ausbildungen verankert ist (siehe dazu Punkt 6), sollte in der Einrichtung die Möglichkeit gegeben sein, dass solche (neuen) Inhalte von jungen Mitarbeitenden eingebracht werden können und auch Teil der pädagogischen Praxis werden. Andernfalls ist davon auszugehen, dass zumindest für diejenigen, die in der Ausbildung medienerzieherische Kompetenzen erworben haben, eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Praxis besteht: Die Auszubildenden erlernen Inhalte und Kompetenzen, die schließlich aufgrund von starren Strukturen nicht in der Praxis umgesetzt werden. Interviewpartner #9, selbst Auszubildender, berichtet, dass es häufig schwierig sei, in bestehenden Teams neue Themen einzubringen. Dieses Problem sieht er vor allem in länger existierenden Einrichtungen gegeben; herrschen in diesen **starre Strukturen** und wenig Personalfuktuation, so kann dies zu einer weniger offenen Haltung führen. Die Leiterin der Einrichtung, in welcher Interviewpartner #9 momentan sein Berufspraktikum absolviert, steht kurz vor der Rente. Dies sah der Interviewpartner im Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Ansatz, welcher sich nicht an Themen der kindlichen Lebenswelt orientierte, sondern an feststehenden Terminen und Traditionen. So gab es kaum Raum für neue Themen, da die pädagogische Arbeit bereits für das gesamte Jahr vorstrukturiert war. Das Alter der pädagogischen Fachkräfte muss jedoch kein Faktor sein, welcher die (Nicht-)Umsetzung medienpädagogischer Bestrebungen beeinflusst, siehe dazu Punkt 3.1.

Auch die interviewte Leitung #1 betont, dass es wichtig sei, junge Kolleg*innen zu unterstützen. Die Berliner Kita (#4) berichtet, dass eine junge Kollegin eine wichtige Ansprechpartnerin für das Thema Medien sei, da sie geübter im Umgang mit den Geräten sei. Auch würde sie frischen Wind in die Einrichtung bringen.

Damit neue Ideen und Inhalte auch in die Praxis finden, ist es wichtig, dass die Teammitglieder diese nicht pauschal ablehnen, indem sie sich darauf berufen, dass sie die Arbeit schon immer auf eine bestimmte Art und Weise gemacht hätten. Insbesondere ältere Fachkräfte aus ihren alten Mustern herauszubekommen, stellt häufig eine Herausforderung dar. Dies bestätigen die

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Eine Kultur des Miteinanders von Team und Leitung wirkt sich positiv auf die konzeptionelle Bearbeitung des medienpädagogischen Themas aus.

C Bisherige Ergebnisse

Eine offene Atmosphäre und anerkennende Teamkultur sind besonders wichtig, damit sich auch junge Mitarbeitende von Anfang an gefördert fühlen, neue Themen ins Team einzubringen und zu verankern.

mehrere Interviewpartner*innen (#4, #5 und #9). Oftmals würden die Fachkräfte dabei bleiben wollen, was sie in ihrer Ausbildung gelernt haben und die Fronten seien verhärtet.

Es wirkt sich positiv aus, wenn das Team in Entscheidungsprozesse mit einbezogen wird, etwa in die Entwicklung des Kita-Konzepts. Dies hebt die medienpädagogisch arbeitende Berliner Kita hervor (#4), bei der das gesamte Team am Konzept mitgewirkt hat, auch die Leitung. Weitere Anmerkungen zur Rolle des Konzepts folgen unter Punkt 4.2.

3.3 Verankerung von Medienerziehung im Team

Wie oben bereits aufgeführt, sind die **Haltungen der pädagogischen Fachkräfte** ausschlaggebend dafür, welchen Stellenwert Medien in der alltäglichen Praxis erfahren (Meister et al., 2012). Auch das Verständnis bzw. die Haltung, dass Medienerziehung kein Bereich "oben drauf" ist, sondern mit anderen pädagogischen Bereichen, wie Sprachentwicklung, verknüpft werden kann und sollte, ist wichtig (Brandt et al., 2018; Friedrichs-Liesenkötter, 2018). Insbesondere das Verständnis der Kita als Schonraum (in dem nicht "noch mehr Medien" präsent sein sollen) (Anfang, 2018), sowie die Auffassung, dass mediale Erfahrungen "sekundäre" Erfahrungen seien, welche den "primären" (also "realen") Erfahrungen untergeordnet seien (Fuhs & Rosenstock, 2010), führen zu negativen Haltungen gegenüber Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung. Solchen Hemmungen und negativen Haltungen durch Fortbildungen entgegenzuwirken wird oft als Mittel genannt, diesen hindernden Faktor einzudämmen (Anfang und Demmler, 2018; Eder und Roboom, 2018; Meister et al., 2012). Dabei ist es förderlich, das ganze Team bei der Schulung zu involvieren, um auch pädagogische Fachkräfte mit Unsicherheiten adressieren zu können (Meister et al., 2012). Im Idealfall geschieht dies mit einer Inhouse-Fortbildung, damit "das Wissen zur Medienerziehung allen pädagogischen Mitarbeiter/innen zugänglich wird" (Ebd., S. 49).

Auch in den Interviews wurde immer wieder angeführt, dass vor allem **Hemmschwellen**, Scheu, Angst, Unsicherheit, Unkenntnis, fehlender Mut und mangelndes Wissen der pädagogischen Fachkräfte Gründe dafür wären, dass das Thema nicht den Weg in die Einrichtungen findet. Das oben genannte Schonraum-Argument wurde auch in den Interviews angesprochen: Viele Fachkräfte seien der Meinung, dass Medien in der Kita nichts zu suchen hätten. Interviewpartnerin #8 fügt an, dass es auch ein Missverständnis darüber gebe, was Medienerziehung bedeute, und dass die Erzieher*innen offener für das Thema wären, wenn sie besser darüber informiert wären, was das Ziel medienpädagogischer Maßnahmen sei. Interviewpartnerin #3, die bei einer medienpädagogischen Fortbildungseinrichtung für pädagogische Fachkräfte arbeitet, geht soweit zu sagen, dass das Schonraum-Argument als Ausrede verwendet werde – dahinter stünden die Ängste und Unfähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte.

Auch zur Mediennutzung von (Klein)Kindern gibt es kritische Haltungen (Six und Gimmler, 2007). Dies zeigt sich auch in den Bildungsplänen: Einige heben die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen im Gegensatz zu medial vermittelten besonders hervor, äußern sich kritisch zum Medienkonsum von Kleinkindern oder konzentrieren sich ausschließlich auf klassische analoge Medien (dies gilt v.a. für die Pläne von Brandenburg, Bremen, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt). Friedrichs-Liesenkötter (2019) zufolge wird dem Bildungsbereich Medien in den Plänen im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen weniger Bedeutung zugemessen.

Auch das **eigene Mediennutzungsverhalten** kann die Einstellung zum Thema Medienpädagogik in der frühkindlichen Bildung beeinflussen (Six und Gimmler, 2007). So berichten die Interviewpartner*innen #1, #2, #5, #7, #9 und #11 von einer starken persönlichen Affinität. Daher hält es Interviewpartnerin #2 auch für einen guten Weg, das Team zunächst von den Vorteilen zu überzeugen, welche digitale Medien für die Erzieher*innenarbeit haben. Dies würde ihnen zeigen, dass Mediennutzung auch produktiv und hilfreich – statt nur auf Unterhaltung ausgerichtet – sein kann.

Daran anknüpfend ist auch die **Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte** ausschlaggebend. Die Leitung #2 sagt, dass sich das Team mit steigendem Know-how mehr an das Thema herantrauen. Auch die Interviewpartnerin #10, selbst Eltern-Medien-Beraterin, betont, dass es notwendig sei, Medien aktiv zu nutzen und Medienkompetenz zu erwerben, um medienpädagogisch arbeiten zu können. Entsprechend kann es hilfreich sein, wenn andere Arbeitsbereiche der pädagogischen Fachkräfte (etwa die Portfolioarbeit oder organisatorische Aufgaben) mithilfe digitaler Medien bearbeitet werden und somit das Team bereits mit den Geräten vertraut ist.

Den Handlungsempfehlungen von Meister et al. (2012) entsprechend, ist es Interviewpartnerin #2 zufolge förderlich, wenn medienbezogener Themen möglichst in der **Breite des Teams** behandelt werden und alle den Nutzen erkennen. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, dass auch alle Fachkräfte im Team medienpädagogisch arbeiten – insbesondere sollte **kein Zwang** bestehen – jedoch ist es hinderlich, wenn einzelne Teammitglieder starke Vorbehalte haben. Dies kann laut Interviewpartnerinnen #4 ein langer Prozess sein, da oft nicht alle sofort begeistert sind. Interviewpartnerin #1 berichtet, dass sich bei ihr im Team eine Kollegin zunächst nicht getraut habe – dies war in Ordnung und inzwischen würde sie sich mehr heranwagen. Auch Interviewpartnerin #2 erzählt, dass viele in ihrem Team zunächst Angst hatten und sie hier sehr kleinschrittig vorgegangen sei. Mittlerweile seien alle dabei, wenngleich unterschiedlich intensiv. Den Druck herauszunehmen, hält sie für sehr wichtig. Auch Interviewpartnerinnen #4 berichten aus ihrer Einrichtung, dass die Kolleg*innen die Erfahrung gemacht hätten, dass es “so schlimm nicht sei”. Inzwischen würden einige mehr, andere weniger medienpädagogisch arbeiten. Ähnlich hält es Interviewpartnerin #11: In ihrem Team sei klar, dass es Ansprechpartner*innen für das Thema gäbe und nur die, die Lust darauf haben, Medien in ihre Arbeit integrieren. Jedoch seien alle Teammitglieder dem Thema gegenüber aufgeschlossen und das Thema würde im gesamten Team diskutiert. Weitere Ausführungen zur Initiationsphase folgen unter Punkt 4.3.

Ein weiterer wichtiger Punkt umfasst den **Stand der Aus-/ Fort-/ Weiterbildungen** zu medienpädagogischen Inhalten im Team. Hier stellt sich nicht nur die Frage, ob die pädagogischen Fachkräfte bereits mit dem Thema in Berührung gekommen sind, bzw ob sie darin unterstützt werden, Fortbildungstage für dieses Thema zu nutzen. Es ist auch entscheidend, dass entsprechende Angebote regelmäßig stattfinden (dies ist aufgrund der Schnelllebigkeit des Themas wichtig), nicht von zu kurzer zeitlicher Dauer oder mangelnder inhaltlicher Tiefe sind und dass entsprechende Schulungsangebote an die besonderen Bedürfnisse der einzelnen Einrichtung angepasst werden (im Rahmen sogenannter Inhouse-Schulungen, wie auch Meister et al. (2012) empfehlen).

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

In den Modellversuchen “Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung” (NRW) sowie “Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken” (Bayern) haben sich Inhouse-Schulungen bewährt.

Auch **externe Partner** können bei der Implementierung hilfreich sein. Oben wurde bereits das Thema Vernetzung angesprochen (siehe Punkt 2.2). Entsprechend ist es förderlich, wenn das Team über mögliche Partner, Anlaufstellen, Förderstrukturen o.Ä. (etwa

C Bisherige Ergebnisse

Eltern-Medien-Berater*innen, Familienzentren, Angeboten vom Träger, andere Kitas, Bibliotheken, städtische Fördermaßnahmen usw.) informiert ist und sich hier bei Bedarf Unterstützung holen kann.

4. Pädagogische Arbeit

4.1 Pädagogischer Ansatz der Einrichtung

Besonders auffällig zeigt sich der Einfluss des pädagogischen Ansatzes auf die Frage, inwiefern Medienpädagogik in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen verankert ist, im Falle der Waldorf-Kindergärten. Die Vereinigung der Waldorf-Kindergärten e.V. hat sich geschlossen gegen "Digital-Kitas" ausgesprochen und auch eine entsprechende Unterschriftenkampagne⁷ gestartet (vgl. Schattenmann, 2017). Der Montessori-Ansatz lässt sich hingegen gut mit der Einbindung digitaler Medien vereinen, wie Lepold und Ullmann (2017) zeigen. Auch der Fröbel-Träger spricht sich für Medienpädagogik aus (siehe auch Punkt 1.2.2 zur Haltung des Trägers). Auf der Ebene der einzelnen Kitas kann es ebenfalls sein, dass eine Einrichtung bereits einen anderen Schwerpunkt gesetzt hat und diesen für wichtiger oder nicht gut mit Medienthemen vereinbar erachtet. Die umfangreiche Praxisliteratur zeigt jedoch, dass Medien mit diversen anderen Themen, wie etwa Sprachförderung und MINT, verknüpft werden können (e.g. Lepold und Ullmann, 2018; Eder et al., 2017). In ihrer Funktion als Werkzeuge zum Recherchieren und kreativen Arbeiten können Medien mit jedem beliebigen Thema verknüpft werden. So berichten Bastian et al. (2018), wie im Projekt KiTab.rlp mithilfe von digitalen Medien Projekte zu Ernährung, Musik und Wohnen durchgeführt wurden. Auch Natur- oder Bewegungskitas können also medienpädagogisch arbeiten, ohne dass dies einen Widerspruch darstellen muss. Als förderlich wird erachtet, wenn medienpädagogische Inhalte mit anderen pädagogischen Schwerpunkten der Einrichtung verknüpft werden. Dies beschreibt die Leitung einer Kita mit einem Schwerpunkt auf Natur- und Umweltpädagogik, in welchen die Arbeit mit Medien integriert wurde (#1). Es ist jedoch noch unklar, wie sich verschiedene Ansätze oder Schwerpunkte auf die Umsetzung auswirken, auch in Bezug auf Faktoren wie Mehrsprachigkeit oder integrative bzw. inklusive Ansätze.

Ein wesentliches Argument für die Relevanz von Medienpädagogik ist die Bedeutung von Medien im Alltag – auch von Kleinkindern. Nach Six und Gimmler (2007) sollte "der Ausgangspunkt medienerzieherischen Verhaltens und Handelns Kontextbedingungen, Situationen und Erfahrungen aus der jeweiligen Lebenswelt der Kinder sein" (S. 24). Medienpädagogische Arbeit sollte also an der Lebenswelt der Kinder ansetzen und Pädagogik "vom Kind aus" denken. In dem Ansatz der **Lebensweltorientierung** bzw. dem Situationsansatz "geht die pädagogische Arbeit von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien aus" (Wagner, 2002, S. 4). Diese Situationen erfahren Kinder in ihrer Umgebung. Bedürfnisse der Kinder und dementsprechend ihre Erfahrungen im Umgang mit Medien müssen demnach in die pädagogische Arbeit einbezogen werden (vgl. Six und Gimmler, 2007, S. 25).

4.2 Verankerung von Medienerziehung im Konzept

Als besonders förderlich ist es zu erachten, wenn Medienerziehung ein expliziter Schwerpunkt der Einrichtung ist und dies auch nach außen kommuniziert wird. Doch auch wenn dies nicht der Fall ist, können medienpädagogische Inhalte in das **Konzept** einfließen. Hier ist zu beachten, welchen Stellenwert das Thema Medien im Gegensatz zu anderen Themen erfährt.

⁷ Die Petition kann unter folgendem Link eingesehen werden: <https://www.openpetition.de/petition/online/digital-kita-nein-ja-zu-konstruktiven-bildungsinvestitionen>

Wie bereits unter Punkt 2.1 und 3.3 erwähnt, wird Medienerziehung häufig im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen als weniger wichtig erachtet.

Es gilt zu verhindern, dass medienpädagogische Inhalte zwar als Teil des Konzepts festgehalten, in der Praxis aber nicht umgesetzt werden. Entsprechend ist es relevant, welchen Stellenwert das Konzept für die alltägliche Arbeit hat – ob es lediglich pro forma existiert oder auch “gelebt” wird. In einer Umfrage der Stiftung “Haus der kleinen Forscher” aus dem Jahr 2017 gab fast jede fünfte Kita an, den Einsatz und Umgang mit digitalen Medien im Konzept geregelt zu haben. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass all diese Kitas auch tatsächlich medienpädagogisch arbeiten. Auch Interviewpartner #9 berichtete, dass in seiner Einrichtung Medienpädagogik Teil des Konzeptes sei und dort ein gestalterischer, kreativer Umgang mit Medien gefordert werde. Dennoch passiere dies in der Praxis kaum, eher herrsche der Tenor, dass Medien etwas Schlechtes sind. Es gebe auch keine Tablets oder Computer, welche durch die Kinder genutzt werden könnten.

Auch wenn die Verankerung von Medienerziehung im Kita-Konzept nicht zwangsläufig ein Garant für dessen Umsetzung ist, sollte ersteres dennoch Teil des Prozesses sein, damit Medienerziehung weniger von einzelnen Personen im Team abhängig ist. Wie bereits unter Punkt 3.2 ausgeführt, ist es dafür förderlich, dass das Konzept im Team erarbeitet wird. Darüber hinaus ist eine notwendige Voraussetzung, dass das Konzept der Einrichtung flexibel genug ist, um neue Inhalte zu integrieren.

Auch der **Bildungsplan** kann Einfluss auf die Verankerung medienerzieherischer Inhalte im Konzept haben. Es ist davon auszugehen, dass Einrichtungen, die sich in ihrer pädagogischen Arbeit sehr stark am Bildungsplan orientieren, auch ihr Konzept auf diesen abstimmen. Entsprechend ist hier zu beachten, inwiefern das Thema Medien eine Rolle in dem entsprechenden Plan spielt (zu der Analyse der Bildungspläne in Bezug auf medienpädagogische Inhalte siehe Punkt 2.1).

4.3 Initiationsphase medienerzieherischer Arbeit

Da bislang nur ein kleiner Teil der Kitas medienpädagogisch arbeitet, ist die Initiationsphase von besonderer Bedeutung. An ihr lässt sich beobachten, wie die Integration des Themas in einer Einrichtung glückt und welche Erkenntnisse sich möglicherweise für andere Kitas daraus ableiten lassen. Auch weist die Literatur zu dieser Frage noch einige Lücken auf, weshalb sie in den Interviews sehr intensiv besprochen wurde.

Zunächst scheint es **kein “Patentrezept”** zu geben, wie man Medienpädagogik in Kitas – oder auch in der Ausbildung – integriert. Vielmehr ist gelingende Medienerziehung multifaktoriell bedingt ist; dieser Erkenntnis wird auch der umfangreiche im Projekt erarbeitete Variablenkatalog gerecht.

Aus der Literatur, den Interviews und im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für Fachkräfte wurde deutlich, dass es unterschiedliche Wege gibt, das Thema anzugehen. Die verschiedenen Ansätze bzw. Einstiege sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern weisen meist **Überlappungen** auf.

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Die teaminternen Prozesse zur Implementierung des Themas verlaufen sehr unterschiedlich und erfordern Zeit.

- **Aufklärung über den Sinn und Zweck von Medienpädagogik:** Häufig wird das Schonraum-Argument (vgl. etwa Punkt 1.1) aufgeführt, da den Fachkräften – und auch den Eltern – nicht klar ist, was mit einem gezielten medienpädagogischen Ansatz erreicht werden soll (vgl. etwa Eder, 2018 in Bezug auf Eltern). Interviewpartnerin #8 vertritt die Haltung, dass pädagogische Fachkräfte deutlich offener dem Thema gegenüberstünden, wenn sie wüssten, was tatsächlich umgesetzt werden soll. In Bezug auf die Eltern führt

C Bisherige Ergebnisse

Eder (2018) auf, dass diese von ihrer teilweise problematischen privaten Mediennutzung (etwa auch zu Sanktions- oder Betreuungszwecken) Rückschlüsse auf die Arbeit in der Kita ziehen würden. Das Missverständnis, dass Medienpädagogik vor allem ein "Mehr" an Bildschirmmedien bedeuten würde, muss daher angegangen werden (Kutscher, 2018). Wie Meister et al. bereits 2012 festgestellt haben, kann eine Inhouse-Fortbildung für das gesamte Team helfen, den Unsicherheiten und Hemmungen von pädagogischen Fachkräften entgegenzuwirken (S. 50).

- **Praxis-/ projektorientierter Ansatz:** Insbesondere bei Fachveranstaltungen wird der Einstieg in das Thema häufig über praktische Beispiele und kleine Projekte (etwa ein kurzes Hörspiel o.Ä.) gestaltet. Auch Pilotprojekte, wie etwa KiTab.rlp, in denen Einrichtungen bei ihren ersten medienpädagogischen Schritten begleitet werden, stellen den Einstieg oft über die praktische Medienarbeit her. Meister et al. (2012) nennen die Benutzung eines "Medienkoffers" – ein Koffer mit bereitgestellten medienpädagogischen Materialien – als möglichen Einstieg, um direkt Medien zu kreativen Zwecken nutzen zu können (S. 50). Interviewpartnerin #3 berichtet, dass es für viele pädagogische Fachkräfte ein starker Anreiz sei, wenn sie die Erfahrung machten, dass die Kinder begeistert bei der Sache sind. Interviewpartnerinnen #5 und #10 kennen den praxisorientierten Ansatz auch aus dem Ausbildungskontext. Gerade die kreative, gestalterische Arbeit ist für viele pädagogische Fachkräfte reizvoll, während andere sich von dem Einsatz der Geräte überfordert fühlen. Interviewpartnerin #5 kritisiert, dass es in ihrer Ausbildung jedoch kaum über die Projektarbeit hinausging, eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema Medien und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft blieb aus. Diese Kritik äußert auch Interviewpartnerin #8. Die praktische Arbeit kann demnach als "Türöffner" dienen, jedoch sollte eine Reflexion zum Thema Medien folgen.
- **Einstieg über Selbstreflexion:** Kutscher (2018) hebt die Bedeutung der Selbstreflexion seitens der pädagogischen Fachkräfte für die Verankerung von Medienbildung in der Kita besonders hervor. Auch Interviewpartnerinnen #8 und #10 sprechen sich dafür aus, mit dem Team zunächst das eigene Mediennutzungsverhalten zu reflektieren und so den Dialog zum Thema Medien in der Kita anzustoßen und aufzuzeigen, welche Bedeutung Medien im Alltag haben. Ein üblicher Einstieg, der in Literatur, Interviews und Workshops immer wieder auftaucht, ist die Frage nach den eigenen Medienhelden. Dies dient zum einen als Gesprächsanlass und zum anderen dazu, die Bedeutung dieser Figuren für die eigene Entwicklung zu reflektieren. Interviewpartnerin #10 sagt vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung als Ausbilderin, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Mediennutzungsverhalten häufig dazu führe, dass sich die Personen zunächst etwas erschrecken, dann aber ein Umdenken angestoßen werde. Dies bestätigt Interviewpartnerin #3, in medienpädagogischer Fort- und Weiterbildung tätig. Ihrer Einschätzung nach ist dieser Einstieg vor allem bei Fachkräften geeignet, die noch keine Affinität zum Thema haben. Auch Interviewpartnerin #8, die an einem Kolleg das Fach Medien unterrichtet hat, sagt, dass es wichtig sei, dass sich die Auszubildenden zunächst kritisch mit ihrem eigenen Medienverhalten auseinandersetzen – die meisten wären 20 bis 26 Jahre alt und diesbezüglich eher unkritisch.



- **Theoretischer Ansatz:** Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema – auch das Lesen aktueller Studien etc. – ist ebenfalls ein möglicher, wenn auch anspruchsvoller Einstieg. Interviewpartnerin #2 meint, dass die theoretische Ebene Teil der Auseinandersetzung mit dem Thema sein sollte. Diese Haltung teilt Interviewpartnerin #8, die jedoch auch die Erfahrung gemacht hat, dass die Auszubildenden meist nur Interesse an der praktischen Arbeit, nicht jedoch an der theoretischen und kritischen Auseinandersetzung mit Medien haben. Sie ist der Meinung, man käme ohne die Theorie dahinter jedoch “eigentlich nicht zurecht”. Auch Interviewpartnerin #6 berichtet positiv aus ihrer Fortbildung zur Eltern-Medien-Beraterin, dass Theorie und Praxis Hand in Hand gingen, während Interviewpartnerin #5 einen Mangel an theoretischer Auseinandersetzung in Bezug auf medienpädagogische Inhalte in ihrer Erzieherausbildung beklagte. Aus diesen Einschätzungen geht hervor, dass die theoretische Auseinandersetzung Teil des Prozesses der Verankerung medienpädagogischer Inhalte im Team sein sollte.
- **Organisatorischer Ansatz:** Der Einsatz von Medien in der nicht-pädagogischen Arbeit der Erzieher*innen (vor allem in der Portfolio- und Dokumentationsarbeit, aber auch für Kalenderfunktionen etc.) kann ebenso ein Einstieg sein, der die Fachkräften zum einen an den Umgang mit digitalen Medien heranführt und ihnen zum anderen den Nutzen dieser vor Augen führt. Indem die Geräte die Arbeit erleichtern, können laut Interviewpartnerin #2 Abwehrhaltungen der Fachkräfte abgebaut werden. Sie sei in ihrem Team entsprechend vorgegangen und habe so “das Feld von hinten aufgerollt”.
- **Einstieg über Medienkompetenztraining:** Häufig sind mangelnde Kompetenzen im Umgang mit den Geräten ein hindernder Faktor. Diese zu stärken und die Fachkräfte sicherer zu machen kann daher ein Ansatz sein, um auch Medien auch in die pädagogische Arbeit zu integrieren (Meister et al., 2012). Interviewpartnerinnen #3 und #10 sagen aus ihrer Erfahrung, dass die Medienkompetenz ebenso angegangen werden müsse, wie die medienpädagogische Kompetenz, um Kinder gut begleiten zu können (dies wären laut Interviewpartnerin #10 die zwei großen Säulen). Auch Interviewpartnerin #2 betont die Bedeutsamkeit des technischen Know-hows aufseiten der pädagogischen Fachkräfte für die Umsetzung von Medienpädagogik.
- **Einstieg über die Reflexion der Mediennutzung der Kinder / Familien:** Es ist auch denkbar, die pädagogischen Fachkräfte für das Thema zu sensibilisieren, indem man ihnen vor Augen führt, welche Bedeutung Medien im Alltag der Kinder haben. Um die Notwendigkeit von Medienerziehung im frühkindlichen Bereich zu vermitteln, wird in der Literatur häufig mit der medialen Durchdringung des (klein)kindlichen Alltags argumentiert (e.g. Eder et al., 2017; Friedrichs und Meister, 2015; Lutz, 2018; Tilemann, 2018; Wagner et al., 2016). Interviewpartnerin #8 nennt als Leitsatz: “Medien sind aus dem Leben der Kinder nicht mehr wegzudenken”. Laut Interviewpartnerin #8 haben pädagogische Fachkräfte ein hohes Interesse an der Lebenswelt der Kinder und können insofern darüber sensibilisiert werden. Dies stützt auch Interviewpartnerin #6, die sagt, dass es pädagogischen Fachkräften helfen würde, die “Kinderbrille” aufzusetzen und sich zu fragen, was Kinder an medialen Angeboten gut fänden. Die Alltagsrelevanz von Medien im Leben der Kinder ist auch in den Bildungsplänen das am häufigsten angeführte Argument: In allen Plänen, die sich eingehender mit dem Thema Medien befassen, wird darauf hingewiesen. Dabei sollte das Ziel jedoch nicht sein, Angst bei den Fachkräften zu schüren, indem vor allem auf die Gefahren und problematische Formen der Mediennutzung eingegangen wird. Dass dies kontraproduktiv sei, berichtet Interviewpartnerin #10 aus ihrer Erfahrung in der Kommunikation mit den Eltern.

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Fachkräfte sollten dafür sensibilisiert sein, was im Familienalltag in Bezug auf Medien passiert.

C Bisherige Ergebnisse

Jeder dieser Einstiege bzw. Ansätze kann sowohl Vor- als auch Nachteile bergen. Es ist daher nicht generell zu beantworten, welcher dieser Einstiege (oder welche Reihenfolge der verschiedenen Ansätze im Laufe des Prozesses) besonders förderlich ist. Vielmehr sei es – dies betont Interviewpartnerin #2 – zentral, zunächst zu analysieren, wie die Bedarfe in dem konkreten Team sind, und die Vorgehensweise entsprechend darauf abzustimmen. Auch andere Faktoren, etwa das Alter der Fachkräfte, die Größe des Teams, die individuellen Interessen etc. können hier mit in Betracht gezogen werden. Ziel sei es, laut Interviewpartnerin #3 (tätig in der medienpädagogischen Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften), die skeptischen Fachkräfte “wachzukitzeln”.

Die Vorgehensweise sollte nach Möglichkeit nicht nur durchdacht und bedarfsgerecht, sondern auch auf ein **klares Ziel** ausgerichtet sein. Das Team sollte sich darüber verständigen, was medienpädagogisch erreicht werden soll und es sollte laut Interviewpartnerin #2 “eine Linie gefahren werden”. Interviewpartnerin #1 sagt, Medienpädagogik sei ein Thema, welches in der Gänze angegangen werden müsse; man könne nicht an einem Punkt stoppen. Es erfordere daher im Vorfeld eine gründliche Vorbereitung, um klar kommunizieren zu können, was erreicht werden soll.

Der Prozess, Medienerziehung im Team zu verankern, erfordert Zeit – auch das wurde mehrfach betont. Entsprechend sei es wichtig, **kleinschrittig** vorzugehen und **niedrigschwellig** einzusteigen (Meister et al., 2012, S. 49). Dies fordern auch die Interviewpartnerinnen #2, #3, #4, #5 und #8. Diese Vorgehensweise sei hilfreich, um Ängste und Unsicherheiten abzubauen, dem Gefühl der Überforderung seitens der Fachkräfte entgegenzuwirken und das Team Schritt für Schritt mitzunehmen. Es sollte darauf geachtet werden, dass nicht zu viel Druck aufgebaut wird. Daher versuchen die Interviewpartnerinnen #1 und #2 (beides Kita-Leitungen) sowie #8, Erzieher*innenausbilderin, ihrem Team oder Auszubildenden zu vermitteln, dass das Thema **keinen großen Mehraufwand** im Alltag bedeuten muss. Interviewpartnerin #8 führt aus, dass dieser Punkt sehr wichtig sei, um Überlastung zu verhindern. Es sei eine große Herausforderung, Medien sinnvoll und situativ in den Alltag zu integrieren und dieses den Auszubildenden zu vermitteln. Sie sagt darüber hinaus, dass das Thema sehr komplex sei und daher Zeit bräuchte, um “im Kopf zu wachsen”. Das Positionspapier der GMK (Eder et al., 2017) betont auch aus diesem Grund, dass man Medienerziehung möglichst als Querschnittsaufgabe angehen sollte: “Fachkräfte können den Zugang zur Medienbildung und den Anspruch medienpädagogisch begründeten Handelns besser nachvollziehen, wenn sich der Mehrwert über die inhaltliche Verknüpfung mit allen anderen maßgeblichen Bildungsbereichen erschließt.” (S. 4)

Sollten im Team starke Skeptiker*innen sein, kann dieses den Prozess behindern, und es muss ein Weg gefunden werden, mit ihren **kritischen Haltungen** umzugehen. Wie oben bereits aufgeführt, sehen Meister et al. (2012) eine Fortbildung für das ganze Team als gutes Instrument, auch verunsicherte und skeptische pädagogische Fachkräfte mit ins Boot zu holen.

Interviewpartnerin #3 zufolge ist es möglich, eine oder zwei kritische Personen in einer Gruppe aufzufangen; zu viele “verschränkte Arme” seien jedoch schädlich für die Gruppendynamik. Es ist insofern wesentlich, dass die Personen, die Medienpädagogik im Team verankern wollen, argumentativ sicher und überzeugend auftreten. Darüber hinaus ist es, wie bereits oben erwähnt, wichtig, dass kein Zwang zur medienpädagogischen Arbeit besteht. Dies heben Interviewpartnerinnen #1, #2 und #4 hervor. Sie berichten aus ihren Teams, dass es Teammitglieder gebe, die sich mehr an das Thema herantrauen würden, während andere eher zögerlich seien.

Unabhängig von der Wahl und Ausgestaltung der Vorgehensweise stellen sich in Bezug auf die Initiationsphase noch **weitere Fragen**. Etwa ist es von Interesse, woher der Anstoß kam; ob eher *top-down* – etwa vonseiten des Trägers oder der Leitung – oder *bottom-up* durch Initiativen aus dem Team oder auch der Elternschaft. Hier spielt es eine Rolle, wie stark die Autoritätsstrukturen sind und ob *bottom-up*-Initiativen überhaupt möglich sind oder grundsätzlich blockiert werden. Damit einher geht die Frage, welche Position oder Rolle der/ die Initiator*in innehat. Ebenso ist es interessant, ob nur eine Person den Prozess angestoßen hat oder mehrere involviert waren. In den Interviews wurde berichtet, dass das Thema meist von einzelnen Personen – hier Kita-Leitungen – angestoßen wurde, die eine besondere Affinität und Motivation haben (#1, #2, #12). Interviewpartnerinnen #1 und #2 haben als einzige Personen aus ihrer Einrichtung an einem einwöchigen medienpädagogischen Workshop, der über den Träger angeboten wurde, teilgenommen und die Ergebnisse anschließend ins Team gebracht.

Interviewpartnerin #2 rät jedoch dazu, sich mindestens eine weitere Person als Rückhalt zu suchen und auch die Leitung mit ins Boot zu holen, da oft viel Überzeugungsarbeit notwendig sei. In dem auf die Initiationsphase folgenden Prozess wird bestenfalls, wie bereits unter Punkt 3.2 und 3.3 ausgeführt, das gesamte Team einbezogen.

4.4 Ausgestaltung der medienerzieherischen Arbeit

4.4.1 Konzeptionell

Grundsätzlich ist es wichtig, dass die medienpädagogische Arbeit theoretisch unterfüttert ist (siehe Punkt 4.3) und nicht unreflektiert praktiziert wird. Eine Fixierung im Konzept ist daher förderlich (siehe Punkt 4.2).

Zusammenfassend konnte in Bezug auf die konzeptionelle Ausgestaltung der medienpädagogischen Arbeit vor dem Hintergrund der Literatur, der Analyse der Bildungspläne, sowie der Interviews folgende (nicht abgeschlossene) Liste erstellt werden:

Konzeptionelle Grundsätze einer gelingenden frühen Medienerziehung

- Medienerziehung wird als Querschnittsaufgabe verstanden.
- Die medienpädagogische Arbeit dient einem konkreten pädagogischen Ziel, welches die pädagogischen Fachkräfte im Blick haben.
- Medien werden – zumindest auch – als Werkzeuge verstanden (anstelle etwa eines rein konsumorientierten Blicks auf Medien).
- Medienerzieherische Inhalte werden situativ aufgegriffen.
- Medien werden sinnvoll und selbstverständlich in den Alltag integriert und nicht etwa zu Belohnungszwecken eingesetzt.
- "Analoge/primäre" und medial vermittelte, ggf. digitale Inhalte werden miteinander kombiniert – eine Bewertung von direkten, nicht-medial vermittelte Erfahrungen als "echten" Erfahrungen und digitalen/ virtuellen Erfahrungen als "sekundären" Erfahrungen ist dabei jedoch kontraproduktiv.
- Medienerziehung wird mit anderen pädagogischen Schwerpunkten der Einrichtung kombiniert und ist insofern gut in die pädagogische Arbeit der Einrichtung eingebunden.

Es sollte möglichst nicht nur eine Person im Team verantwortlich sein. Bestenfalls wird das gesamte Team einbezogen, jedoch ohne Zwang. Die Vorgehensweise sollte an den Kompetenzen, Interessen und Bedarfen der Teammitglieder ausgerichtet sein und vorher gut durchdacht werden. Besonders wichtig ist es, den vorhandenen Ängsten und Unsicherheiten und dem Gefühl von Überforderung zu begegnen und entsprechend kleinschrittig vorzugehen.

C Bisherige Ergebnisse

- Die medienpädagogischen Inhalte entsprechen dem Entwicklungsstand des Kindes/ der Kinder.
- Die medienpädagogischen Inhalte sind an den Kompetenzen der Kinder ausgerichtet.
- Medien werden genutzt, um (digitalen) Ungleichheiten entgegenzuwirken.
- Das medienpädagogische Angebot ist divers und kreativ; die Fachkräfte sind experimentierfreudig. Es werden nicht nur bereits ausgearbeitete Medienprojekte nachgeahmt, sondern auch neue Inhalte entwickelt, die sich an der spezifischen Situation orientieren. Auch Verbindungen zu anderen Bildungsbereichen werden erkannt.
- Die medienpädagogischen Inhalte fußen auf einem tiefgehenden Verständnis der Funktionsweise von Medien (etwa in Bezug auf Täuschungsmechanismen, kommerzielle Strukturen hinter sozialen Netzwerken, algorithmische Entscheidungsprozesse,...).
- Die Auswirkungen von Mediennutzung und die Rolle der Medien in der Gesellschaft werden differenziert betrachtet. Schwierig ist in dieser Hinsicht, dass die Auswirkungen von Medien auf die Entwicklung von jüngeren Kindern bislang nur wenig erforscht sind und hier kaum eindeutige Aussagen getroffen werden können. Pauschale Antworten – etwa in Bezug auf Nutzungszeiten oder andere Themen – werden vermieden.

Im Hinblick auf die konzeptionelle Ausgestaltung ist ebenfalls von Interesse, ob in der Einrichtung weitere Regeln bezüglich der Mediennutzung sowohl von Erzieher*innen (etwa ein Handyverbot) als auch der Eltern (für die ebenfalls ein Handyverbot gelten kann, vor allem in den Bring- und Abholsituationen) vereinbart wurden.

4.4.2. Praktische Umsetzung

Das Projekt "Medienerziehung im Dialog" zielt nicht auf die Entwicklung von Materialien für die pädagogische Praxis ab. Insofern sollen hier keine Praxistipps oder Beispiele vorgestellt werden. Dennoch konnten auch für die praktische Umsetzung von Medienerziehung aus der Literatur, den Interviews und Fortbildungsveranstaltungen einige als positiv zu bewertende Faktoren herausgearbeitet werden (auch diese Liste erhebt nicht der Anspruch auf Vollständigkeit):

Grundsätze einer gelingenden praktischen Umsetzung früher Medienerziehung

- Kinder werden zu einer souveränen Mediennutzung befähigt. Hierbei ist die Alters- bzw. Entwicklungsgerechtigkeit der Angebote zu beachten, vor deren Hintergrund die Abwägung zwischen Schutz und Befähigung getroffen werden sollte (zu den Fähigkeiten von Kindern im Alter von null bis 16 Jahren - auch in Bezug auf Medien - vgl. Eggert und Wagner, 2016).
- Auch der souveräne Gebrauch von Medien durch Kinder wird von den pädagogischen Fachkräften begleitet.
- Medien werden genutzt, um die Interaktion zwischen Kind und Fachkraft zu fördern.
- Medien werden genutzt, um Sprachanlässe zu schaffen.
- Medienerziehung wird mit kreativ-gestalterischen Inhalten verbunden.
- Medienerziehung wird mit kritisch-reflexiven Inhalten verbunden (etwa zu Täuschungsmechanismen und Werbung).
- Es wird über die Mediennutzung, -interessen und -erfahrungen der Kinder gesprochen.
- Medienerziehung geschieht auch "ohne Medien", bedeutet also nicht zwangsläufig ein Mehr an Bildschirmmedien.
- Medienerziehung beinhaltet eine Sensibilisierung für Persönlichkeitsrechte, wie z. B.

Datenschutz/Privatsphäre und das Recht am eigenen Bild.

- Medienerziehung zielt perspektivisch auf eine sich entwickelnde Selbstregulation des eigenen Nutzungsverhaltens ab, wenngleich diese bei Kindern im Kita-Alter noch nicht erwartet werden kann.

Es sollte das Ziel sein, Medienerziehung möglichst umfassend zu verankern und ein breites Verständnis davon zu haben, was diese umfasst.

5. Eltern und Familien

5.1 Hintergrund der Eltern und Familien

Der Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung, 2018) zeigt, dass die familiären Konstellationen, aus denen die Kinder kommen, zunehmend heterogen sind. Die Autorengruppe schreibt: "Das in Westdeutschland lange Zeit prägende Leitbild einer Familienkindheit, das historisch mit der Dominanz des männlichen Ernährermodells und der häuslichen Präsenz der Mutter gekoppelt war, kann immer weniger Allgemeingültigkeit beanspruchen." (S. 84) Dieses "Alleinverdienermodell" gelte nur noch für jede fünfte Familie. Der Bericht geht auch auf andere gesellschaftliche und familiäre Veränderungen ein. Etwa habe unter den Kindern mit Migrationshintergrund die Anzahl derer mit nicht-deutscher Familiensprache seit 2015 zugenommen. Dies ist nicht nur auf Schutz- und Asylsuchende zurückzuführen, sondern umfasst auch die EU-Binnenwanderung. Die Autorengruppe des Bildungsberichts schreibt: "Die Muster des Aufwachsens in der frühen Kindheit sind weiterhin in Veränderung begriffen." (S. 84).

Inwiefern die **Heterogenität der Elternschaft** und die sozio-ökonomischen Verhältnisse, in denen Kinder aufwachsen, Auswirkungen auf das Gelingen von Medienerziehung in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen haben, lässt sich auf der Basis bisheriger Erkenntnisse und Quellen nur bedingt beantworten. Grundsätzliche Unterschiede, die auf Faktoren wie die familiäre Konstellation (etwa Alleinerziehende versus Zwei-Eltern-Familien), die Berufstätigkeit der Eltern (auch in Bezug auf den Umfang), den Bildungshintergrund der Eltern oder sozio-ökonomische bzw. sozio-geografische Faktoren zurückzuführen sind, sind nur schwer erkennbar. Auch aus der Frage nach einem möglichen Migrationshintergrund der Familien und der Familiensprache lassen sich keine eindeutigen Rückschlüsse ziehen, inwiefern die Eltern zu Medienthemen mit der Kita kooperieren. Jedoch ist davon auszugehen, dass diese unterschiedlichen Hintergründe und Ressourcenlagen sehr wohl Einfluss auf die Haltungen der Eltern in Bezug auf Medien (siehe Punkt 5.2) und damit auch auf die elterlichen Medienerziehungstile haben. Dies heben Kutscher und Schäfer-Biermann (2018) hervor. Sie schreiben, dass ressourcenbenachteiligte Kinder und Familien weniger kritisch-reflexive Formen der Mediennutzung praktizieren (S. 172).

Dies stützt auch Gurt (2015). Er schreibt, dass besonders Kinder aus sozial benachteiligten Lebenslagen sich intensiv Medienangeboten und Medienfiguren zuwenden. Er sieht dies in Zusammenhang mit einer weniger starken Kontrolle der Mediennutzung durch die Eltern. Auch bezieht er sich auf Düssel (2010), der ein fehlendes Problembewusstsein der Eltern konstatiert: "[...] das oft wenig konsequente (Medien-)Erziehungsverhalten der befragten Eltern aus sozial benachteiligten Verhältnissen [hängt] nicht zuletzt damit [zusammen], dass der Rolle der Medien für die Entwicklung ihrer Kinder keine bedeutende Rolle beigemessen

Medienkompetenz bedeutet nicht ausschließlich, die Geräte richtig bedienen zu können. Vielmehr erfordert der souveräne Umgang mit Medien komplexe Kompetenzen. Entsprechend sollte Medienerziehung nicht nur einseitig geschehen, also etwa nur konsum-, geräte- oder projektorientiert.

C Bisherige Ergebnisse

und somit die Notwendigkeit einer Medienerziehung nicht ernsthaft genug in Betracht gezogen wird“ (vgl. Düssel 2010, S. 16).

Auch Lubitz und Witting (2018) gehen auf den Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und sozioökonomischen Status ein:

“So zeigt die eine Gruppe, die meist einer mittleren oder oberen sozialen Schicht entstammt, sehr starke Kontrolltendenzen und eine mangelnde Berücksichtigung der positiven Fördermöglichkeiten von digital-interaktiven Medien in der frühen Kindheit. Das andere Extrem zeige [sic!] sich bei Eltern, meist aus den unteren sozialen Schichten, die keinerlei Monitoring im Sinne eines “Informiertseins” über das Tun der Kinder zeigen und Kindern grenzenlos, unkontrolliert und unbegleitet Zugang zu Medien gestatten.” (S. 199).

Vor dem Hintergrund dieser Einschätzungen sind die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Familien (Punkt 5.1) und die Haltungen der Eltern in Bezug auf Medien (Punkt 5.2) in engem Zusammenhang zu sehen.

Unabhängig von den Haltungen und Medienerziehungsstilen können auch **monetäre Ressourcen** ein Faktor sein, der die **mediale Ausstattung** im Elternhaus beeinflusst. Kontrastierend dazu kommt jedoch die Vorlesestudie 2012, die sich mit dem Einfluss von Smartphones, Tablets und E-Readern auf die Vorlesesituation in Familien beschäftigte, zu dem Schluss, dass die Ausstattung der Familien mit Tablets unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern ist (Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen 2012). Dies ist vermutlich unter anderem auf das reichhaltige Marktangebot an günstigen digitalen Endgeräten zurückzuführen.

Die mediale Ausstattung im Elternhaus ist ein Faktor dafür, in welchem Umfang Kinder bereits mit Medien in Kontakt kommen. Dieser Kontakt kann auch passiv sein, indem etwa die Geräte omnipräsent sind und von Erwachsenen und/oder älteren Geschwistern genutzt werden. Auch eine stark ablehnende Haltung der Eltern (die sich etwa dadurch ausdrückt, dass die Familie keinen Fernseher besitzt o.Ä.) hat Auswirkungen auf das Verhältnis der Kinder zu Medien.

Für die Kitas ist darüber hinaus zu beachten, dass Eltern mit höherem Einkommen möglicherweise auch als Spender in Betracht gezogen werden können, wenn anderweitig keine Mittel zur Verfügung stehen, um etwa die technische Ausstattung zu finanzieren. Interviewpartnerinnen #1, #2 und #4 nennen Spenden als Möglichkeit, um sich langsam an das Thema Medienerziehung heranzutasten.

Die **zeitlichen Ressourcen** der Eltern sind insbesondere in Bezug auf die Forderung nach einer gezielteren Medienerziehung (auch in der Familie) zu bedenken. Eine begleitete Nutzung digitaler Medien, die wünschenswert wäre (siehe Punkt 4.4.2), erfordert einen hohen zeitlichen Aufwand, den nicht alle Eltern leisten können. Insofern ist dies vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ressourcenlagen der Familien differenziert zu betrachten. Häufig wird kritisiert, wenn Medien als “digitaler Babysitter” eingesetzt werden (auch seitens der pädagogischen Fachkräfte, vgl. Meister et al., 2016). Interviewpartnerin #8 äußert die Einschätzung, dass dies insbesondere berufstätige Eltern tun.

Der **Bildungshintergrund** spielt auch in der Vermittlung medienerzieherischer Inhalte zwischen Kita und Familie eine Rolle. Laut Leitung #1 seien Eltern mit formal höherer Bildung teils noch mehr überfordert, da sie sich viele Gedanken machen. Dies gehe so weit, dass sie selbst für ihre zweijährigen Kinder bereits Computernutzungszeiten festlegen. Weniger gebildete Eltern seien hingegen manchmal unbedarfter und froh darüber, wenn ihre Kinder “viel mitkriegen”. Eine andere Kita-Leitung (#11) hat noch keine Erfahrung mit skeptischen Eltern in Bezug auf das Thema Medien gemacht, berichtet aber ebenfalls, dass die höher gebildeten

oftmals schwieriger im Umgang seien. Sie verwendet in diesem Zusammenhang den von Josef Kraus (2015) geprägten Ausdruck "Helikoptereltern". Die Berliner Kita (#4) berichten von der Elternschaft, mit der sie in Kontakt sind, dass diese aufgrund ihres Bildungshintergrunds die Argumentation für Medienpädagogik gut nachvollziehen könnten, man also mit ihnen gut reden könne. Dies sei nicht in allen Kitas der Fall.

Interviewpartnerin #8 vertritt jedoch die Meinung, dass insbesondere die Mediennutzung nicht immer auf den Bildungsgrad der Eltern zurückzuführen sei. Ob Eltern eher die Lern-App oder die Spiele-App auswählen, müsse nicht unbedingt in Zusammenhang mit ihrer Bildung stehen.

Gurt (2015) zufolge erreichen die klassischen Formate der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie (siehe Punkt 5.3.1) insbesondere die Zielgruppe der problembelasteten Familien nicht. Daher fordert Gurt, dass neue Konzepte der Zusammenarbeit entwickelt werden. Insofern ist die Frage nach dem Grad der Diversität der Elternschaft relevant: Die pädagogischen Fachkräfte müssen dafür sensibilisiert werden, dass die Formate der Zusammenarbeit **bedarfsgerecht** auf die jeweiligen Eltern abgestimmt werden sollten. Dabei kann – je nachdem, wie gut die Deutschkenntnisse der Eltern sind – auch die Familiensprache eine Rolle spielen, da Infomaterialien bestenfalls übersetzt werden sollten. Ebenso ist denkbar, dass in Familien aus nicht-deutschen Herkunftsländern andere Einstellungen zu Medienerziehung herrschen. Daher ist hier ein aufgeschlossener Dialog besonders wichtig.

Einen weiteren wichtigen Punkt, der auch für Eltern mit vielen Herausforderungen verbunden ist, stellt die Frage nach der **Geschwisterkonstellation** dar. Negrini (2013) nennt Geschwister als einen der Einflussfaktoren auf die Mediennutzung von Kindern und verweist dabei auf eine Quelle aus 2001, die darlegt, dass Kinder "mit älteren Geschwistern mehr Medien nutzen als Kinder, die keine älteren Geschwister haben". (S. 453). Eine Eltern-Medien-Beraterin (#6) berichtet von ihrer Erfahrung, dass Eltern diesbezüglich viele Fragen hätten, die im Alltag von hoher Relevanz seien. Sie würden etwa fragen: "Ich habe zwei Kinder; wie soll ich das gestalten? Meine Zweijährige darf nicht sehen, was der Zehnjährige sieht." Dass dies eine Herausforderung für Eltern darstellt, stellt auch die MoFam-Studie fest (Wagner et al., 2016, Kurzfassung, S. 5).

5.2 Haltungen der Eltern und Familien

Bereits oben wurde ausgeführt, dass **Eltern einer gezielten Medienerziehung in der Kita häufig kritisch gegenüberstehen**. Ähnlich wie bei den pädagogischen Fachkräften ist nur ein Bruchteil der Eltern (15%) der Meinung, die Kita sollte den Kindern "Erste Schritte im Umgang mit digitalen Medien wie Computer, Tablet-PC, Smartphone und Internet" vermitteln (Institut für Demoskopie Allensbach, 2014). Dies steht in starkem Kontrast zu den Meinungen zur Vermittlung von "Freude an Büchern" (55%) und "Naturkenntnisse" (81%). Auch auf das Schonraum-Argument wurde bereits eingegangen (siehe etwa Punkt 3.3). Dieses wird auch vonseiten der Eltern angebracht, wie Interviewpartnerinnen #1, #3 und #6 bestätigen: Diese hätten den Eindruck, dass die Kinder bereits zu Hause zu viel mit Medien in Kontakt kämen. Nicht alle Eltern sind jedoch kritisch. Die interviewten Fachkräfte aus Kitas, die bereits medienpädagogisch arbeiten, erleben die Eltern mittlerweile als unterstützend: Interviewpartnerinnen #4 meinen, die Eltern seien "begeistert", hätten aber auch unterschiedliche Erwartungen an die (medienpädagogische) Arbeit in der Kita: Manche seien anspruchslos und genügsam, andere würden die Kinder stärker beschützen wollen und müssten insofern überzeugt werden. Eine Kita-Leitung (Interview #1) sagt in einem der geführten Interviews, dass es seit dem ersten Elternabend zum Thema Medien wenig Kritik gäbe, die Eltern fänden es eher schön oder seien neugierig. Interviewpartnerin #2 berichtet ebenfalls, dass es in ihrer Einrichtung gelungen sei, die Eltern "mit ins Boot zu holen".

C Bisherige Ergebnisse

Die **Nutzung digitaler Medien** durch Eltern variiert stark, wie sich anhand der Digitalen Sinus-Milieus der Internetnutzer nachvollziehen lässt (Sinus Institut, 2018). Diese definieren sechs verschiedene Grundhaltungen, welche von einem vorsichtigen oder bemühten bis hin zu einem souveränen Umgang reichen. Interviewte #8 betont diesen Punkt. Sie beschreibt, dass sich die Nutzungsweisen der Eltern bzw. Familien stark unterscheiden: Manche würden nur spielen, andere die Geräte auch zu Recherchezwecken und Ähnlichem nutzen. Diese unterschiedlichen Nutzungsweisen förderten eine "digitale Ungleichheit", da bestimmte Nutzungsweisen als anschlussfähig für Schulerfolg gelten, andere wiederum nicht. Dies sei jedoch bislang wissenschaftlich nicht ausreichend belegt: Lern-Apps hätten ihr Versprechen der sinnvollen Mediennutzung bislang noch nicht eingelöst. Die Mediennutzung von Eltern ist oft negativ besetzt und es gibt diesbezüglich eine "zunehmende Unzufriedenheit" (Lutz, 2018, S.39). So gibt es etwa Posteraktionen, die mit Sprüchen wie "Heute schon mit deinem Kind geredet?" in Hinblick auf die fehlende Aufmerksamkeit von Eltern für die Kinder auf dem Spielplatz sensibilisieren wollen (Lutz, 2018). Lutz plädiert allerdings dafür, dieses Thema weniger mit "erhobenem Zeigefinger" anzugehen, sondern die neuen Mediengewohnheiten der Eltern bei der Medienerziehung mit zu berücksichtigen: "Erwachsene sind mit dem Handy und den damit verbundenen Kommunikationsritualen vertraut. Das Handy wird lange vor dem ersten Kind als zentrales Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsgerät genutzt. Hier sind eingeschliffene Verhaltensmuster vorhanden, die sich nicht einfach abstellen lassen; darüber hinaus ist das Handy häufig zentrale Schaltstelle des Familienmanagements." (S. 39). Dass das Mediennutzungsverhalten der Eltern (und auch anderer Familienangehöriger oder Kontaktpersonen, etwa der Geschwister, siehe Punkt 5.1) Einfluss auf das der Kinder hat, ist allerdings eine Einsicht, für die nicht alle Eltern – und auch nicht alle pädagogischen Fachkräfte – sensibilisiert sind. Wie oben bereits geschildert, vertritt Interviewpartnerin #7 die Meinung, dass es sinnvoll wäre, hiermit bereits vor der Geburt zu beginnen (etwa mithilfe von Vorbereitungsmaterialien oder im Rahmen von Kursen⁸). Hier könnte etwa das Thema Datenschutz bzw. Privatsphäre des Kindes angesprochen werden, bevor die Eltern beginnen, Fotos des Kindes über soziale Medien oder Messenger zu verbreiten. Für die Thematisierung der Vorbildrolle der Eltern sprechen sich auch Interviewpartner*innen #6 und #9 aus.

Nicht nur das Nutzungsverhalten, auch die **medienerzieherischen Ansätze** der Eltern variieren. Eltern können unterschiedliche Medienerziehungsstile verfolgen, etwa indem sie ihren Kindern keine Mediennutzung erlauben, diese stark kontrollieren, vor allem auf die Nutzungsdauer fixiert sind, dem Thema gleichgültig oder undifferenziert gegenüberstehen, eine eher aufgeschlossene Haltung haben, pädagogisch fundiert vorgehen, einen verschulten Ansatz verfolgen usw. Diese Ansätze sollten in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern mitgedacht und einbezogen werden. Wagner et al. (2013) haben in einer qualitativen Studie mit 48 Familien die Medienerziehungsmuster von Eltern in sechs verschiedene Ansätze geclustert, welche von "laufen lassen" bis "individuell unterstützen" reichen (für eine Übersicht, siehe Abb. 3). Diese Ansätze sollten in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern mitgedacht und einbezogen werden, da sich die Unterstützungsbedarfe der Eltern stark unterscheiden (Wagner et al. 2013).

Insbesondere wurde in diesem Kontext auch häufig auf die **Unterschiede zwischen Müttern und Vätern** hingewiesen, etwa bei Wagner et al. (2016). Väter seien meist medienaffiner, würden aber ihre Vorbildfunktion weniger reflektieren als Mütter. Auch würden sie eher technische Lösungen bevorzugen und sähen eher die Bildungsinstitutionen und Fachleute in der Pflicht, während die Mütter versuchten, mit den Kindern im Gespräch zu bleiben und Regeln festzulegen.

⁸ Beispielsweise bietet das SAFE-Programm (<https://www.safe-programm.de/>) bereits vor der Geburt Kurse zur Förderung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind an.

Auch Grobbin (2016) kommt zu dem Schluss, dass Väter der Internetnutzung ihres Kindes tendenziell aufgeschlossener gegenüberstehen als Mütter und sich darüber hinaus auch als deutlich kompetenter in der Interneterziehung einschätzen. Oben wurde bereits auf die Einschätzung der Interviewpartnerin #6 eingegangen, dass Väter dem Thema Medien gegenüber meist offener seien (siehe Punkt 3.1). Sie führt weiterhin aus, dass Väter vor allem an Spielen und Apps interessiert wären und diese gerne auch vor Ort testen. Auch gehen die Väter meist lockerer mit USK-Vorgaben oder Bewertungen und Empfehlungen durch Portale wie FLIMMO um.

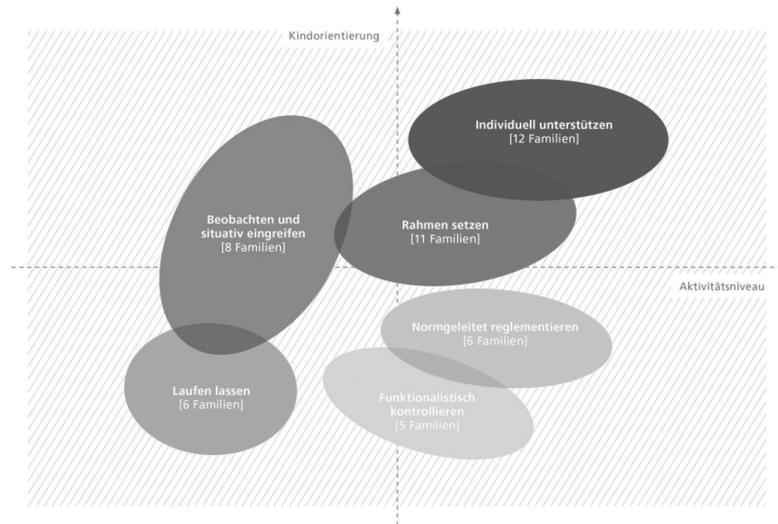


Abb. 3: Sechs Muster medienerzieherischen Handelns nach Wagner et al., 2013

Doch nicht nur die tatsächlichen Haltungen und Mediennutzungsgewohnheiten der Eltern und Familien spielen eine Rolle, sondern auch, **wie diese vonseiten der pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen und eingeschätzt werden**. Interviewpartnerin #3, eine Medienpädagogin, berichtet, dass die Kommunikation mit den Eltern in der medienpädagogischen Fortbildung ein großes Thema sei und dass von den Teilnehmenden häufig der Einwand käme, dass die Eltern nicht mitzögen. Eltern, die das Schonraum-Argument anbringen, würden es den pädagogischen Fachkräften, die Bedenken oder Hemmungen haben, sehr leicht machen, da sich die Fachkräfte hinter diesem Argument verstecken könnten. Die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte, auch bezüglich der Mediennutzung in der Familie, sei jedoch nicht immer auf Fakten gestützt. Auch der auszubildende Erzieher (#9) berichtet, dass pädagogische Fachkräfte das Mediennutzungsverhalten in den Familien nicht differenziert genug betrachten würden. So sei der Kontakt zu Medien oft eine einfache Erklärung für auffälliges Verhalten von Kindern. Aus diesen Anmerkungen kann man schließen, dass pädagogische Fachkräfte die Haltungen und Nutzungsverhalten der Familien nicht immer realistisch einschätzen und somit die negativ geprägten Wahrnehmungen der Fachkräfte ein weiterer hindernder Faktor sein können. Die Erfahrungen der interviewten Fachkräfte in medienpädagogisch arbeitenden Kitas (s.o.) sprechen dafür, dass Eltern mit kritischen Haltungen durchaus für das Thema sensibilisiert werden können. Wie dieser Dialog zwischen Kita und Familie gelingen kann, wird unter Punkt 5.3.1 (bzw. 5.3.2 in Bezug auf das Thema Medien) weiter ausgeführt.

Die stark divergierenden Hintergründe der Eltern, sowohl in Bezug auf Bildung, sozio-ökonomische, sozio-geografische und andere Faktoren, als auch in Bezug auf Medien (eigenes Verhalten, Sensibilität für Vorbildfunktion, pädagogisches Handeln gegenüber dem Kind, mediale Ausstattung) beeinflussen, mit welchen Voraussetzungen das Kind in die Kita kommt und wie man Eltern in Bezug auf Medienerziehung begegnen muss.

C Bisherige Ergebnisse

5.3 Strukturen und Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie

5.3.1 In Bezug auf alle (pädagogischen) Themen

Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie nimmt in dem Projekt "Medienerziehung im Dialog" eine zentrale Rolle ein. Auf die immer wieder hervorgehobene Relevanz dieser Beziehung für die Entwicklung des Kindes (e.g. Fröhlich-Gildhoff, 2013; Göbel-Reinhardt, 2015; Kieferle 2017) wurde bereits in der Einleitung eingegangen. Hier soll näher ausgeführt werden, wie dieser Dialog ausgestaltet werden kann.

Wie Vorholz und Mienert (2007) betonen, sollte folgender Grundsatz gelten, der seine Begründung zudem in Art. 3 der VN-Kinderrechtskonvention findet: "Das Ziel der Erziehungspartnerschaft ist das Wohl des Kindes." (S. 6). Friederich (2011) differenziert stärker aus: "Um an den Bedürfnissen der Familien anknüpfen zu können und eine individuelle Förderung des Kindes zu gewährleisten, ist der Austausch mit Eltern unabdingbare Voraussetzung." (S. 8). Jedoch ist die Ausgestaltung dieses Austauschs mit vielen Herausforderungen verbunden. Insbesondere stellt sich die Frage, ob und wie ein Dialog auf Augenhöhe möglich ist oder ob die oft als "Partnerschaft" beschriebene Zusammenarbeit ein nicht zu erreichendes Ideal darstellt (vgl. Betz 2017).

Interviewpartnerin #10 sieht in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie eine große Chance. Es sei für Kitas leichter, die Eltern zu erreichen, als dies zwischen Schule und Eltern der Fall sei. Die Eltern hätten noch eine größere Bereitschaft, sich auf Themen einzulassen, auch die Zahl der Teilnehmenden bei Infoveranstaltungen oder Workshops sei an Kitas höher als an Schulen. Der Kontakt zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern sei darüber hinaus deutlich regelmäßiger und der Zugang somit niedrighschwelliger. Jüngere Eltern suchten noch stärker Orientierung, darüber hinaus hätten Erzieher*innen durch ihre heterogenen Bildungshintergründe zu einer breiteren Elternschaft Zugang, während Lehrer*innen einen Universitätsabschluss hätten und dies Eltern mit niedrigerer Bildung auch verunsichern könne. Des Weiteren beeinflusse die Kita als erste Bildungsinstitution, wie Eltern später auch die Schule wahrnehmen. Daher sei eine vertrauensvolle Kooperation hier besonders wichtig.

In der Realität scheint die Einbeziehung der Eltern in den Kita-Alltag nur limitiert zu gelingen: Eine bundesweite Befragung von 4.437 Eltern durch die Bertelsmann-Stiftung (2017) zeigt, dass sich Eltern nur sehr eingeschränkt einbringen oder an Entscheidungen teilhaben können. Am ehesten ist ein Mitwirken der Eltern in Bezug auf die Planung und Organisation von Festen möglich. Auch in anderen Bereichen mehr Teilhabe zu ermöglichen und zu gewährleisten, kann sich förderlich auf die Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern auswirken.

Damit der Dialog zwischen Fachkräften und Eltern gelingt, sollte dieser auf Augenhöhe geschehen. Dabei kommt den pädagogischen Fachkräften eine Schlüsselrolle zu: "Sie gestalten die Rahmenbedingungen, interagieren mit den Eltern und beziehen gewonnene Informationen in ihre Arbeit ein. Ihre Kenntnisse, Orientierungen und Kompetenzen sind demnach entscheidende Faktoren in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit" (Friederich, 2011, S.8). Die Studien von Fröhlich-Gildhoff et al. (2006) und Viernickel et al. (2013) stützen diese Einschätzung und zeigen, dass die Haltung und grundlegenden Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte entscheidend für das Gelingen der Zusammenarbeit sind. Eine offene, wertschätzende und akzeptierende Haltung von Erzieher*innen gegenüber den Eltern sowie eine reflektierte Auseinandersetzung der Fachkräfte mit der eigenen Haltung den Eltern bzw. Familien gegenüber seien wesentlich (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013).

Roth (2010) beschreibt, dass die **Rollenverständnisse der pädagogischen Fachkräfte**

sehr unterschiedlich sind. Während einige sich selbst innerhalb der Kita verantwortlich sehen und Eltern zu Hause, sind andere um eine persönliche Beziehung zu den Eltern bemüht und nehmen intensiv Anteil. Bei wieder anderen steht eine beratende, manchmal belehrende Haltung im Vordergrund, eine letzte Gruppe nimmt die Kompetenzen der Eltern als Ressourcen wahr und fördert ihr aktives Einbringen in der Kita. (Hierbei handelt es sich selbstverständlich um theoretische Beschreibungen, während in der Realität eher Mischformen üblich sind.) Diese Rollenverständnisse wirken sich auf die Beziehung zu den Eltern aus – Fachkräfte brauchen daher sowohl ein Verständnis für ihre eigene Schlüsselrolle, als auch, wie u.a. in der schleswig-holsteinischen Broschüre zur Elternkooperation gefordert wird, für die vielfältigen Lebenslagen der Eltern (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, 2014).

Interviewpartnerin #3 vertritt die Meinung, dass es eine erziehungspartnerschaftliche Zusammenarbeit nur in den wenigsten Fällen gebe. Dies gelte nicht nur in Bezug auf Medien, sondern in allen Bereichen. Sie betont, dass es ein schwieriger Prozess sei: Beide Parteien würden empfinden, dass die andere Partei ihnen mit dem Zeigefinger begegne, und sich entsprechend nicht in ihrer Expertise anerkannt fühlen. Ihrer Meinung nach sei es daher zentral, dass sowohl pädagogische Fachkräfte als auch die Eltern erkennen, dass sie das Gleiche wollen. Auch Interviewpartnerin #1 hält den “pädagogischen Zeigefinger” oder “oberlehrerhaftes” Verhalten in der Kommunikation mit den Eltern für kontraproduktiv. Dennoch meint Interviewpartnerin #8, dass dieses Verhalten unter pädagogischen Fachkräften verbreitet sei, selbst bei Themen – wie etwa Medien –, zu denen sie nicht über umfangreiches Wissen verfügen.

Doch auch die **Haltungen der Eltern gegenüber der Kita** sind ausschlaggebend. Diese divergieren stark, wie Roth (2010) zeigt. Es werden verschiedene Gruppen skizziert: 1. solche, die ihre Kinder ganz in die Verantwortung der Kita geben und erstaunt über den Ansatz der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind; 2. solche, die in den pädagogischen Fachkräften Vertraute ihrer Kinder sehen und eine persönliche, freundschaftliche Beziehung benötigen, um teilzuhaben; 3. solche, die auf die Beratung durch die Fachkräfte angewiesen sind und dies auch äußern, 4. solche, die die Arbeit der Einrichtung als Ganzes unterstützen und sich deshalb gerne einbringen.

Auch Henry-Huthmacher und Borchard (2008) zeigen anhand der Sinus-Milieus, dass Eltern verschiedener Milieus sehr unterschiedliche Haltungen zur Kinderbetreuung einnehmen. So geben sie ihre Kinder etwa zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Kita (einige erst ab 3 Jahren), haben unterschiedliche Erwartungen an die Kita und an ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes oder bevorzugen teilweise auch private Betreuungs- und Förderangebote, die sie als besser für den Bildungserfolg des Kindes erachten.

Die hier skizzierten divergierenden Haltungen und Erwartungen der Eltern sind auch in Zusammenhang mit der Wertschätzung zu sehen, welche Eltern der Kita entgegenbringen. Wie unter Punkt 7 ausgeführt wird, mangelt es den Kitas an öffentlicher Anerkennung für ihre Arbeit. Dies schließt auch die Eltern mit ein: **Für einen Dialog auf Augenhöhe und zum Wohle des Kindes ist es förderlich, dass die Eltern die Expertise der Erzieher*innen anerkennen und sich möglichst nicht in Konkurrenz zu ihnen sehen** (#1 hält eine solche Konkurrenzsituation für hinderlich).

Wie bereits unter Punkt 5.1 erläutert, sind die klassischen **Formate der Zusammenarbeit** zwischen Kita und Familie nicht immer geeignet, um alle Eltern zu erreichen. Eine Dokumentenanalyse der Bildungspläne⁹ hat gezeigt, dass der Gedanke einer Kooperation

⁹ Auf den Aspekt “Zusammenarbeit Eltern-Kita” hin wurden allerdings die Bildungspläne bisher weniger ausführlich analysiert als in Bezug auf Medienerziehung, da dieser nicht Teil des verfassten wissenschaftlichen Aufsatzes war. Die hier vorgestellten Zahlen beziehen sich auf den Stand von Juli

C Bisherige Ergebnisse

zwischen Einrichtung und Familie in allen Plänen verankert ist, meist jedoch die klassischen Formate im Vordergrund stehen. Alle Bildungspläne – bis auf den Brandenburger Plan – nennen verschiedene Formen der Zusammenarbeit und des Austausches. Am häufigsten (in 14 Plänen) taucht das Eltern- bzw. Entwicklungsgespräch auf, gefolgt von Elternabenden (n=12), gemeinsamen Aktivitäten wie Festen und anderen Veranstaltungen (n=11), Tür-und-Angel-Gesprächen (n=9), Hospitationen durch die Eltern (n=9), Aushängen (n=8), und Elternbriefen (n=7).¹⁰ Eher innovative Formate erfahren nur einzelne Nennungen, u.a.: Elterncafé, Elternstammtisch, Tage der offenen Tür, Hausbesuche, Projektbücher im Foyer der Kita, oder auch betreute Elternabende. Besonders intensiv wird das Thema der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie in einer 36-seitigen Broschüre behandelt, die in Schleswig-Holstein 2014 ergänzend zum Bildungsplan herausgegeben wurde. Diese bearbeitet das Thema umfassend und in Anlehnung an aktuelle Studien.

Bei der Wahl der Formate zur Zusammenarbeit mit den Eltern sollte im Vordergrund stehen, dass diese an den Bedarfen der Eltern ausgerichtet sind (anstelle etwa Formate aus Gewohnheit zu wählen oder weil diese mit dem geringsten Aufwand verbunden sind). Gleiches gilt für die Wahl der Kommunikationskanäle (E-Mails, Info-Boards, Messengerdienste, Kindergarten-App o.Ä.), wobei hier häufig datenschutzrechtliche Probleme auftauchen, etwa wenn pädagogische Fachkräfte mit den Eltern über WhatsApp kommunizieren. Ziel sollte sein, alle Eltern zu erreichen und mit einzubeziehen. Eine solche Zielgruppenorientierung wird auch in den *10 Mindest-Standards in der Zusammenarbeit* mit Eltern deutlich, die Fröhlich-Gildhoff (2013) festgelegt hat. In diesen wird hervorgehoben, dass es verschiedener Formate (sowohl zu Austausch-, Interaktions- als auch Informationszwecken) bedarf, die sich an den Bedarfen der Eltern und Familien orientieren müssen. Dies schließt auch informelle Angebote ein.

Gleichzeitig betont Fröhlich-Gildhoff (2013) jedoch auch, dass die entsprechenden Rahmenbedingungen für solche "mittelbare pädagogische Arbeit" gegeben sein müssen; **die pädagogischen Fachkräfte brauchen v.a. ausreichende zeitliche Kapazitäten, um dem Austausch mit den Eltern genug Raum geben zu können.**

Die Sensibilisierung der Fachkräfte für die unterschiedlichen Hintergründe und Bedarfe der Familien hängt wesentlich mit dem Gedanken zusammen, dass die Kita als Ort gesehen wird, der Ungleichheitsfaktoren entgegenwirken kann (vgl. zu diesem Diskurs etwa Thon et al. 2018). In den Bildungsplänen spielt das Thema Ungleichheit jedoch in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie bislang noch keine große Rolle. Zwar geht die Hälfte der Pläne auf die Heterogenität der Elternschaft ein, jedoch meist nur stichwortartig ("Eltern sind nicht gleich Eltern!") und ohne weitere Erläuterungen oder Handlungsempfehlungen. Hier besteht also noch weiterer Ausformulierungs- bzw. Forschungsbedarf.

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Ein wesentliches Ziel früher Medienerziehung sollte die Befähigung zur Teilhabe sein.

Interviewpartnerin #8, die auch forschend tätig ist, berichtet aus ihrer Erfahrung als Dozentin an einer Fachschule für Sozialpädagogik und aufgrund ihrer Kontakte zu Kitas, dass das Wissen zu sozialer Ungleichheit bei den Auszubildenden und den pädagogischen Fachkräften "sehr mager, sehr oberflächlich" sei. In Bezug auf digitale Medien sei erst recht kein Bewusstsein vorhanden; digitale Ungleichheit werde

2018. Einbezogen wurden die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Bildungspläne der Bundesländer, die saarländische ergänzende Handreichung (2007), sowie die schleswig-holsteinische Broschüre zur Elternkommunikation (2014).

¹⁰ Viernickel et al. (2013) nennen Aushänge, Tür- und Angelgespräche sowie individuelle Eltern- oder Entwicklungsgespräche als typische und regelmäßige Formen der Zusammenarbeit mit den Familien.

reduziert auf die unterschiedlich gute Geräteausstattung in den Familien. Die Auszubildenden für dieses Thema zu sensibilisieren, setze einen langen Prozess voraus, da es sich um ein komplexes Thema handele, welches sich nicht in einem kurzen Modul behandeln ließe.

5.3.2 Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie

Während die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie ohnehin viele Herausforderungen bereithält (siehe Punkt 5.3.1), kann der Dialog zum Thema Medien besonders problembehaftet sein. Theunert und Demmler (2006) bezeichnen etwa Medien und kleine Kinder als ein "pädagogisches Reizthema" (S. 1). Daher ist es notwendig, sich diesem gesondert zu widmen und danach zu fragen, welche Faktoren zu einem offenen Austausch zum Wohle des Kindes beitragen. Dieser Austausch ist zum einen notwendig, damit die medienpädagogische Arbeit in der Kita nicht dadurch erschwert oder behindert wird, dass Eltern diese für unnötig oder gar schädlich halten (Eder, 2018). Zum anderen bietet die Einbeziehung der Eltern die Möglichkeit, Medienerziehung deutlich nachhaltiger zu verankern, denn als zentraler Bildungsort der frühen Kindheit (BMFSFJ, 2016) ist der Einfluss der Familie auf das Erlernen eines souveränen Umgangs mit Medien als sehr hoch zu bewerten. Darüber hinaus bietet das Thema Medien, bei dem sowohl Eltern als auch Fachkräfte gleichermaßen Entwicklungs- und Informationsbedarfe haben, eine Gelegenheit, um die Zusammenarbeit und das vertrauensvolle Verhältnis zwischen ihnen weiter zu stärken (Wagner et al., 2016; Reichert-Garschhammer, 2018).

In der Literatur wird in Bezug auf Medienerziehung die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern und Familien immer wieder betont. So kommt die MoFam-Studie zu dem Schluss, dass die (vertrauensvolle) Zusammenarbeit mit den Eltern in medienpädagogischen Fragen "dringend notwendig" sei (Wagner et al., 2016), in einem 2018 erschienenen Teilbericht nennen sie diese sogar den "Königsweg" der Medienerziehung (Schubert et al., 2018). Reichert-Garschhammer stützt diese Einschätzung: "Für die Tablet-Einführung in Kitas unabdingbar ist ein frühzeitiger Elterneinbezug [...]", dieser sollte durch ein Familien unterstützendes Begleitangebot ergänzt sein (Reichert-Garschhammer, 2018). Auch aus dem Tablet-Modellprojekt "KiTab.rlp" wird berichtet, dass im Projektverlauf "die frühzeitige Information der Eltern von großer Bedeutung [war]" (Bastian et al., 2018). Konkreter führen sie aus: "Hilfreich war, dass die Mitarbeitenden der Einrichtungen eine klare Haltung wie auch ein klares Konzept für den Tablet-Einsatz vorstellen konnten und den Eltern ein transparentes Informationsangebot über den Projektverlauf boten." (S. 22).

Die Forderung, dass Eltern von Anfang an in die medienpädagogische Arbeit in frühkindlichen Einrichtungen einbezogen werden, ist nicht neu. Bereits 2006 formulierten Theunert und Demmler: "Eine zentrale Voraussetzung für die Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen [zur Förderung eines souveränen Umgangs mit Medien bei Kindern, Anm. d. Verf.] ist die Vernetzung familiärer Medienerziehung mit der professioneller Medienkompetenzförderung in pädagogischen Einrichtungen." (S. 6).

Auch in den **Bildungsplänen** ist der Gedanke, dass beim Thema Medienerziehung die Eltern mitgedacht werden müssen, teilweise bereits verankert. Vor allem die Pläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Berlin, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen gehen darauf ein. Jedoch geht lediglich der bayerische Plan näher auf die Ausgestaltung dieses Dialoges ein, während die entsprechenden Passagen aus den anderen genannten Pläne nur ein sehr verkürztes Verständnis des Themas zeigen:

- "Pädagoginnen und Pädagogen tauschen sich mit den Eltern der Kinder über deren Medienerfahrungen und die Erwartungen an Kita und Kindertagespflege aus." (BN)
- "Der Einsatz von audiovisuellen Medien kann generell das Interesse und die aktive

C Bisherige Ergebnisse

Beteiligung der Eltern stärken.“ (BW)

- “Im gegenseitigen Austausch sensibilisieren sich Pädagog_innen und Familien für Gefahren des Medienumgangs“ (TH)
- “Welche lese- und medienpädagogischen Vorstellungen äußern Mütter und Väter?“ (SN)
- “Um die Vermittlung von Medienkompetenz im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Schulen umfassend einzubeziehen, bedarf es einer systematischen Unterstützung. Die Eltern sind dabei wichtige Begleiterinnen und Begleiter.“ (NW)

Bayern führt hingegen näher aus:

- “Kinder nutzen Medien (z.B. Fernsehen, tragbare oder ans Fernsehgerät anschließbare Videokonsolen, Computerspiele) und IuK [Information und Kommunikation] zuerst und vor allem im Elternhaus. Die Zusammenarbeit mit den Eltern in Fragen der Medienbildung und -erziehung ist daher dringend geboten. Wichtig ist ein akzeptierendes und unvoreingenommenes Gesprächsklima, das von Bewertungen absieht. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern kann auch dazu führen, dass diese eigene Ressourcen in die medienpädagogische Arbeit der Tageseinrichtung einbringen, aus denen das Einrichtungsteam vielfach Nutzen ziehen kann (z. B. informationstechnisches Fachwissen, technische Fertigkeiten, finanzielle Mittel, Vermittlung von Kontakten, Medienausleihe).“

Sie gehen darüber hinaus auf diverse Projekte und Materialien ein, in denen nähere Informationen zu dem Thema erarbeitet und bereitgestellt wurden.

Insgesamt besteht zum medienpädagogischen Dialog zwischen frühpädagogischer Einrichtung und Elternschaft noch großer Ausformulierungsbedarf in den Bildungsplänen.

Diese Einschätzungen lassen schlussfolgern, dass die Erzieher*innen für verschiedene Gesprächsverläufe gewappnet sein müssen, wenn sie die Eltern von der Relevanz medienpädagogischer Arbeit überzeugen wollen. Bereits unter den Punkten 5.1 und 5.2 wurde auf die Heterogenität der Elternschaft eingegangen, die es auch hier zu beachten gilt (etwa die beschriebenen Unterschiede zwischen Müttern und Vätern sowie der Bildungshintergrund). Die in Bezug auf die generelle Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie genannten Punkte (5.3.1) gelten selbstverständlich auch für die medienpädagogische Arbeit: etwa, dass die Formate bedarfsgerecht ausgewählt werden, alle Eltern angesprochen werden, der Dialog auf Augenhöhe geschieht und die pädagogischen Fachkräfte sich ihrer Verantwortung bewusst sind.

In Bezug auf medienpädagogische Inhalte ist die Wahl der **Formate** besonders interessant, da diese geeignet sein müssen, um auf die Sorgen und Befürchtungen der Eltern eingehen zu können (hierzu vgl. auch Punkt 4.3, in dem auf den Umgang mit den Ängsten der Fachkräfte eingegangen wird). Interviewpartner*innen #6, #2 und #9 zufolge ist es zudem häufig schwierig für die Eltern, sich offen zum Thema Medien auszutauschen. Interviewpartner #6 (selbst Eltern-Medien-Beraterin) berichtet, dass es oft lange dauere, bis sich Eltern öffnen; teils bekäme sie erst im Nachgang an Veranstaltungen per Mail konkrete Nachfragen vonseiten der Eltern, in denen diese ihre Probleme schilderten. Interviewpartner #9 hält Medien für ein “passives Reizthema”: Es werde als so problembehaftet empfunden, dass es zwischen Eltern und Fachkräften erst gar nicht zur Sprache komme. Auch Interviewpartnerin #2 hält das Thema für “stigmatisiert”; insbesondere über den Mediengebrauch zu Hause würden einige Eltern gar nicht sprechen. Die Formate sollten also auch geeignet sein, um einen **offenen, vertrauensvollen Austausch** zu ermöglichen. Letzteres ist insbesondere notwendig, um die Eltern für ihre Vorbildrolle sensibilisieren zu können (dies halten vor allem die Interviewpartnerinnen #6, #7 und #9 für wichtig) und auch andere kritische Themen anzusprechen, wie etwa Datenschutz, das Recht des Kindes am eigenen Bild, Risiken (etwa durch die Verbreitung von Fotos in sozialen Medien) etc. Die Kita sollte von den Eltern möglichst als Ansprechpartner*innen

zu solchen und anderen Fragen (etwa kindgerechten Apps, technischen Filtern etc.) wahrgenommen werden und diesem auch kompetent entsprechen können (bzw. auf andere Informationsmöglichkeiten verweisen können).

Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, sind **Tür- und Angelgespräche in der Regel nicht ausreichend**, wie Interviewpartner*innen #1 und #9 hervorheben. Zudem würden hier häufig andere Themen als dringlicher als Medien empfunden (laut Interviewpartnerin #10). Insbesondere mit höher gebildeten Eltern habe Interviewpartnerin #1 die Erfahrung gemacht, dass Einzelgespräche besser geeignet seien, um den kritischen Haltungen zu begegnen. Dies entspricht dem unter Punkt 5.1 genannten Befund von Lubitz und Witting (2018), dass die Eltern der "mittleren und oberen sozialen Schicht" [...] "starke Kontrolltendenzen und eine mangelnde Berücksichtigung der positiven Fördermöglichkeiten von digital-interaktiven Medien in der frühen Kindheit" aufweisen (S. 199). Auch Elternabende können, je nach Elternschaft, ein guter Weg sein, um die Eltern zu informieren und auch in Austausch miteinander zu bringen (letzteres halten etwa Interviewpartnerinnen #3, #10 und #11 für wichtig).¹¹

Interviewpartnerin #11 führt näher aus, dass sie frontale Vorträge im Rahmen von Elternabenden möglichst vermeidet, sondern eher versucht, gemeinsam zu diskutieren und aktiv zu werden oder auch andere Medien (etwa kurze Infofilme) einbindet¹². Interviewpartnerin #1 berichtet, dass sie zu Beginn ihrer medienpädagogischen Arbeit einen langen Elternabend zu dem Thema veranstaltet hätten. Während sich die Eltern zunächst skeptisch gezeigt hätten, seien sie danach jedoch begeistert gewesen und hätten nach Listen für Produkt-/ und App-Bestellungen gefragt.

Problematisch in Bezug auf **Elternabende** ist die häufig geringe Beteiligung und, dass nicht alle Zielgruppen über diese erreicht werden. Die Beteiligung sei laut Interviewpartnerin #11 größer, wenn (Medien-)Projekte der Kinder präsentiert und mit einer Info- oder Austauschveranstaltung verbunden würden. Ähnlich berichtet Interviewpartnerin #6, dass die Eltern leichter erreicht würden, wenn vorher ein Workshop mit den Kindern stattgefunden habe und daraus berichtet würde. Die Begeisterung der Kinder sei oft ein Türöffner. Auch die direkte Einbeziehung der Eltern in die praktische Arbeit kann ein guter Weg sein, um sie für das Thema Medien zu gewinnen. Interviewpartnerinnen #3 und #6 haben positive Erfahrungen mit Eltern-Kind-Nachmittagen gemacht, bei denen Eltern mit ihren Kindern – in einem geschützten pädagogischen Raum – etwa zusammen Apps ausprobieren. So könnten, laut Interviewpartnerin #6, gemeinsame Medienerlebnisse geschaffen werden.

Mehrere Interviewpartnerinnen nannten das Format des Elterncafés (#1, #2, #8), um zum einen Beratung anzubieten und zum anderen in lockerer Atmosphäre ins Gespräch zu kommen.

Unabhängig von der Wahl der Formate sollten die pädagogischen Fachkräfte den Eltern eine **klare Haltung** in Bezug auf Medien vermitteln. Interviewpartnerin #1 hält es für förderlich, wenn das Team den Eltern vermittelt, dass es für das Thema brennt und sorgsam und verantwortungsbewusst vorgeht. Auch Interviewpartnerin #2 sagt, dass gegenüber den Eltern klar dargestellt werden sollte, zu welchem Zweck medienpädagogisch gearbeitet werde. Indem das Thema argumentativ überzeugend dargestellt wird, könnten laut Interviewpartnerin #1 viele Berührungspunkte auf Seiten der Eltern abgebaut werden. Interviewpartnerin #6 hat die Erfahrung gemacht, dass konkrete Fallbeispiele hilfreich sind. Auch Anekdoten aus ihrem eigenen Familienleben verliehen ihr mehr Authentizität, wodurch sich auch die Eltern

¹¹ Die Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. entwickelte das Tool "ELTERNTALK" zu diesem Zweck: Um Eltern zum Thema Medien / Medienerziehung ins Gespräch zu bringen (<https://elterntalk.net>).

¹² Sie verweist hier auch auf das Kartenset "Die Häsch-Tecks" der Landesanstalt für Medien NRW, mithilfe derer das Thema "Digitale Medien im Familienalltag" aufgegriffen und diskutiert werden könne.

C Bisherige Ergebnisse

stärker öffnen würden. Wichtig sei ebenfalls, dass die Eltern erfahren, dass Medien in anderen Familien auch Konflikte verursachen. Auch vor diesem Hintergrund sei ein Austausch unter den Eltern hilfreich.

Als Eltern-Medien-Beraterin habe Interviewpartnerin #6 auch den Eindruck, dass es teilweise hilfreich sei, als Expertin "von außen" wahrgenommen zu werden. Die Anwesenheit von pädagogischen Fachkräften führe häufig dazu, dass die Eltern zurückhaltender wären (wohl aufgrund der empfundenen Konkurrenzsituation, siehe Punkt 5.2). Lässt die Fachkraft jedoch ein besonderes Engagement erkennen, fielen es den Eltern leichter, sich zu öffnen.

Bereits mehrfach wurde darauf eingegangen, dass eine belehrende Haltung gegenüber den Eltern nicht hilfreich ist. Etwa meint Interviewpartnerin #6, es ginge nicht darum, den Eltern zu sagen, wie sie sich verhalten sollten. Ein offener Dialog – möglichst ohne Hürden – sei laut Interviewpartnerin #2 zentral. Auch wurde unter Punkt 5.2 bereits dargestellt, dass bei Fachkräften teilweise ein defizitärer Blick auf die Eltern vorherrscht, insbesondere in Bezug auf ihre Mediennutzung (dies äußerte Interviewpartner #9). Es lässt sich ableiten, dass ein wohlwollender Blick auf die Eltern und ihre individuellen Kompetenzen förderlich ist.

Im Dialog mit den Eltern ist zudem zu beachten, dass dieser die **Komplexität des Themas** angemessen behandeln sollte (vgl. etwa 4.4.1 und 4.4.2). Interviewpartnerin #3 sagt, dass sich die Fragen der Eltern meist auf die angemessene Nutzungsdauer von Medien durch Kinder eines bestimmten Alters beziehen würden (was auch Wagner et al., 2016, in der MoFam-Studie feststellen). Hinter dieser Frage steht u.a. die Vorstellung, dass Mediengebrauch in der Regel konsumorientiert ist, während jedoch eine gezielte Medienerziehung stärker auf einen kritisch-reflexiven und gestalterisch-kreativen Gebrauch von Medien abzielt. Hier ist es auch die Aufgabe der Fachkräfte, die Eltern dafür zu sensibilisieren, dass Medienpädagogik über die Frage nach der Nutzungsdauer hinausgehen sollte und weniger die Frage nach dem "Ob", sondern vor allem nach dem "Wie" im Vordergrund steht.

Sowohl Medien als auch die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie sind Themen, die als langfristiger Prozess zu denken sind und eines regelmäßigen, intensiven Austauschs

Eltern können die medienerzieherische Arbeit in der Kita erschweren oder behindern, wenn ihre Sorgen und Ängste nicht ernst genommen und beantwortet werden. Auch wird die Nachhaltigkeit von Medienerziehung deutlich erhöht, wenn Eltern gut informiert und für ihre Vorbildrolle sensibilisiert werden, da die Familie der wichtigste Bildungsort für Kinder dieser Altersklasse ist. Hierfür ist ein bedarfsgerechter, regelmäßiger Austausch vonnöten.

bedürfen. So darf der Dialog der Eltern in Bezug auf Medien nicht als einmalige Informationsveranstaltung gedacht werden, die vor allem zum Ziel hat, kritischen Stimmen entgegenzuwirken. Um die Nachhaltigkeit der medienpädagogischen Arbeit zu gewährleisten – indem diese auch in den Bildungsort Familie hineinwirkt – sollten Eltern fortlaufend informiert und einbezogen werden. Hier ist auch die Einbeziehung von "neuen" Eltern mitzubedenken: Interviewpartnerin #2 zeigt auf, dass sie bei Neuanmeldungen von Kindern das Thema möglichst direkt anspricht (etwa wenn bei der Hausbegehung die Tablets sichtbar sind). Dabei hat sie die Erfahrung gemacht, dass die Eltern zwar kurz "zusammenzucken" würden, aber das Thema nach näherer Erläuterung kein Problem darstellen würde.

6. Ausbildung "Sozialpädagogik"

Wenn Medienpädagogik mittel- bis langfristig in der Breite der Einrichtungen integriert werden soll, ist die Ausbildung neuer Fachkräfte eine wesentliche Stellschraube, die dieses begünstigen oder verhindern kann. Der "Länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/ Erzieher" (2012) sieht eine verpflichtende Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Ausbildung vor. Die tatsächliche Umsetzung von Medienerziehung in den Ausbildungen

idennoch in der Regel beschränkt (Friedrichs-Liesenkötter, 2018, 2019). Six und Gimmler forderten bereits 2007 eine stärkere Implementierung des Themas in der Ausbildung.

“In der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen muss die Vermittlung einer umfassenden medienpädagogischen Kompetenz fest verankert und im Rahmenlehrplan explizit als Pflichtbereich enthalten sein. Medienerziehung sollte dementsprechend als Fach bzw. eigenständiger Ausbildungsbereich wieder eingeführt werden.” (Six und Gimmler, 2007, S. 291)

Darüber hinaus fordern sie, dass folgende **Inhalte** vermittelt werden: 1. Kenntnisse zum Medienumgang von Kindern, 2. eigene Medienkompetenzen und Wissen zu den in der Kita zu vermittelnden Kompetenzen und 3. ein klares Verständnis sowohl von Medienerziehung als auch von ihrer Notwendigkeit. Six und Gimmler (2007) gehen auch darauf ein, dass die Lehrkräfte entsprechend geschult sein müssen.

Friedrichs-Liesenkötter (2016) beschreibt drei Forderungen in Bezug auf die Ausbildung: Zum einen eine bessere Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich, die Bereitstellung von mehr Zeitressourcen für das Thema und das Ausprobieren und Umsetzen medienpädagogischer Projekte in der Praxis. Andernfalls werde sich die derzeitige Situation, in der “nur diejenigen Auszubildenden, die sich explizit im Rahmen einer Projektarbeit für den Medienbereich entscheiden, vertiefte medienpädagogische Praxiserfahrungen mit Kindern sammeln” (Friedrichs-Liesenkötter, 2018, S.56) nicht ändern.

Auch in anderen Publikationen wurde die Forderung, medienpädagogische Inhalte stärker in der Ausbildung zu integrieren, aufgegriffen (e.g. Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 2016).

Die Interviewpartnerinnen bestätigten größtenteils die Befunde der vorhandenen Literatur. Zunächst sollten medienpädagogische Inhalte überhaupt in der Ausbildung verankert sein. Dies ist häufig nur sehr begrenzt und nicht im Rahmen eines eigenen (**Pflicht)Fachs** oder als **Querschnittsthema** der Fall. Interviewpartnerin #5, seit fünf Jahren im Beruf, berichtet aus ihrer Ausbildung, dass medienpädagogische Inhalte nur eine geringe Rolle spielten. Dies war der Fall, obwohl in ihrer Ausbildung sehr stark mit dem Berliner Bildungsprogramm gearbeitet wurde, in dem, laut der oben genannten Analyse der Bildungspläne, das Thema Medien umfassend verankert ist. Trotz des geringen Stellenwerts des Themas äußert Interviewte #5 aufgrund des Austauschs mit anderen Auszubildenden die Einschätzung, dass andere Schulen das Thema noch weniger aufgreifen. Die Erfahrung von Interviewpartnerin #5 deckt sich mit der Einschätzung von der Dozentin an einer Fachschule (Interviewte #8). Auch ihrer Meinung nach hätten die meisten Auszubildenden, sofern sie sich nicht explizit den Wunsch danach äußern, in ihrer Ausbildung keine Berührungspunkte zum Thema Medien. Das Fach Medien sei an ihrer Fachschule ein Wahlfach; dies kritisiert sie, da es nur von wenigen Auszubildenden gewählt werde, wenngleich es zentral für die Lebenswelt der Kinder sei.

Damit das Bewusstsein für die Bedeutung von Medienpädagogik wächst, sollte das Fach auch im Vergleich zu anderen einen hohen Stellenwert haben. Auch dies sei laut Interviewpartnerin #8 nicht der Fall; andere Themen wie Tanz, Musik und Sport seien deutlich beliebter. Das Wahlfach Medien sei daher “ein Tropfen auf den heißen Stein”.

Wenn Medienpädagogik verankert ist, sollte gewährleistet werden, dass das Thema auch **umfassend** behandelt wird und sowohl **praktische** als auch **theoretische** Inhalte integriert werden. Interviewpartnerin #5 zufolge wurde das Thema in ihrer Ausbildung sehr verknüpft behandelt; sie beschreibt das Vorgehen als “trial and error”. Es wurde lediglich auf einige Praxisbeispiele eingegangen (etwa Foto-Stories oder Videoaufnahmen) und eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit dem Thema (etwa in Bezug auf entwicklungspsychologische Fragen) fand nicht statt. Sie kritisiert auch, dass etwa die

C Bisherige Ergebnisse

Frage, wie man kritische Kolleg*innen von dem Thema überzeugen kann, nicht behandelt wurde. Auch Interviewpartnerin #8 beobachtet, dass Medien vor allem produkt- oder projektbezogen behandelt werden (indem etwa ein Film gedreht wird). Auch hätten die meisten Auszubildenden vor allem an der praktischen Arbeit Interesse, nicht jedoch an einer kritischen Auseinandersetzung. Diese sollte jedoch Teil des Themenbereichs Medien sein. Darüber hinaus würden die Auszubildenden sich meist nur ungern mit der Fachliteratur auseinandersetzen, die jedoch auch wichtig für eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Thema sei. Dies sei ein grundsätzliches Problem, da Fachliteratur häufig in komplizierter Sprache verfasst und schwer verständlich sei.

Interviewte #10 meint, dass es darum ginge, dass die Auszubildenden neben dem Erwerb von Fachwissen und Methoden auch eine Haltung zu dem Thema entwickelten und ein Bewusstsein für die Relevanz des Themas erlangten.

Positive Erfahrungen hat der Auszubildende an einer privaten Fachschule (Interviewer #9), gemacht. Medienerziehung war bei ihm als ein Bildungsbereich in der Ausbildung integriert und wurde ausführlich behandelt, und zog sich auch als Querschnittsthema durch die anderen Lernfelder. Das Fach umfasste auch reflexive Elemente und kritische Elemente, etwa in Bezug auf das Thema Datenschutz.

Damit das Thema umfassend behandelt werden kann, muss ihm genug **Zeit** eingeräumt werden (wie auch von Friedrichs-Liesenkötter (2016) gefordert). Dies betonen die Interviewpartnerinnen #8 und #10. Beide äußern, dass es viele Themen gibt, die behandelt werden müssten, und die Zeit nicht ausreiche, um in die Tiefe gehen zu können. Interviewpartnerin #8 betont mehrfach, dass eine Sensibilisierung für das Thema ein längerer Prozess sei, der zwar über die Ausbildungsdauer von drei Jahren in angemessenem Umfang behandelt werden könne, jedoch nicht in nur einem kurzen Modul. Der Auszubildende (Interview #9) berichtet, dass der Bildungsbereich Medien bei ihm über die Dauer eines Jahres unterrichtet wurde.

Wie bereits Friedrichs-Liesenkötter (2016) und Six und Gimmler (2007) geschlussfolgert haben, kann das Thema nur in seiner Komplexität angegangen werden, wenn auch die **Lehrkräfte an Fachschulen für Erzieher*innen entsprechend ausgebildet** seien. Interviewpartner #9 hat hier besonders gute Erfahrungen gemacht: Seine Dozentin hatte einen Master in einem medienbezogenen Studiengang und verfügte daher über sehr viel Hintergrundwissen. Dies ist jedoch auch in Zusammenhang damit zu betrachten, dass er seine Ausbildung an einer privaten Fachschule absolvierte. An dieser konnten Lehrkräfte auch ohne Lehramtsstudium und in ihren jeweiligen Fachausbildungen (etwa wenn sie einen Master in Biologie gemacht haben) lehren, was an staatlichen Fachschulen so nicht so leicht möglich gewesen wäre. Seiner Einschätzung nach wirkte sich dies positiv auf die Qualität des Unterrichts aus, da die Dozent*innen für ihre Themen "brannten": "Jemanden zu haben, der wirklich Ahnung hat, war ganz toll." Insbesondere in Bezug auf Medien ist dies relevant, da "Medien" als Lehramtsfach noch kaum verbreitet ist. Der Interviewte #9 stellt die berechtigte Frage: "Wie soll man das Personal ausbilden, wenn es keine Uni gibt, die es lehrt?"

Aus der Arbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat

Das Thema soziale Ungleichheit wird in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte kaum angesprochen.

Dass das Personal derart gut geschult ist, ist demnach die Ausnahme. Interviewpartnerin #10 meint, dass die Lehrer*innen an ihrer Fachschule selbst nicht medienkompetent seien. Dadurch, dass der Unterricht auf übergreifende Lernfelder umgestellt wurde, müssten die Dozent*innen zudem auch Themen einbeziehen, zu denen sie nicht ausgebildet seien.

Interviewpartnerin #10 äußert die Einschätzung, dass die Umsetzung des Fachs stark von der persönlichen Haltung und Qualifikation der Lehrkraft abhängig ist, die jedoch variieren. Auch die Interviewte #8 meint, dass die Ausbildung der Lehrer*innen überdacht werden müsste.

Diese orientiere sich zu stark an Fächern, während die Lehrer*innen auch in übergreifenden Lernfelder lehren würden. Darüber hinaus würden viele Lehrkräfte die Realität in den Kitas nicht kennen.

Damit die Qualität des Bereichs Medien gewährleistet werden kann, sollte auch in den **Lehrplänen** für angehende Erzieher*innen klar verankert sein, welche Inhalte vermittelt werden sollen. Die dort formulierten Lernziele sollten realistisch sein: In der Fachschule von Interviewpartnerin #8 fordere der Lehrplan – trotz mangelnder Umsetzung im Unterricht –, dass die Auszubildenden Analysekriterien entwickeln, etwa um das Mediennutzungsverhalten der Kinder zu beurteilen. Dies sei laut Interviewpartnerin #8 jedoch sehr komplex und erfordere eher ein Studium anstelle einer Ausbildung.

Nicht nur die Lehrkräfte, die das Thema unterrichten, beeinflussen, welche Haltungen zum Thema Medien überwiegen und inwiefern insgesamt eine Offenheit diesbezüglich herrscht. Laut Interviewpartnerin #8 seien etwa einige der anderen Kolleg*innen an ihrer Fachschule sehr kritisch eingestellt und sie beeinflussen damit die Atmosphäre stark. Sie würden das Thema meist undifferenziert betrachten und zu pauschalen Aussagen neigen, etwa: “Ich bau hier doch nicht die Rutsche ab, damit die Kinder Ballerspiele spielen”. Die Interviewpartnerinnen #4 berichten von einer Auszubildenden, die ihre Facharbeit zum Thema Medien verfasst habe und dafür viel Skepsis und kritische Nachfragen seitens der Lehrer*innen erfahren habe.

Auch in der Ausbildung (wie auch in den Einrichtungen, siehe Punkt 2.2) spielt die technische **Ausstattung** und die Regelung der **Wartung** und **Administration** eine Rolle. Bereits oben wurde auf Interviewte #8 verwiesen, für welche die aufwändige Wartung der Geräte und die damit verbundene Verantwortung der ausschlaggebende Punkt war, weshalb sie das Fach Medien nicht mehr unterrichten wollte. Die schwierigen Rahmenbedingungen trügen auch dazu bei, dass das Thema im Kollegium sehr unbeliebt sei. Sie beschreibt also Probleme, die bereits sehr ähnlich für die Arbeit in Kitas festgestellt wurden. Entsprechend sollte auch an den Fachschulen gelten, dass die Geräte auf dem neuesten Stand sind, in ausreichender Anzahl vorhanden und Wartung und Administration geregelt sein sollten. Um dies zu gewährleisten, sollte auch ein entsprechendes **Budget** zur Verfügung stehen.

*Damit Medienerziehung langfristig in die Einrichtungen findet, ist eine Verankerung (als Pflichtfach oder als Querschnittsthema) in der Ausbildung notwendig. Dem Thema sollte ausreichend Zeit gegeben werden, um der Komplexität gerecht zu werden. Dafür sollte die Lehrperson gut ausgebildet sein und nicht nur projektorientiert arbeiten. Es hilft, wenn das Lehrer*innenkollegium (auch jene, die das Fach nicht unterrichten) dem Thema aufgeschlossen gegenübersteht. Geräte sollten vorhanden und ihre Administration und Wartung geregelt sein.*

Zentral ist in dem hier vorgestellten Projekt der Gedanke, dass Medienerziehung in der Kita nicht ohne die **Einbeziehung der Eltern** geschehen sollte (vgl. Punkt 5.3.2). In den Ausbildungen der Interviewpartner*innen #5 und #9 war dies noch nicht verankert, wenngleich die Kooperation mit den Eltern generell einen hohen Stellenwert hatte. Es wird als förderlich betrachtet, wenn diese in der Ausbildung auch in Bezug zu medienpädagogischen Themen gesetzt würde.

7. Erwartungen an die Kita als Bildungsort

Die sich wandelnde gesellschaftliche Rolle der Kita ist ein sehr breites Thema, welches hier nur kurz aufgegriffen werden soll. Dabei wird auf einige Punkte eingegangen, die von besonderer Relevanz für die Frage sind, ob und wie Medienpädagogik unter Einbeziehung der Eltern in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen etabliert wird. Dies betrifft insbesondere

C Bisherige Ergebnisse

Punkte, welche die Motivation, die Haltungen und das Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften beeinflussen, ebenso wie solche, die Auswirkungen auf die Erwartungen der Eltern an die Kita als Bildungsort haben.

Bereits einleitend wurde kurz dargestellt, dass es nicht nur eine Aufgabe der Eltern ist, erste mediale Erfahrungen der Kinder zu begleiten und sie mit den allgegenwärtigen Medien vertraut zu machen; auch dem frühkindlichen Bildungsbereich kommt eine wichtige Rolle zu. Die Betreuungsquote von Drei- bis Sechsjährigen in Kindertageseinrichtungen liegt bereits seit 2008 über 90% und steigt bei den Unter-Dreijährigen sukzessive an (Statistisches Bundesamt, 2018). Dass die frühkindliche Bildung immer stärker in den Fokus der Politik rückt, zeigt auch das 2019 in Kraft getretene "Gute-Kita-Gesetz". **Der Elementarbereich hat schon längst nicht nur Fürsorge-Pflichten zu erfüllen, sondern wird zunehmend, politisch sowie gesellschaftlich, als erster Bildungsort betrachtet.** So wurden 2004 im "Gemeinsamen[r] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004) die Anforderungen der Politik an die frühkindliche Bildung festgeschrieben. Die Debatte wurde angeregt durch das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den ersten PISA-, IGLU- und OECD-Studien (Textor, 2019). Die von den Bundesländern schrittweise eingeführten Bildungs- und Erziehungspläne sollten den Zielen des gemeinsamen Rahmens entsprechen (Betz & Eunicke, 2017) und somit einen "Abschied von der Unverbindlichkeit" einläuten (Diskowski, 2008, S. 50). Gemein ist ihnen das Ziel, Bildungsstandards für den frühkindlichen Bereich festzulegen.

Mit der Aufwertung der Kita als Bildungsinstanz gehen auch **erhöhte Anforderungen an die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte** einher. Nach einer Befragung durch das Allensbach-Institut sagen sowohl 73% der befragten Bevölkerung als auch der befragten Erzieher*innen übereinstimmend, dass von der Berufsgruppe heute deutlich stärker als früher erwartet wird, dass sie die Entwicklung der Kinder fördern. Auch die Aussage "Die Anforderungen an den Beruf werden immer höher" erfährt viel Zustimmung (76% der Gesamtbevölkerung, 89% der Erzieher*innen). Auch nehmen die Befragten die hohen Belastungen, befördert durch den Personalmangel, des Berufs wahr. Jedoch entspricht die gesellschaftliche Wertschätzung nicht den hohen Anforderungen: Nur 24% würden sagen, dass der Beruf in der Gesellschaft hohes Ansehen genießt (Institut für Demoskopie Allensbach, 2018).

Die steigenden Anforderungen an die Kitas werden auch durch die Interviewpartner*innen bestätigt. Interviewte #11 findet es positiv, dass die Kita mehr und mehr als Bildungseinrichtung wahrgenommen wird. Sie äußert, dass Bildung nicht erst in der Grundschule anfängt, sondern in der Kita bereits die Grundsteine gelegt werden. Entsprechend müssten auch die Rahmenbedingungen geschaffen werden, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Das umfasse etwa auch bessere Bedingungen während der Ausbildung (die nicht vergütet ist), um mehr Menschen für den Beruf zu begeistern. Auch die Interviewpartnerinnen #4 betonen, dass die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte höher seien, als gemeinhin angenommen. Dies könne zu einer Überforderung der Fachkräfte führen. Es kämen sehr viele neue Themen dazu (dies bestätigt die Interviewte #1) und auch die politischen Forderungen würden steigen, die Wertigkeit des Berufs entspräche diesen Tendenzen jedoch nicht. Die Interviewte #2 meint, dass sich das Klischee noch immer halten würde, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder nur spielen ließen und währenddessen "Kaffeeklatsch" machen würden. Insbesondere Lehrer würden auf Erzieher*innen herabsehen. Dagegen würden etwa Hospitationen helfen, auch von Eltern: Diese merkten schnell, dass sie die Arbeit unterschätzt hätten. Auch Interviewpartnerin #1 äußert die Beobachtung, dass der Anspruch wachsen würde und immer mehr ein "rundum-sorglos-Service" verlangt würde. Hingegen gebe es immer weniger Engagement vonseiten der Eltern.

Bereits unter Punkt 3.1 wurde ausgeführt, dass mit den steigenden Anforderungen auch eine

Verbesserung der Qualität der Erzieher*innenausbildung einhergehen muss. Hier ist auch eine höhere Anzahl akademisch ausgebildeter Fachkräfte anzudenken.

Wie auch unter Punkt 3.1 erläutert, wird für 2025 die **Personallücke** in der frühen Bildung auf 191.000 Erzieher*innen geschätzt (Weßler-Poßberg et al., 2018, S. 3). Der Mehrbedarf entsteht unter anderem dadurch, dass bis dahin rund 141.000 Erzieher*innen "altersbedingt oder aus anderen Gründen aus dem Beruf ausscheiden werden" und "bis zu 58.000 Erzieher*innen benötigt werden, um den demografisch bedingten Betreuungsbedarf decken zu können" (Weßler-Poßberg et al., 2018, S. 3). Es ist naheliegend, dass dieser Umstand eher hinderlich für die Umsetzung von Medienerziehung in der Frühpädagogik sein wird, da finanzielle sowie zeitliche Ressourcen voraussichtlich in erster Linie für die Behebung dieses Problems eingesetzt werden. Die Interviewpartnerinnen #1, #5 und #8 bestätigen dies. Letztere führt aus, dass es aufgrund des Zeit- und Personalmangels auch schwer sei, das Personal entsprechend medienpädagogisch weiterzubilden. Auch gebe es aufgrund der hohen Belastung viele Ausfälle aufgrund von Krankheit, wodurch der Fachkräftemangel weiter verschärft würde. Sie beobachtet, dass pädagogische Fachkräfte aufgrund ihrer hohen Motivation dazu neigen würden, sich zu überlasten.

Auch in der Höhe des **Gehalts** drückt sich, wie bereits unter 3.1 erwähnt, eine Wertschätzung für die Arbeit aus. In der bereits erwähnten Allensbach-Studie schätzen nur 19% der Befragten das Gehalt der pädagogischen Fachkräfte als ausreichend ein, um davon gut leben zu können. Interviewpartnerin #8 sagt, dass die Bezahlung besser sein müsste und die Höhe des Gehalts kein Hindernis dafür sein sollte, den Beruf zu ergreifen. Cremers et al. (2015) kommen zu dem Schluss, dass insbesondere für Männer die unzureichende Möglichkeit, von dem Gehalt eine Familie zu ernähren, ein Grund ist, nicht als Erzieher zu arbeiten (S. 72). Der geringe Männeranteil könnte insbesondere unter Einbeziehung der Beobachtung, dass Männer (zumindest in ihrer Rolle als Väter, vgl. Punkte 3.1 und 5.3.2) meist medienaffiner sind und auch der Mediennutzung von Kindern aufgeschlossener gegenüberstehen als Frauen (Wagner et al., 2016; Grobbin, 2016), ein hindernder Faktor sein.

Die Kita-Leitung #11 fordert zudem ein einheitliches Qualitätssicherungsverfahren¹³, welches auch das Thema Medien einbezieht. Ein Verständnis von Medienpädagogik als Qualitätsmerkmal für frühkindliche Bildungseinrichtungen wird als förderlich betrachtet.

Die Kita rückt als erste Bildungsinstitution immer stärker in den Fokus des politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses. Die damit steigenden Anforderungen an die Kita können zu einem Gefühl der Überforderung bei den pädagogischen Fachkräften führen. Es ist wichtig, dass auch die Anerkennung des Berufes zunimmt.

D Vorläufiges Fazit

D.1 Voraussichtliche Faktoren für eine gelingende Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie

Anhand dieser ersten Ergebnisse lassen sich bereits einige Punkte festhalten, die für eine gelingende medienerzieherische Begleitung im Dialog von Kita und Familie von Bedeutung zu sein scheinen.

¹³ Bismarck ist Berlin das einzige Bundesland, das sich zu einer solchen Evaluation verpflichtet hat und durch das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BEKI) die Implementierung des Berliner Bildungsprogramms unterstützt.

D Vorläufiges Fazit

Zu den ausschlaggebenden Einflussfaktoren gehören voraussichtlich:

1. Einrichtung und Träger

- Eine aufgeschlossene Haltung des Trägers zu Medienerziehung (ggf. auch Verankerung im Konzept) ist förderlich.
- Träger können die Kitas etwa durch Weiterbildungsangebote und die Anschaffung von Geräten unterstützen, wenn die finanziellen Mittel vorhanden sind.

2. Rahmenbedingungen medienpädagogischer Arbeit

- Geräte sind ausreichend vorhanden und auf dem neuesten Stand. Ist dies nicht aus den eigenen Ressourcen möglich, kann eine gute Vernetzung der Kitas mit anderen Einrichtungen zur gemeinsamen Nutzung von Geräten helfen.
- Eine fortlaufende Wartung ist geregelt.

3. Personal: Pädagogische Fachkräfte und Leitung

- Medienerziehung wird möglichst in der Breite des Teams behandelt und die Teammitglieder erkennen den Nutzen. Es besteht jedoch kein Zwang, medienpädagogisch zu arbeiten.
- Medienpädagogische Inhalte werden in Aus-/ Fort-/ Weiterbildungen tiefgehend behandelt und regelmäßig aufgefrischt.
- Es gibt klare Ansprechpartner*innen für bestimmte Aufgaben (Wartung, Administration, päd. Fragen etc.). Auch externe Partner können dabei hilfreich sein.

4. Pädagogische Arbeit

- Medienerziehung ist im Konzept verankert. Jedoch variiert die Bedeutung des Konzeptes für die pädagogische Arbeit je nach Einrichtung.
- Der Stellenwert von Medienpädagogik gegenüber anderen konzeptuell festgehaltenen Inhalten ist zu beachten.

5. Eltern und Familien

- Für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft haben die pädagogischen Fachkräfte eine Schlüsselposition. Das Thema Medien kann ein Reizthema in der Kommunikation zwischen Kita und Familie sein. Die pädagogischen Fachkräfte treten den Eltern offen und wertschätzend gegenüber.
- Die Wahl der gewählten Formate der Zusammenarbeit bzw. Kommunikation ist an den Bedarfen der Eltern ausgerichtet und umfasst ggf. auch nicht nur die Standardformate. Das Ziel sollte sein, alle Eltern zu erreichen und miteinzubeziehen.
- Tür- und Angelgespräche reichen aufgrund der limitierten Zeit als Kommunikationsformat zum Thema Medien nicht aus.
- Die gemeinsame Einbeziehung von Eltern(teilen) und Kindern in aktive, kreative Medienprojekte kann helfen, die Aufgeschlossenheit der Eltern gegenüber dem Thema zu fördern.

6. Ausbildung "Sozialpädagogik"

- Damit Medienerziehung langfristig in die Einrichtungen findet, ist eine Verankerung (als Pflichtfach) in der Ausbildung notwendig. Dem Thema wird ausreichend Zeit gegeben, um der Komplexität gerecht zu werden.
- Dozent*innen sind medienpädagogisch umfassend ausgebildet und arbeiten nicht nur projektorientiert.
- Das Lehrer*innenkollegium (auch jene, die das Fach nicht unterrichten) sind dem Thema gegenüber aufgeschlossen.
- Geräte sollten vorhanden und ihre Administration und Wartung geregelt sein.

7. Erwartungen an die Kita als Bildungsort

- Die Kita rückt als erste Bildungsinstitution immer stärker in den Fokus des politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses. Die damit steigenden Anforderungen an die Kita können zu einem Gefühl der Überforderung bei den pädagogischen Fachkräften führen. Es ist wichtig, dass auch die Anerkennung des Berufes – und entsprechend auch die Bezahlung – zunimmt.

D.2 Weiterer Forschungsbedarf

Wie sich aufgrund dieser Ergebnisse herausstellt, gibt es in Bezug auf die Hauptforschungsfrage “Wie lässt sich die medienerzieherische Begleitung in der frühkindlichen Bildung im Dialog zwischen pädagogischer Einrichtung und Familie sinnvoll gestalten?” aber noch einige Forschungslücken:

- Die Zusammenhänge der Faktoren sind noch nicht eindeutig. Etwa stellt sich die Frage, welche Faktoren unbedingt als Voraussetzung gegeben sein müssen und welche von anderen (förderlichen) Faktoren ausgeglichen werden können. Ist beispielsweise die Unterstützung des Trägers nicht gegeben, welche förderlichen Faktoren könnten in dem Fall dennoch eine gelungene Medienerziehung ermöglichen? Oder: Welche Möglichkeiten gibt es, bei fehlendem Budget für die neuesten Geräte dennoch Medienerziehung in der Einrichtung umzusetzen?
- Im Hinblick auf die Formate der Zusammenarbeit zwischen Familie und Einrichtung gibt es einige Vermutungen, welche Formate (etwa Elternabende, Eltern-Kind-Nachmittage, Tür-und-Angel-Gespräche) mehr oder weniger für einen vertrauensvollen medienerzieherischen Dialog zwischen Einrichtung und Familie geeignet sind. Welche Formate aber unter welchen Rahmenbedingungen und für welche Eltern am sinnvollsten sind, lässt sich anhand der bisherigen Datenlage noch schwierig beantworten. Dies muss daher weiter erforscht und erprobt werden.
- In der Fachliteratur und in den Fallbeispielen für eine gelungene Umsetzung von Medienerziehung ist diese oftmals von besonders engagierten Einzelpersonen und/oder einmaligen Förderprojekten abhängig. Eine zentrale Folgefrage ist daher: Wie lässt sich Medienerziehung sowie den Dialog darüber zwischen Familie und Kita möglichst nachhaltig und flächendeckend in den Einrichtungen verankern? Welcher unterstützenden Strukturen sowie Qualifizierungs- und Orientierungsmaßnahmen bedarf es, damit Medienerziehung in der Breite der Einrichtungen integriert wird?

In der zweiten Projektphase von “Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie” soll vor dem Hintergrund dieser Forschungsdesiderate weiter ausgelotet werden, inwiefern die Faktoren im Variablenkatalog zusammenhängen, wie sie gewichtet werden können bzw. wie sie sich gegenseitig beeinflussen. Dies wird auch dazu beitragen, mehr Kenntnisse über die nachhaltige Verankerung von Medienerziehung zu generieren. Außerdem wird das Projektteam im Rahmen der Begleitforschung von Einrichtungen verschiedene Formate der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie in ihren jeweiligen Anwendungskontexten bzw. unter den unterschiedlichen Rahmenbedingungen evaluieren.

Perspektivisch kann der Variablenkatalog dazu dienen, die Bedarfe von Kitas, die medienerzieherisch tätig sind oder sein wollen, genauer zu analysieren und gegebenenfalls auch zu typisieren. So könnten entsprechende Angebote stärker auf Bedarfe der Einrichtungen ausgerichtet werden. Zum Ende des Projektes sollen auf Basis des Variablenkatalogs Gelingensbedingungen erkannt und entsprechende Handlungsempfehlungen formuliert werden.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Anders, Yvonne, Hans-Günther Roßbach, Imke Groeneveld, Mathias Tuffentsammer, Daniel Turani, und Nadine Wieduwilt. 2015. „Funktionsstellen und Qualifizierungsansätze: Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms ‚Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration‘“. Berlin.
- Anfang, Günther. 2018. „Chancen der Digitalisierung im Bildungssystem Kita. Günther Anfang im Gespräch mit Eva Reichert-Garschhammer“. *merz medien + erziehung. Kita digital: Frühe Medienerziehung*, Nr. 2.
- Anfang, Günther, und Katrin Demmler. 2018. „Medienkompetenzförderung in der Kita“. *merz medien + erziehung. Kita digital: Frühe Medienerziehung* 2018 (2).
- Anfang, Günther, und Klaus Lutz, Hrsg. 2018. „Kita digital: Frühe Medienerziehung“. *merz medien + erziehung* 62 (2).
- Arbeitsgemeinschaft für die Kinder- und Jugendhilfe AGJ. 2016. „Digitale Lebenswelten. Kinder kompetent begleiten! Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ“.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. 2009. „Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ“. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2009/Fachkraefte_Kita.pdf.
- Aufenanger, Stefan. 1999. „Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern“. *Bertelsmann Briefe* 142: 21–24.
- . 2014. „Computernutzung und -kompetenz von Kindern in Kindertageseinrichtungen“. *Frühe Bildung* 3 (4): 222–28. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000177>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, und W. Bertelsmann Verlag. 2018. *Bildung in Deutschland 2018 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer, Autorengruppe. 2017. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. WiFF Arbeitsmarkt. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Nachdr. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.
- Bastian, Jasmin, Stephan Aufenanger, und Hans-Uwe Daumann. 2018. „KiTab.rlp – Medienbildung mit Tablets in der Kita“. *merz medien + erziehung. Kita digital: Frühe Medienerziehung* 2018 (2).
- Bayer, Brigitte. 2017. „Kinder – Medien – Freizeit. Basisdaten kindlichen Alltags. Vortrag Kinderwelten Fachtagung 2017“, 27.
- Berg, Achim. 2017. „Kinder und Jugend in der digitalen Welt“, 16.
- Bergs-Winkels, Dagmer, und Peter Winkels. 2018. „Du kriegst noch viereckige Augen!- Elternsorge und Medienkonsum von Kindern“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 27–34. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Berson, Ilene R., und Michael J. Berson, Hrsg. 2010. *High-tech tots: childhood in a digital world*. Research in global child advocacy. Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Bertelsmann Stiftung. 2017. „Nachgefragt: Was denken Eltern über KiTas? ElternZOOM – Befragungsergebnisse 2016“. BStift - Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018002>.
- Betz, Tanja. 2013. „Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, herausgegeben von Margrit Stamm und Doris Edelmann, 259–72. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_18.

- . 2015. „Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien“. Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung, 69.
- Betz, Tanja. 2016. „Zwischen Wunsch und Wirklichkeit“. TPS, Nr. 9: 5–9.
- Betz, Tanja. o. J. „Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung“, 20.
- Betz, Tanja, Stefanie Bischoff, Nicoletta Eunicke, Laura B. Kayser, und Katharina Zink. 2017. *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bloch, Bianca, Lena Kaiser, und Norbert Neuß. 2016. „Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt“. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12587/pdf/Bloch_Kaiser_Neuss_Abschlussbericht_2016.pdf.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. 1. Aufl. München: KoPäd-Verl.
- Blue Ocean Entertainment AG, Egmont Ehapa Media GmbH, Gruner + Jahr, Panini Verlags GmbH, SPIEGEL-Verlag, und ZEIT Verlag. 2018. „Kinder-Medien-Studie 2018“.
- Bock-Famulla, Kathrin, Eva Strunz, Anna Löhle, und Verlag Bertelsmann Stiftung. 2017. *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017 Transparenz schaffen - Governance stärken*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20170831187>.
- Borstel, Stefan von. 2014. „Eltern und Erzieher gegen Digitalisierung in Kitas“. *DIE WELT*, 10. Dezember 2014. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article135234233/Die-digitale-Kita-ist-fuer-Eltern-eine-Horrorvision.html>.
- Bostelmann, Antje, und Michael Fink. 2014. *Digital Genial: erste Schritte mit Neuen Medien im Kindergarten*. Berlin: Bananenblau.
- Brandt, J. Georg, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, Hrsg. 2018. *Frühe Kindheit und Medien: Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breiter, Dr. Andreas, Björn Eric Stolpmann, und Dr. Anja Zeising. 2015. „Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen. Betriebskonzepte, Ressourcenbedarf und Handlungsempfehlungen“. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Broekman, Francette L., Jessica T. Piotrowski, Hans W.J. Beentjes, und Patti M. Valkenburg. 2016. „A Parental Perspective on Apps for Young Children“. *Computers in Human Behavior* 63 (Oktober): 142–51. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.017>.
- Brüggemann, Marion. 2016. „App und los?! Medien in Kitas als Aufgabe der Organisationsentwicklung“. In *Krippe, Kita, Kinderzimmer - Medienpädagogik von Anfang an*, herausgegeben von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke, 43–47. Dieter Baacke Preis Handbuch 11. München: kopaed.
- Brüggemann, Marion, Ines Averbek, und Andreas Breiter. 2013. „Förderung von Medienkompetenz in Bremer Kindertageseinrichtungen“. Bremen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend., Hrsg. 2013. „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme“.
- . 2016. „Familie und frühe Bildung. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik.“ Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/112458/5c2232640b25469ea1ad63711f1312d7/familie-und-fruehe-bildung--monitor-familienforschung-ausgabe-35-data.pdf>.
- . 2018. „Bundesprogramm Fachkräfteoffensive Erzieherinnen/Erzieher“. <https://www.bmfsfj.de/blob/131404/18d38040fe0b1661dc0550d1db189349/fachkraefteoffensive-erzieherinnen-erzieher-giffey-data.pdf>.

Literaturverzeichnis

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg. 2014. „Gut hinsehen und zuhören! Tipps für Eltern zum Thema ‚Mediennutzung in der Familie‘“. https://www.bzga.de/bot-med_20281000.html.
- Burkhardt, Wolfgang. 2001. *Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern: Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 40. Opladen: Leske + Budrich.
- Büsching, Uwe, und R. Riedel. 2017. „BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien“.
- BZgA. 2016. „Werkstattbuch Medienerziehung - Zusammenarbeit mit Eltern – in Theorie und Praxis“, 182.
- Christakis, Dimitri A. 2014. „Interactive Media Use at Younger Than the Age of 2 Years: Time to Rethink the American Academy of Pediatrics Guideline?“ *JAMA Pediatrics* 168 (5): 399. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.5081>.
- Cloos, Peter, und Klaus Fröhlich-Gildhoff. 2017. „Zusammenarbeit mit Eltern“. *Frühe Bildung* 6 (1): 1–2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000294>.
- Council of Europe. 2019. „Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld. Empfehlung CM/Rec(2018)7 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten“.
- Cremers, Michael, Jens Krabel, und Marc Calmbach. 2015. „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“. <https://www.bmfsfj.de/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf>.
- Deutscher Bundestag, Hrsg. 2013. „Sechster Zwischenbericht der Enquete-Kommission ‚Internet und digitale Gesellschaft‘“.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI). 2015. „DIVSI U9-Studie | Kinder in der digitalen Welt“, 148.
- Diskowski, Detlef. 2009. „Bildungspläne für Kindertagesstätten — ein neues und noch unbedingtes Steuerungsinstrument“. In *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, herausgegeben von Hans-Günther Roßbach und Hans-Peter Blossfeld, 47–61. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4.
- Düssel, Mareike. 2010. „Familiäre Mediennutzung: Einsam oder gemeinsam? Forschungsergebnisse zu Medienerziehung im Kontext sozialer Benachteiligung.“ 54 (4): 11–18.
- Eder, Sabine. 2018. Die frühe Medienpädagogik steht vor großen Herausforderungen. Ein Interview mit Sabine Eder, Blickwechsel e.V Interviewt von Anfang, Günther. Merz. medien + erziehung.
- Eder, Sabine, Marion Brüggemann, und Jörg Kratzsch. 2017. „Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita“. https://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf.
- Eder, Sabine, Anke Lehmann, André Lenich, Susanne Roboom, Gerhard Seiler, und Johannes Wentzel, Hrsg. 2013. *Medienkompetenz-Kitas NRW: ein Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)*. Düsseldorf: LfM.
- Eder, Sabine, und Susanne Roboom. 2018. „Big data im Kinderzimmer! - ‚Big Job‘ für die Kita!? Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 123–43. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Eggert, Susanne, und Ulrike Wagner. 2016. „Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Expertise im Rahmen der Studie MoFam – Mobile Medien in der Familie.“ www.jff.de/studie_mofam.
- Farah, Martha J., Laura Betancourt, David M. Shera, Jessica H. Savage, Joan M. Giannetta, Nancy L. Brodsky, Elsa K. Malmud, und Hallam Hurt. 2008. „Environmental Stimulation, Parental Nurturance and Cognitive Development in Humans“. *Developmental Science* 11

(5): 793–801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00688.x>.

- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2015. „miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2-5-Jähriger in Deutschland“. Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- . 2017. „FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien“. Stuttgart.
- Feil, Christine. 2016a. „Tablets im Familienalltag von Klein- und Vorschulkindern“. *Studies in Communication Sciences* 16 (1): 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.006>.
- . 2016b. „Ist Wischen auf Tablets ‚babyleicht‘? Zur Nutzung digitaler Medien in der frühen Kindheit“. *Zeitschrift für Kindertagespflege*, Nr. 3 (Juni): 10–13.
- Feil, Dr. Christine. 2017. „Kleinkinder und Tablets. Beobachtungen zur Medienaneignung zwei-bis sechsjähriger Kinder“.
- Fleischer, Sandra, Peter Kroker, und Susanne Schneider. 2018. „Medien, frühe Kindheit und Familie“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Manfred Kaulbach, Christine Hoffmann, und Thomas Schmidt, 35–52. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Friederich, Tina. 2011. *Zusammenarbeit mit Eltern - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ; [Eltern]*. Stand: Dezember 2011. WiFF-Expertisen Eltern 22. München: DJI.
- Friedrichs, Henrike, und Dorothee M Meister. 2015. „Medienerziehung in Kindertagesstätten“, 23.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten: Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Medienbildung und Gesellschaft, Band 34. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2018. „„Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt!“ - Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 53–76. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2019. „„Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin‘ Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung“, 47.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus. 2013. „Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“. *bildungsforschung*, Nr. 1/2013, 10. Jahrgang.
- Fthenakis, Dr Wassilios E. 2006. „Bildung von Anfang an: Perspektiven zur weiteren Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren in Deutschland“, 16.
- Fuhs, Burkhard, Claudia Lampert, und Roland Rosenstock, Hrsg. 2010. *Mit der Welt vernetzt: Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*. München: kopaed.
- Gesellschaft für Informatik. 2016. „Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl –Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH“.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). 2013. „Medienerziehung ist gesellschaftliche Querschnittsaufgabe. Anregung statt Aufregung – Methoden medienpädagogischer Elternbildung. Bericht zur Fachtagung ‚Medienerziehung in der Familie – Neue Wege für die Zusammenarbeit mit Eltern‘ am 12. April 2013 in Berlin“. In . Berlin.
- Göbel-Reinhardt, Annika, und Nicole Lundbeck. 2015. *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas. Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07878-2>.

Literaturverzeichnis

- Grobbin, Alexander. 2016. *Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive Abschlussbericht*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201610254110>.
- Grobbin, Alexander, und Christine Feil. 2015. „Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive. Ergebnisse aus einer Befragung von Müttern und Vätern mit 1- bis 15-jährigen Kindern“. München. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/www-kinderseiten/1176/DJI-Digitale-Medien-Eltern-Kongress_Net_Children_2020_deutsch.pdf.
- Groeben, Norbert, und Bettina Hurrelmann, Hrsg. 2002. *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Lesesozialisation und Medien. Weinheim: Juventa-Verl.
- Gross, Friederike von, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, Hrsg. 2015. *Medienpädagogik - ein Überblick*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Guth, Birgit. 2018. „Vorschulkinder im Fokus. Mediennutzung bei den Kleinen“. <https://www.ip.de/loadfile.cfm?file=M9P%20EHPH%5F%23I%3A2%3DHG-QK%3D%22Y3O%3A5%26K%3F%22%2DC%2AZ1A%40%224EI%24%23LXR%40EI%29%26%3A1O7ZHS1%234%26I%0A&type=application%2Fpdf&type=application/pdf&sendcontent=true>.
- Hajok, Daniel. 2016. „Mediennutzung & Medienkompetenz“, September, 40.
- Hemmerling, Annegert. 2007. *Der Kindergarten als Bildungsinstitution: Hintergründe und Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henschel, Dr Angelika, Dr Waldemar Stange, und Sozialoberamtsrat Rolf Krüger. o. J. „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Aufgabe von Kindertagesstätten. Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungscurriculums für Erzieherinnen und Erzieher“, 28.
- Hepp, Andreas. 2018. „Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung“. In *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von J Reichertz und R Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Hoffman, Christine, und Manfred Kaulbach. 2018. „Sind Bücher ‚Frauensache‘ und Computer ‚Männersache‘? Zum Einfluss des Geschlechts auf die Medienkompetenzförderung in der Kita“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 77–100. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, Dagmar, und Lothar Mikos, Hrsg. 2010. *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, Kristina, und Gerald Hüther. 2013. „Computerkids im Kindergarten? Eine medienpädagogische Standortbestimmung aus neurobiologischer Sicht“, TPS, , Nr. 3: 28–33.
- Honig, Dr Michael-Sebastian, Dr Norbert Schreiber, und Kristina Netzer. o. J. „Begleitstudie zur Umsetzung des ‚Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder‘ im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums“, 43.
- „Iene Miene Media Monitor 2018. Mediagebruik door kinderen van 0 t/m 6 jaar.“ 2018. <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2018/04/Onderzoek-IeneMieneMedia-2018.pdf>.
- I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet. 2015. „I-KiZ Jahresbericht 2015“.
- Initiative D21, Hrsg. 2018. „D21-Digital-Index 2017 / 2018“.
- Institut für Demoskopie Allensbach, Hrsg. 2014. „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“.

- . 2018. „Erziehen als Beruf – Wahrnehmungen der Bevölkerung zum Berufsfeld Erzieherin/Erzieher“.
- Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib), Hrsg. 2015. „Zugangs- und Nutzungsbedingungen als substantielle Voraussetzung zur Wahrnehmung von Bildungschancen.“ http://www.ifib.de/publikationsdateien/tab_gutachten.pdf.
- Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen, Hrsg. 2012. „Vorlesestudie 2012: Digitale Angebote – neue Anreize für das Vorlesen? Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren“.
- Iske, Stefan, Dorothee M Meister, Uwe Sander, und Weinheim Beltz. o. J. „Medienbildung‘ -PREPRINT-“, 30.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz. 2004. „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. https://www.kmk.org/fileadmin/Da-teien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertages-einrichtungen.pdf.
- Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Schmidt. 2018. „Einleitung“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von J. Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 7–14. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kammerl, Rudolf. 2013. „Machen Medien süchtig? Perspektiven auf das Phänomen ‚Exzessive Mediennutzung im Jugendalter‘“. *merz medien + erziehung* 2013 (4): 6.
- Kammerl, Rudolf, Lena Hirschhäuser, Moritz Rosenkranz, Christiane Schwinge, und Sandra Hein. o. J. „EXIF - Exzessive Internetnutzung in Familien“, 169.
- Kammerl, Rudolf, Judith Keinath, Julian Lee, Michaela Kramer, und Anja Schwedler. 2015. „Ist-Stand-Analyse der Medienkompetenzförderung in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein“. Universität Hamburg.
- Kammerl, Rudolf, und Mareike Thumel. 2016. „Medienpädagogik in der Kita. Eine Expertise zum Stand in Hamburg und Schleswig-Holstein im Auftrag der Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH)“.
- Kantar EMNID, und Prognos AG. 2017. „Familie im Digitalzeitalter“. Ergebnisbericht. Bielefeld.
- Kieferle, Christa. 2017. „Kommunikation mit Eltern. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog“. In *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*, herausgegeben von Monika Wertfein, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts, und Fabienne Becker-Stoll, 90–106. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kluczniok, Katharina, Jutta Sechtig, und Hans-Günther Roßbach. 2012. „Qualität im Kindergarten. Wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen?“ *ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik*, 2012.
- Knauf, Helen. 2015. „Soziale Netzwerke als Instrument der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien in Kindertageseinrichtungen“. *Medien + Erziehung*, Nr. 59: 58–69.
- Knop, Karin, Dorothee Hefner, Stefanie Schmitt, und Peter Vorderer. 2015. *Mediatisierung mobil: Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 77. Leipzig: VISTAS.
- Kraus, Josef. 2015. *Helikopter-Eltern: Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*. Rororo 61304. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2017. „Mediatisierung: Ein Forschungskonzept“. In *Mediatisierung als Metaprozess*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_2.

Literaturverzeichnis

- Krüger, Heinz-Hermann, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, und Jürgen Budde, Hrsg. 2010. *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 1. Aufl. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kucirkova, Natalia. 2014. „iPads in early education: separating assumptions and evidence“. *Frontiers in Psychology* 5 (Juli). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00715>.
- Kutscher, Dr Nadia, und Ramona Bouillon. o. J. „Kinder. Bilder. Rechte. Persönlichkeitsrechte von Kindern im Kontext der digitalen Mediennutzung in der Familie“, 100.
- Kutscher, Dr Nadia, Dominik Farrenberg, Lisa-Marie Kress, und Klara-Marie Niermann. o. J. „Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik“, 111.
- Kutscher, Nadia. 2013. „Medienbildung in der Kindheit“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Oktober, Heft 22: Frühe Medienbildung-. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.10.08.x>.
- . 2017. „Medienbildung in der Kita“. Kita.NRW.
- . 2018. „Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren“. Düsseldorf, März 19.
- . 2019. „Algorithmen und ihre Implikationen für Soziale Arbeit.“ *Sozialmagazin* 3–4: 26–35.
- Kutscher, Nadia, und Jaqueline Bischof. 2019. „Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung“.
- Kutscher, Nadia, und Birgit Schäfer-Biermann. 2018. „Sozialpädagogische Aspekte der Medienbildung“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 161–80. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- „Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher“. 2012, 46.
- Landeshauptstadt München. Referat für Bildung und Sport, Hrsg. 2015. „Tablets im Einsatz Medienpädagogische Praxis-Inspirationen aus dem Projekt ‚Multimedia-Landschaften für Kinder‘“.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2016. „Lernen im Digitalen Wandel. Unser Leitbild 2020 für Bildung in Zeiten der Digitalisierung. NRW 4.0. Lernen im digitalen Wandel“. https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/leitbild_lernen_im_digitalen_wandel.pdf.
- Lange, Jens, und Bertelsmann Stiftung. 2017. „Leitung von Kindertageseinrichtungen“. <https://doi.org/10.11586/2017007>.
- Lauffer, Jürgen, und Renate Röllecke, Hrsg. 2016. *Krippe, Kita, Kinderzimmer: Medienpädagogik von Anfang an*. Dieter Baacke Preis, Handbuch 11. München: kopaed.
- Lepold, Marion, und Monika Ullmann. 2017. *Montessori-Pädagogik und digitale Medien: in Krippe und Kita*. Montessori Wissen. Freiburg Basel Wien: Herder.
- . 2018. *Digitale Medien in der Kita: alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Livingstone, Sonia. 2004. „Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies“. *The Communication Review* 7 (1): 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>.
- . 2018. „Media Literacy – Everyone’s Favourite Solution to the Problems of Regulation“, 4.
- Livingstone, Sonia, und Amanda Third. 2017. „Children and Young People’s Rights in the Digital Age: An Emerging Agenda“. *New Media & Society* 19 (5): 657–70. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>.

- Lubitz, Ilona, und Tanja Witting. 2018. „Digital-interaktive Medien in der frühen Kindheit: Positionen und Haltungen im kritischen Diskurs“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 181–200. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lutz, Klaus. 2018. „Digitale Kindheit“. *merz medien + erziehung. Kita digital: Frühe Medienerziehung* 2018 (2).
- Marci-Boehncke, Gudrun, Matthias Rath, Anita Müller, und Habib Güneşli. 2013. *Kinder – Medien – Bildung: eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der frühen Bildung*. MedienBildungForschung 2. München: Kopaed.
- Meister, Dorothee M., Henrike Friedrichs, Karolina Keller, Anja Pielsticker, und Timon Tobias Temps. 2012. „Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn“. Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn. Paderborn. https://www.researchgate.net/profile/Henrike_Friedrichs-Liesenkoetter/publication/299279760_Chancen_und_Potenziale_digitaler_Medien_zur_Umsetzung_des_Bildungsauftrags_in_Kindertageseinrichtungen_in_NRW_Forschungsbericht_der_Gesellschaft_fur_Medienpaedagogik_und_Kommunikationskultur_GMK_und_de/links/56f0200608aeedbe3ce4300e/Chancen-und-Potenziale-digitaler-Medien-zur-Umsetzung-des-Bildungsauftrags-in-Kindertageseinrichtungen-in-NRW-Forschungsbericht-der-Gesellschaft-fuer-Medienpaedagogik-und-Kommunikationskultur-GMK-und.pdf.
- Meister, Dorothee M., Uwe Sander, und Henrike Friedrichs. 2015. „Themenheft Nr 22: Frühe Medienbildung“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Januar, Heft 22: Frühe Medienbildung-. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2015.00.00.x>.
- Meister, Dr Dorothee M. 2015. „Die Bedeutung digitaler Medien für das Personal und die Praxis von Kindertageseinrichtungen“. München.
- Merkle, Tanja, Carsten Wippermann, und Christine Henry-Huthmacher. 2008. „Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie“. In *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*, herausgegeben von Michael Borchard, 1–24. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783828260092-001>.
- Negrini, Lucio. 2013. „Medienbildung und Familie“. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, herausgegeben von Margrit Stamm und Doris Edelmann, 447–60. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuß, Norbert. 2009. „Medienpädagogische Entgegnungen –Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung“. In *Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz*, herausgegeben von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke, 15–35. Dieter Baacke Preis Handbuch 4. GMK.
- . 2012. *Kinder & Medien: was Erwachsene wissen sollten*. 1. Aufl. Wie Kinder lernen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- . 2014. „Schwerpunkt: Frühe Medienbildung“. *Frühe Bildung* 3 (4): 187–88. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000172>.
- Orben, Amy, und Andrew K. Przybylski. 2019. „The association between adolescent well-being and digital technology use“. *Nature Human Behaviour*, Januar. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>.
- Parkes, A., H. Sweeting, D. Wight, und M. Henderson. 2013. „Do Television and Electronic Games Predict Children’s Psychosocial Adjustment? Longitudinal Research Using the UK Millennium Cohort Study“. *Archives of Disease in Childhood* 98 (5): 341–48. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2011-301508>.

Literaturverzeichnis

- Pietraß, Manuela. 2011. „Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, September, Heft 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe-. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.16.x>.
- Poulain, Tanja, Mandy Vogel, Madlen Neef, Franziska Abicht, Anja Hilbert, Jon Genuneit, Antje Körner, und Wieland Kiess. 2018. „Reciprocal Associations between Electronic Media Use and Behavioral Difficulties in Preschoolers“. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15 (4): 814. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040814>.
- Preissing, Christa. 2002. „BILDUNG IM SITUATIONSANSATZ - BILDUNG NACH PISA“. gehalten auf der Tagung des Verbands Evangelischer Kindertagesstätten.
- Radesky, J. S., J. Schumacher, und B. Zuckerman. 2015. „Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown“. *PEDIATRICS* 135 (1): 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>.
- Redecker, Sabine. 2014. *Elternkooperation - Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*.
- Reichert-Garschhammer, Eva, Hrsg. 2012. „Gelingende BayBEP-Umsetzung in Kitas: Schlüssel Projektarbeit. Ein Positionspapier der AG Projektarbeit im Ko-Kita-Netzwerk Bayern, begleitet durch das IFP“.
- . 2018. „Bayerischer Modellversuch: Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“. gehalten auf der 2. Dialogforum der Initiative „Gutes Aufwachsen mit Medien“ Digitale Fürsorge – Frühkindliche Medienerziehung als Notwendigkeit, Berlin, März 19.
- . 2019. „KOMPETENZRAHMEN zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen - Didacta 2019“.
- Reichert-Garschhammer, Eva, und Marion Lepold. 2019. „Orientierung finden im digitalen Zeitalter. Medienkompetenz in der frühen Bildung stärken“. gehalten auf der Didacta Forum, Köln, Februar 21.
- Roboom, Susanne. 2017. *Mit Medien kompetent und kreativ umgehen: Basiswissen & Praxisideen*. 1. Auflage. Beltz Nikolo / Kita kompakt. Weinheim Basel: Beltz Nikolo.
- Röllecke, Renate; Pielsticker, Anja. 2012. „Mit Medien leben lernen. Tipps für Eltern von Kindergartenkindern“. Herausgegeben von Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Rosebrock, Cornelia, und Olga Zitzelsberger. 2002. „Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik“. In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, 148–59. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Rosenbaum, Judith E., Johannes W.J. Beentjes, und Ruben P. König. 2008. „Mapping Media Literacy Key Concepts and Future Directions“. *Annals of the International Communication Association* 32 (1): 313–53. <https://doi.org/10.1080/23808985.2008.11679081>.
- Rosenstock, Roland, Anja Schweiger, Laura Schmid, und Roland Rosenstock. 2014. *Der Medienkompass Mecklenburg-Vorpommern. Eine Orientierung für Kindertagesstätten, Schulen, Familien und außerschulische Träger der Kinder- und Jugendarbeit*. Bd. 5. Schriftenreihe der Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: MMV, Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern.
- Roßbach, Hans-Günther, und Hans-Peter Blossfeld, Hrsg. 2009. *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7>.
- Roßbach, Hans-Günther, Katharina Kluczniok, und Susanne Kuger. 2009. „Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern“. In *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, herausgegeben von Hans-Günther Roßbach und Hans-Peter Blossfeld, 139–58. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_10.

- Roux, Susanna, und Wolfgang Tietze. 2007. „Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (4): 367–84.
- „SandmannApp oder Bilderbuch? Frühkindliche Medienerziehung im Spannungsfeld zwischen Kita und Elternhaus“. 2015. Tagungsdokumentation. Potsdam: mabb.
- Schäfer, Dina, Hrsg. 2000. *Medienpädagogik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schattenmann, Ulrike. 2017. „Die digitale Kita“. *ZITTY*, August. <https://www.zitty.de/die-digitale-kita/>.
- Schmidt, Thomas, und Sebastian Karnoll. 2018. „Potentiale und Grenzen der Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Zeiten der Digitalisierung“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 101–22. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser, und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschulen: eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Herausgegeben von Niedersächsische Landesmedienanstalt. Schriftenreihe der NLM 27. Berlin: Vistas-Verl.
- Schorb, Bernd. 2009. „Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?“ *merz. Medien + Erziehung* 53 (5): 50–56.
- Schubert, Gisela, Niels Brügger, Andreas Oberlinner, Susanne Eggert, und Valerie Jochim. 2018. „Haltungen von pädagogischem Personal zu mobilen Medien, Internet und digitalen Spielen in Kindertageseinrichtungen. Bericht der Teilstudie ‚Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen‘.“ München. www.jff.de/mofam.
- Schubert, Gisela, Susanne Eggert, Anne Lohr, Andreas Oberlinner, Valerie Jochim, und Niels Brügger. 2018. „Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie ‚Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen‘ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie.“ München: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. „Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Dezember, Einzelbeiträge-. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.x>.
- Sharmahd, Nima, Jan Peeters, Katrien van Laere, Tatjana Vonta, Chris De Kimpe, Sanja Brajković, Laura Contini, und Donatella Giovannini. 2017. *Transforming European ECEC Services and Primary Schools into Professional Learning Communities: Drivers, Barriers and Ways Forward : NESET II : Analytical Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Simanowski, Roberto. 2018. *Stumme Medien: vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft*. Erste Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Sinus Institut. 2018. „Den Menschen hinter dem User aktivieren. Digitale Zielgruppenlösungen von SINUS“.
- Six, Ulrike, Roland Gimmler, und Kathrin Aehling. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 57. Berlin: Vistas.
- Spanhel, Dieter. 2002. „Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?“ In *forum medienethik*, 1:48–53. München: Kopaed.
- . 2010. „Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09).“ *merz: Medien + Erziehung*, Nr. 54: 49–54.

Literaturverzeichnis

- . 2011. „Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 95-120 Seiten. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.x>.
- Stamm, Margrit, und Doris Edelmann, Hrsg. 2013. *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer VS Handbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Stange, Waldemar, Rolf Krüger, Angelika Henschel, und Christof Schmitt, Hrsg. 2013. *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Waldemar Stange ... (Hrsg.) ; Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS.
- Stapf, Ingrid, Achim Lauber, Burkhard Fuhs, und Roland Rosenstock, Hrsg. 2012. *Kinder im Social Web: Qualität in der KinderMedienKultur*. 1. Aufl. Schriftenreihe „Jugendmedienschutz und Medienbildung“, Bd. 4. Baden-Baden: Nomos.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hrsg. 2016. „Kindertagesbetreuung regional 2016. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland“.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2018. „Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018“. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402187004.pdf?__blob=publicationFile.
- Steiner, Olivier. 2013. „Pflegen medienkompetente Eltern eine gute Medienerziehung? Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 471-484, 8 (4).
- Stiftung Haus der kleinen Forscher, Hrsg. 2017. „Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas? – Eine repräsentative Telefonumfrage“. https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3_Aktuelles/Presse/171213_Ergebnisse_zur_Telefonbefragung_Digitales.pdf.
- Strouse, Gabrielle A., und Patricia A. Ganea. 2017. „Toddlers' Word Learning and Transfer from Electronic and Print Books“. *Journal of Experimental Child Psychology* 156 (April): 129–42. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.12.001>.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine Trueltzsch-Wijnen. 2010. *Medienpädagogik: ein Studienbuch zur Einführung*. 1. Auflage. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Textor, Martin R. 2008. „Erziehungs- und Bildungspläne“. <http://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>.
- Theunert, Helga, und Kathrin Demmler. 2006. „(Interaktive) Medien im Leben Null- bis Sechsjähriger – Realitäten und Handlungsnotwendigkeiten“, 7.
- Thomann, Marius. 2015. „Medienkompetenz oder Medienbildung? Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Februar, Einzelbeiträge-. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.23.x>.
- Thon, Christine, Margarete Menz, Miriam Mai, und Luisa Abdessadok, Hrsg. 2018. *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Band 17. Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, Wolfgang, Hans-Günther Roßbach, und Katja Grenner. 2005. *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitution Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., T. Meischner, R. Gänsfuß, K. Grenner, K.-M. Schuster, P. Völkel, und H.-G. Roßbach. 1998. *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tilemann, Friederike. 2018. „'Foto, Film und Wachsmalstift' - Medienpädagogik mit jungen Kindern“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenz in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 15–26. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Tillmann, Angela, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2014. *Handbuch Kinder und Medien*. Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Tuffentsammer, Matthias. 2018. „Frühe informantische Bildung in Kindertageseinrichtungen“. In *Frühe Kindheit und Medien - Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*, herausgegeben von Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, und Thomas Schmidt, 144–60. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tulodziecki, Gerhard, Hrsg. 1995. *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen: Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- . 2008. „Medienerziehung“. In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 110–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_12.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. „Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 19.
- Urlen, Marc. 2018. *DJI-Projekt „Apps für Kinder“ - Trendanalyse Nr. 3 Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum. Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur Beurteilung von Kindersoftware*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kin-derapps/Apps_fuer_Kinder_Trendanalyse_3.pdf.
- Van Voorhis, Frances L., Michelle F. Maier, Joyce L. Epstein, und Chrishana M. Lloyd. 2013. „The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills“.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, und Hans-Peter Blossfeld, Hrsg. 2012. *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten ; Gutachten*. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Viernickel, Susanne, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz, und Luise Zenker. 2013. *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. 1. Aufl. Forschungsbericht. Berlin: Der Paritätische Gesamtverb.
- Vogt, Dr Klaus. o. J. „Im Fokus KMK-Präsidentin Dr. Susanne Eisenmann im Interview“, 36.
- vom Orde, Heike; Durner, Alexandra. 2018. „Grunddaten Kinder und Medien 2018“, 68.
- Vorholz, Heidi, und Malte Mienert. 2007. „Neue Chancen für die Zusammenarbeit mit Eltern. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft“.
- Wagner, Petra. 2003. „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...‘ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen“. In „*KLEINE KINDER, KEINE VORURTEILE?*“
- Wagner, Ulrike, Susanne Eggert, Gisela Schubert, und Valerie Jochim. 2016. „MoFam: Mobile Medien in der Familie“. www.jff.de/mofam.
- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert, Hrsg. 2013. „Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie – Kurzfassung der Ergebnisse.“ *Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) 72*. www.lfm-nrw.de/forschung/schriftenreihe-medienforschung/band-72.html.
- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, Claudia Lampert, VISTAS Verlag, und Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 72. Berlin: Vistas-Verl. [u.a.].
- Wanka, Prof. Dr Johanna. 2016. „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung, 36.
- Wertfein, Monika, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts, und Fabienne Becker-Stoll, Hrsg. 2017. *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Literaturverzeichnis

- Weßler-Poßberg, Dagmar, Gwendolyn Huschik, Markus Hoch, und Stefan Moog. 2018. „Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden.“ Herausgegeben von Prognos AG. <https://www.bmfsfj.de/blob/131412/a0c3b93fcd6de48eedeb349a3c5d6532/prognos-studie-2018-data.pdf>.
- Wicki, Werner. 2015. *Entwicklungspsychologie*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. UTB Basics 3287. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wippermann, Carsten. 2014. „Vielfalt der Milieus in unseren Kitas Risiko oder Chance?“ Augsburg, März 13.

Anhang A: Übersicht Interviews

Übersicht Interviewpartner*innen

Interviewpartner*in	Position	Standort
#1	Kitaleitung (Kita mit medienpädagogischem Schwerpunkt)	NRW
#2	Kitaleitung (Kita mit medienpädagogischem Schwerpunkt)	NRW
#3	Medienpädagogin	Berlin
#4 (2 Interviewpartnerinnen)	Leitung und Medienpädagogin (Kita mit medienpädagogischem Schwerpunkt)	Berlin
#5	Erzieherin in einem Hort	Berlin
#6	Eltern-Medien-Beraterin	Brandenburg
#7	Referentin bei Eltern-Medienberatung	Brandenburg
#8	Forscherin / Dozentin Ausbildung	NRW
#9	Auszubildender private Fachschule Sozialpädagogik	NRW
#10	Dozentin Fachschule Erzieher*Innen / Eltern-Medien-Beraterin	Berlin
#11	Kitaleitung	NRW

Anhang B: Variablenkatalog

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
	1. Einrichtung und Träger		
	1.1 Daten zur Einrichtung		
1	Anzahl betreuter Kinder		
2	Alter der betreuten Kinder	Es werden vor allem Kinder ab drei bis vier Jahre betreut.	Die Bereitschaft von pädagogischen Fachkräften, mit jüngeren Kindern (v.a. unter drei Jahren) medienpädagogisch zu arbeiten, ist oft geringer.
3	Spezifika der Räumlichkeiten (Etagen, Großraum, kleine Räume etc)	Medien können die erzieherische Arbeit bei besonderen räumlichen Bedingungen erleichtern	
4	Betreuungsschlüssel		Überforderung bei zu großem Betreuungsschlüssel
5	Anzahl der Gruppen		
6	Geschwisterregelung?		
7	Standort der Einrichtung (Groß- / Mittel- oder Kleinstadt, sub-urbane Randbezirke, ländlicher Raum)		
8	Öffnungszeiten		
9	Kita-Gebühren		
10	Gründungszeitpunkt der Kita		Bei lange existierenden Einrichtungen mit starren Strukturen / wenig Personalfuktuation kann es sein, dass weniger Offenheit ggü. neuen Inhalten besteht
	1.2 Daten zum Träger		
	1.2.1 Einstellung des Trägers zu Medien(erziehung)		
11	Öffentlicher/ freier / kirchlicher / privatwirtschaftlicher / etc. Träger bzw. Elterninitiative		
12	Finanzielle Lage des Trägers	Ausreichendes Budget, welches auch für das Thema Medienerziehung zur Verfügung gestellt wird	Wenig Budget
13	Pädagogischer Schwerpunkt des Trägers		Träger hat anderen Schwerpunkt, wird nicht mit Medienpädagogik verknüpft
14	Insitutionskultur: Eher Top-Down- oder Bottom-Up-Prozessorganisation (zwischen Träger und Einrichtung). Einschätzung dieser Beziehung durch die Einrichtung (wird der Träger als unterstützend wahrgenommen?)		Ideen für Medienerziehung werden "von oben" geblockt
15	Agilität des Trägers (schnelles Aufgreifen und Umsetzen neuer Inhalte/Ideen)	positiv	
16	Regionale/ nationale Verbreitung des Trägers		
17	Anzahl der Einrichtungen		
	1.2.1 Einstellung des Trägers zu Medien(erziehung)		
18	Haltung des Trägers zu medienpädagogischen Inhalten	Aufgeschlossene Haltung ist förderlich	Ablehnende Haltung Trägerkonzept ist nicht offen um Dinge auszuprobieren

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
19	Angebotsumfang des Trägers in Bezug auf Medienerziehung (bzgl. Fort- & Weiterbildungen, Fördermöglichkeiten etc.)	Fortbildung & Förderung kann Kitas unterstützen/ Orientierung geben (zB FröbelLab) Wenn der Träger Medienerziehung fördert, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass es in die Einrichtungen kommt	Kein Weiterbildungsangebot
20	Vorgaben / Regeln / Konzept des Trägers zu Medien	Ausgearbeitetes Konzept kann Kitas unterstützen/ Orientierung geben	Allgemeines Handyverbot erschwert Auseinandersetzung mit dem Thema Medienerziehung
2. Rahmenbedingungen medienerzieherischer Arbeit			
2.1 Standortbezogene Rahmenbedingungen			
21	Rolle von Medienerziehung im einschlägigen Bildungsplan	Medienerziehung wird (ausführlich) behandelt (aber Einfluss des Bildungsplans in der Praxis ist meist beschränkt)	Medien werden kaum genannt
22	Ist der einschlägige Bildungsplan verbindlich oder als Orientierungshilfe gedacht?		
23	Andere gesetzliche Vorgaben in Bezug auf Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung		
24	Regionale Strukturen in Bezug auf Medienerziehung in der frühkindlichen Phase (Eltern-Medien-Berater, Familienzentren, Weiterbildungsangebote, Elternbriefe etc.)		
25	Zusammenarbeit mit anderen Kitas zwecks Wissenstransfer und Austausch	Positiv, z.B. über "Plüschtiereise"	Kitas sind oft nicht vernetzt
26	Zusammenarbeit mit Grundschulen / übergreifende Konzepte	Thema wird zusammen mit der Schule angegangen	Kein übergreifendes Konzept, fehlende Anschlussfähigkeit
2.2 Technische Ausstattung			
27	finanzielle Unterstützung (durch Träger, Elternschaft, Förderverein...) für Ausstattung	Positiv	Keine Unterstützung
28	Ausstattung: Software / Anwendungen / Lizenzen	Positiv	Kein Budget für bezahlte Apps; es werden nur kostenlose Apps benutzt
29	Ausstattung: Hardware	Positiv	Es gibt zu wenig Hardware / pädagogische Fachkräfte müssen mit eigenen Geräten arbeiten
30	Vernetzung mit anderen Einrichtungen zur gemeinsamen Nutzung mancher Geräte	Positiv	Datenschutz verhindert Vernetzung wenig Austausch zwischen Kitas
31	Fortlaufende Wartung / Erneuerung der Geräte geregelt	Positiv, es gibt einen Ansprechpartner für Wartung	Geräte nicht auf dem neuesten Stand
32	WLAN-Verbindung	Positiv, sollte aber sicher sein	Keine Verbindung vorhanden
3. Personal: Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitung			
3.1 Teamstruktur, Hintergrund der Mitarbeitenden und Organisation			
33	Größe des Teams	In größeren Teams finden sich leichter Unterstützer	
34	Demographie des Teams (Alter, Geschlecht, kulturelle Diversität etc.)	Alter hat keine Auswirkungen auf Haltungen zu Medienpädagogik Männer sind meist medienaffiner / offener	Alter hat Auswirkungen auf Medienkompetenz Ältere pädagogische Fachkräfte sind nicht damit aufgewachsen und trauen sich oft nicht

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
35	Zusammensetzung des Teams (Anzahl ErzieherInnen, Leitung, sonst. Personal)	Es gibt min. eine/n MedienpädagogIn im Team	
36	Thematische Verantwortlichkeiten / Schwerpunkte sind klar verteilt	Es gibt min. eine/n MedienpädagogIn im Team	
37	Teamorganisation (Möglichkeiten der Einbringung neuer Ideen, demokratische Strukturen, Hierarchien etc.)	Neue Ideen können von allen Teammitgliedern eingebracht werden	Autoritätsstrukturen: wird "von oben" abgeblockt
38	Fluktuation im Team (Dauer der Beschäftigung)		Bei lange existierenden Einrichtungen mit starren Strukturen / wenig Personalfuktuation kann es sein, dass weniger Offenheit ggü. neuen Inhalten besteht
39	Empfundene Arbeitsbelastung	Geringere Arbeitsbelastung	Hohe Arbeitsbelastung ist hinderlich Medienerziehung wird als zusätzliche Belastung empfunden
40	Ausbildung des Personals	Gute Ausbildung (evtl. akademisch) hilft dabei, der Komplexität des Themas gerecht zu werden	
41	Höhe des Gehalts (Entgeltgruppe der ErzieherInnen)	Angemessenes Gehalt	Gehalt pädagogischer Fachkräfte zu niedrig
42	Teilzeit- / Vollzeitbeschäftigung		
3.2 Atmosphäre & Teamkultur			
43	Unterstützung neuer Teammitglieder	Neue Teammitglieder können Ideen einbringen und werden dabei unterstützt	Jüngere pädagogische Fachkräfte wollen / können sich im Team nicht durchsetzen Diskrepanz zwischen Ausbildung/Theorie und Praxis: Auszubildende lernen viel, was sich in den Einrichtungen (wegen alter Strukturen) nicht umsetzen lässt
44	Haltungen zu neuen Ideen	Neue Teammitglieder können Ideen einbringen und werden dabei unterstützt	Fehlende Offenheit älterer päd Fachkräfte: schwer aus alten Mustern herauszubekommen Verhärtete Fronten, bleiben dabei, was sie in Ausbildung gelernt haben Argument: "War immer so" Fehlendes Interesse, sich weiterzuschulen
45	Haltungen zu politischen Vorgaben (z.B. Bildungsplänen)		Viele (neue) Themen, eher skeptische Einstellung diesen gegenüber
46	Engagement der Teammitglieder und Unterstützung durch Leitung	positiv	
47	Geimeinsame Entwicklung des Kita-Konzepts/ Beteiligung und Einbeziehung des Teams in Entscheidungsprozesse	positiv	
3.3 Verankerung von Medienerziehung im Team			
48	Anzahl derer, die sich mit dem Thema beschäftigt haben	Möglichst viele im Team haben sich dem Thema auseinandergesetzt und sehen den Nutzen	Die meisten pädagogischen Fachkräfte haben sich nicht damit beschäftigt
49	Anzahl derer, die medienpädagogisch arbeiten	Es gibt mehrere Ansprechpartner	Die meisten pädagogischen Fachkräfte arbeiten nicht medienpädagogisch
50	Haltungen im Team zu Medienerziehung	Offene Haltungen, Mut, keine Hemmschwellen, "einfach ausprobieren"	Hemmschwellen / Scheu / Angst / Unsicherheit / Unkenntnis / fehlender Mut / wenig Wissen
51	Haltungen im Team zu Mediennutzung von Kleinkindern		Tenor: Handys sind etwas Schlechtes und Kinder sollen sich mehr bewegen, rausgehen, Dinge körperlich erfahren statt nur vorm Bildschirm zu sitzen
52	Stellenwert von Medienpädagogik im Vergleich zu anderen Themen (halten die Fachkräfte das Thema für wichtig)		

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
53	Mediennutzungsverhalten im Team	Affinität für das Thema / persönliche Begeisterung	
54	Medienkompetenz im Team	Hohe Medienkompetenz	Älteren Fachkräften fehlt die eigene Medienkompetenz ErzieherInnen im Allgemeinen keine medienaffine Gruppe
55	Benennung von Ansprechpartnern (für pädagogische/ technische Fragen, Administration, Wartung etc.)	Administration/ Wartung ist geklärt klare Ansprechpartner	
56	War Medienpädagogik ein Thema in der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte?	Ist Voraussetzung, um Medienpädagogik auf längere Sicht in die Einrichtungen zu bringen	Medienerziehung oft kein Thema in der Ausbildung
57	Stand der Fort-/ Weiterbildung zu Medienpädagogik im Team (Dauer, Intensität, Teilnehmer*innenzahl, Anbieter etc.)		Kürzere Angebote sind weniger effektiv
58	Medienpädagogische Schulung war an die Befürfnisse der Einrichtung/ des Teams angepasst und wurde begleitet (In-House? Mediencoaches?)		
59	Regelmäßigkeit medienpädagogischer Fort-/ Weiterbildungen	Positiv	
60	Unterstützung von pädagogischen Fachkräften mit Weiterbildungsinteresse zu Medienpädagogik (für welche Themen werden Fortbildungstage genutzt?)	Positiv	
61	Wissensstand im Team zu möglichen Partnern / Anlaufstellen (etwa Eltern-Medien-Berater, Familienzentren, Angeboten vom Träger, andere Kitas usw.)	Insbesondere bei geringen finanziellen Mitteln helfen kreative Lösungen	Oft wenig Wissen über die Förderstrukturen / Unterstützungsmöglichkeiten
62	Einbeziehung des Teams in Ausarbeitung eines medienpädagogischen Konzepts	Positiv	
63	Autonomie der pädagogischen Fachkräfte in medienerzieherischem Handeln		Druck: man soll es machen, aber will nicht
64	Portfolio- und organisatorische Arbeit erfolgt analog/ digital	Einstieg in medienpädagogische Arbeit mit den Kindern wird erleichtert, wenn das Team bereits mit digitalen Medien vertraut ist	
4. Pädagogische Arbeit			
4.1 Pädagogischer Ansatz der Einrichtung			
65	Spezieller pädagogischer Ansatz (Waldorf, Montessori, Fröbel etc.)	Fröbel fördert Medienerziehung	Kita hat einen anderen Schwerpunkt
66	Zwei- oder mehrsprachige Kita		
67	Inklusionskita		
68	Pädagogik wird "vom Kind aus" gedacht	Themen der Kinder werden aufgegriffen, situativer Ansatz	Themen aus kindlicher Lebenswelt stehen nicht im Vordergrund päd. Inhalte orientieren sich an Jahreszeiten und festen Terminen/Traditionen
69	Die Themen sind durch das Kalenderjahr / Traditionen / feste Termine vorbestimmt		Themen aus kindlicher Lebenswelt stehen nicht im Vordergrund päd. Inhalte orientieren sich an Jahreszeiten und festen Terminen/Traditionen
70	Anderer Ansatz...		
4.2 Verankerung von Medienerziehung im Konzept			
71	Medienerziehung als expliziter Schwerpunkt der Kita?	Positiv	
72	Stellenwert des pädagogischen Konzepts in der alltäglichen Arbeit		
73	Verankerung von Medienerziehung im pädagogischen Konzept der Einrichtung	Medienerziehung ist im Konzept verankert	Medienerziehung ist nicht im Konzept verankert

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
74	Stellenwert von Medienpädagogik im pädagogischen Konzept und im Vergleich zu möglichen anderen Schwerpunkten der Kita	Positiv	Andere Themen werden als wichtiger erachtet / Medien haben keinen hohen Stellenwert
75	Flexibilität des pädagogischen Konzepts der Einrichtung	Offenheit gegenüber neuen Inhalten	
76	Bedeutung des Bildungsplans für das Konzept der Einrichtung	Je nach Intensität der Verankerung von Medienpädagogik im jeweiligen Bildungsplan	Je nach Intensität der Verankerung von Medienpädagogik im jeweiligen Bildungsplan
4.3 Ausgestaltung der Initiationphase von Medienerziehung			
77	Woher kam der Anstoß? (top-down, etwa vom Träger, oder bottom-up)		Autoritätsstrukturen: wird "von oben" abgeblockt
78	Position/Rolle im Team der/des Initiator*in von Medienerziehung		
79	War nur eine Person als Initiator*in tätig?	Rückhalt durch andere Personen	Nur eine Person: viel Überzeugungsarbeit notwendig.
80	Wer wurde in den Prozess mit einbezogen?	Das ganze Team wird in den Prozess mit einbezogen	
81	Der Nutzen / das pädagogische Ziel von Medienerziehung ist klar	Das ganze Team ist vom Nutzen überzeugt	Missverständnis darüber, was Medienerziehung bedeutet
82	Die Vorgehensweise wurde vorher durchdacht und vorbereitet, es wird eine Linie gefahren	Positiv	Unterschiedliche Interpretationen von Medienerziehung
83	Pädagogische Fachkräfte können sicher mit Skeptikern argumentieren	Positiv	
84	Umgang mit kritischen Haltungen im Team	Es gibt keinen Zwang, medienpädagogisch zu arbeiten	
85	Umgang mit Ängsten / Hemmschwellen / Gefühl der Überforderung der pädagogischen Fachkräfte	Es wird vermittelt, dass Medienerziehung niedrigschwellig in den Alltag integriert werden kann / keinen großen Mehraufwand bedeuten muss	Ältere pädagogische Fachkräfte trauen sich nicht
86	Welche Ansprüche werden an das Team gestellt? (Stichwort Druck)		Druck: man soll es machen, aber will nicht
87	Einstieg über ... / wie wird das Interesse geweckt:		
88	... praxis-/ projektorientierten Ansatz	Kann zu Beginn hilfreich sein, um Fachkräfte mit entsprechendem Interesse ins Boot zu holen	Angst bei pädagogischen Fachkräften, dass ihnen die praktische Kompetenz fehlt
89	... Thematisierung eigener Mediennutzung / Selbstreflexion	Positiv, um Dialog anzustoßen: zeigen, welche Bedeutung Medien haben	
90	... theoretischen Ansatz	Positiv, um Komplexität des Themas gerecht zu werden	Wenig theoretisches Interesse / Affinität bei pädagogischen Fachkräften
91	... organisatorischen Ansatz (Einsatz von Medien in der Portfolio- und Dokumentationsarbeit)	Gut, um Fachkräfte an den Umgang mit digitalen Medien heranzuführen und kann außerdem zu Arbeitserleichterung führen	
92	... (problematische) Mediennutzung der Kinder / Eltern		
93	... Medienkompetenztraining	Medienkompetenz ist eine Voraussetzung für (tiefergehende) Medienerziehung	
94	Grundlage für die Auswahl des Ansatzes (bedarfsgerecht?)	Sollte sich an Kompetenzen / Bedarfen im Team orientieren	
95	Phasen/Reihenfolge der Initiation (z.B. erst Medienkompetenz fördern)	Medienkompetenz ist eine Voraussetzung für (tiefergehende) Medienerziehung	
96	Niedrigschwelliger Einstieg / den Kompetenzen des Teams entsprechend	Positiv	
97	Kleinschrittige Vorgehensweise ("sanft" oder "hart")	Kleinschrittige Vorgehensweise, um alle Teammitglieder mitzunehmen	Bei zu schnellem Einstieg: Angst bei pädagogischen Fachkräften, dass ihnen die Kompetenzen fehlen
4.4 Ausgestaltung der medienerzieherischen Arbeit			

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
	4.4.1 Konzeptionell		
98	Die medienerzieherische Arbeit ist theoretisch unterfüttert (z.B. entwicklungspsychologisches Wissen)	Positiv	In manchen Kitas wird Medienpädagogik unreflektiert praktiziert
99	Medien werden als Werkzeuge verstanden	Positiv	Konsumorientierter Blick auf Medien
100	Regeln zur Mediennutzung der ErzieherInnen		Es gibt ein Handyverbot für pädagogische Fachkräfte
101	Regeln zur Mediennutzung der Eltern in der Einrichtung (etwa Handyverbot beim Ankommen/ Abholen)		
102	Medienerzieherische Inhalte werden situativ aufgegriffen	Positiv	Es wird nur projektorientiert gearbeitet
103	Medien werden sinnvoll und selbstverständlich in den Alltag integriert (und haben etwa keine Belohnungsfunktion)	Positiv	Es wird nur projektorientiert gearbeitet
104	Medienerziehung wird als Querschnittsaufgabe verstanden	Positiv	
105	Differenziertes Verständnis von Medienwirkungen (keine pauschalen Antworten)	Positiv	Fehlendes Wissen über tatsächliche Auswirkungen von Medien auf Entwicklung
106	Medienerziehung wird mit anderen pädagogischen Schwerpunkten (der Einrichtung) kombiniert	Positiv	
107	"Analoge" und "digitale" Inhalte werden miteinander kombiniert	Positiv	Trennung von "primären" / analogen Erfahrungen und "sekundären" / medial vermittelten Erfahrungen
108	Medienerzieherische Inhalte dienen einem klaren pädagogischen Ziel (die Fachkräfte haben das Ziel im Blick)	Positiv	
109	Abstraktionsgrad medienpädagogischer Inhalte (die Inhalte fußen auf einem tiefgehenden Verständnis der Funktionsweise von Medien)	Positiv	Es wird nur projektorientiert gearbeitet
110	Diversität / Kreativität des medienpädagogischen Angebots / Experimentierfreude der pädagogischen Fachkräfte	Positiv	
111	Altersgerechtheit medienpädagogischer Inhalte	Positiv	
112	Medienpädagogische Inhalte werden an den Kompetenzen der Kinder ausgerichtet	Positiv	
	4.4.2 Praktische Umsetzung		
113	Medien werden unter Begleitung der Fachkräfte genutzt	Positiv	Mediennutzung ohne Begleitung als Belohnung
114	Medienerziehung wird mit kreativ-gestalterischen Inhalten verbunden	Positiv	Nur unreflektierte, konsumorientierte Nutzung
115	Medienerziehung wird mit kritisch-reflexiven Inhalten verbunden (etwa zu Täuschungsmechanismen und Werbung)	Positiv	Nur unreflektierte, konsumorientierte Nutzung
116	Kinder werden zu souveräner Mediennutzung befähigt (Stichwort: Schutz vs. Befähigung)	Positiv	Bewahrpädagogik / Schonraum-Argument
117	Medien werden genutzt, um Sprachanlässe zu schaffen	Positiv	
118	Medienerziehung beinhaltet Sensibilisierung für Datenschutzthemen / Recht am eigenen Bild	Positiv	
119	Medienerziehung beinhaltet Selbstregulation des eigenen Konsums	Positiv	
120	Es wird über Mediennutzung und -interessen und -erfahrungen der Kinder gesprochen	Positiv	
121	Medienerziehung geschieht konsumorientiert		Nur unreflektierte, konsumorientierte Nutzung
122	Medienerziehung geschieht geräteorientiert		Nur unreflektierte, konsumorientierte Nutzung

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
123	Medienerziehung geschieht "ohne Medien"		Pädagogische Fachkräfte denken, dass Medienbildung immer geräteorientiert ist
124	Medienerziehung geschieht projektorientiert		
125	Medien werden genutzt, um Interaktion zwischen Kind und Fachkraft zu fördern (zB zu Entwicklungsfortschritten)	Positiv	
126	Medien werden genutzt, um Digitalen Ungleichheiten zu begegnen	Positiv	Fehlende Sensibilität der pädagogischen Fachkräfte zu sozialer Ungleichheit
5. Eltern & Familien			
5.1 Hintergrund der Eltern und Familien			
127	Familiäre Konstellationen (überwiegend Zwei-Eltern-Familien, diverse familiäre Konstellationen...)		
128	Bildungshintergrund (überwiegend hohes / mittleres / niedriges formales Bildungsniveau oder diverse Bildungsniveaus)		
129	Sozio-ökonomische Verhältnisse	Eltern mit hohem sozio-ökonomischem Status können spenden	
130	Sozio-geographische Verhältnisse		
131	Berufstätigkeit beider Elternteile? In welchem Umfang?		Berufstätige Eltern benutzen Medien öfter als Babysitter
132	Geschwisterkonstellation in der Familie		
133	Mediale Ausstattung im Elternhaus		
5.1 Haltungen der Eltern und Familien			
134	Mediennutzungsverhalten der Eltern/ Geschwister/ Familienangehörigen		Eltern nutzen zu viel Medien: wollen nicht "noch mehr Medien" in der Kita
135	Haltungen der Eltern zu Medienerziehung in der Kita (bewahrpädagogisch, gleichgültig, aufgeschlossen, sehen das Lernpotenzial, verschult etc.)		Eltern fordern Schonraum
136	Eigener medienerzieherischer Ansatz (ablehnend, kontrollierend, auf Nutzungsdauer fixiert, gleichgültig/ undifferenziert, aufgeschlossen, verschult, pädagogisch fundiert etc.)		Eltern suchen nur Antworten bzgl. Nutzungsdauer hohe Diskrepanz zwischen eigenem Ansatz der Eltern und Ansatz der Kita
5.3 Strukturen und Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie			
5.3.1 In Bezug auf alle (pädagogischen) Themen			
137	Welche Formate des Austausches werden genutzt (Elternabend, Tür- und Angelgespräche, Elterncafés etc.)		
138	Kanäle der Kommunikation mit den Eltern (Emails, Info-Boards, Kindergarten-App)		
139	Faktoren für die Wahl bestimmter Formate und Kommunikationskanäle (Orientierung an den Bedarfen der Eltern, Zweckmäßigkeit, Zeitersparnis etc.)	Bewusste Wahl	
140	Alle Eltern werden mit angesprochen/ einbezogen	Positiv	

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
141	Einbeziehung der Eltern in die praktische Arbeit der Kita	Positiv	
142	Der Dialog gestaltet sich auf Augenhöhe und wertschätzend (Eltern werden als Experten für ihre Kinder anerkannt)	Positiv	Pädagogische Fachkräfte kommunizieren mit "erhobenen Zeigefinger" Pädagogische Fachkräfte sehen die Mediennutzung der Eltern sehr kritisch Smartphone-/ Mediennutzung wird schnell als Grund für auffälliges Verhalten von Kindern ausgemacht
143	Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich in einer Schlüsselposition	Positiv	
144	Die pädagogischen Fachkräfte sind sensibilisiert für soziale Ungleichheiten und sehen die Kita als Ort, um sozialen Ungleichheiten zu begegnen	Positiv	Fehlende Sensibilität der pädagogischen Fachkräfte zu sozialer Ungleichheit
145	Ansprüche / Erwartungen vonseiten der Eltern an die Kita		
146	Wertschätzung der Einrichtung	Gegenseitige Anerkennung der Expertise	Eltern erkennen die Expertise der ErzieherInnen nicht an Konkurrenz zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften
5.3.2 Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie			
147	Thema Medien wird diskutiert / besprochen zwischen Eltern & Fachkräften	Positiv	Es wird eher über die Eltern als mit den Eltern gesprochen Medien werden als "passives Reizthema" vermieden
148	Zeitpunkt der Einbeziehung von Eltern	Möglichst früh	Die Eltern werden zu spät einbezogen
149	Regelmäßigkeit und Intensität des Austausches	Positiv	
150	Formate der Zusammenarbeit in Bezug auf Medienerziehung	An Bedarf der Eltern orientiert	Tür- und Angelgespräche reichen in der Regel nicht
151	Einbeziehung der Eltern in die medienpädagogische Arbeit	Positiv, kann Eltern von Nutzen der Medienerziehung überzeugen	
152	Angebot von medienpädagogischen Formaten für Eltern und Kinder	Positiv, kann Eltern von Nutzen der Medienerziehung überzeugen, indem sie die Begeisterung der Kinder erfahren	
153	Dialog mit den Eltern über eigenes Mediennutzungsverhalten (Sensibilisierung für Vorbildrolle, Risiken, Datenschutz etc.)		Medien werden als "passives Reizthema" vermieden
154	Dialog unter den Eltern zur Rolle von Medien in der Familie wird angeregt		Medien werden als "passives Reizthema" vermieden
155	Umgang mit den medienbezogenen Ängsten / Sorgen der Eltern		Medien werden als "passives Reizthema" vermieden
156	Kita dient den Eltern als Ansprechpartner für medienbezogene Fragen (etwa zu Nutzungsdauer, technischen Filter, kindgerechten Apps)		Pädagogische Fachkräfte wollen pauschale Antworten geben
157	Geschlechtsspezifische / adressatengerechte Kommunikationsstrategien in Bezug auf Medienthemen (Mütter oder Väter als Ansprechspartner)	Väter sind häufig aufgeschlossener gegenüber Mediennutzung Mütter sind häufig sensibilisierter in Bezug auf Vorbildrolle	
6. Ausbildung Sozialpädagogik			
158	Medien(bildung) als eigenes Fach	Positiv	Fehlende Verankerung in Ausbildung
159	Pflichtfach oder Wahlfach	Pflichtfach	kein Pflichtfach Ist ein unbeliebtes Wahlfach
160	Bedeutung von Medienerziehung im Vergleich zu anderen Inhalten	Hoher Stellenwert	Wenig Stellenwert für Medienbildung
161	Ansatz des Faches / des Moduls (praktisch / theoretisch)	Beide sollten vertreten sein	Es wird nur projektorientiert gearbeitet

	Variablen	Potenziell förderliche Faktoren	Potenziell hinderliche Faktoren
162	Dauer des Faches / Moduls	Ausreichende Dauer (Prozess / Behandlung des Themas braucht Zeit)	Zu kurz
163	Umfang der behandelten Inhalte / Komplexität der medienpädagogischen Ausbildung / Abstraktionslevel	Medienerziehung wird in ihrer Komplexität behandelt	
164	Offenheit der Ausbildung zum Thema Medien (zB Möglichkeit, die Abschlussarbeit zum Thema Medien zu schreiben)	Positiv	Keine Aufgeschlossenheit im Lehrerkollegium Abschlussarbeiten zu Medien werden ungerne betreut
165	Haltungen der Lehrer zu Medien(erziehung)	Positiv	Negative Haltungen/ Skepsis/ Schwarz-Weiß-Denken bei Lehrern
166	Bildungshintergrund der Lehrer (Lehramt, fachbezogenes Studium)		Nur Lehramt: keine Affinität für Medien
167	Welche Quellen / Literatur werden benutzt (Fachliteratur in verständlicher Sprache?)		Fachliteratur ist schwer verständlich
168	Budget für technische Ausstattung	Ausreichendes Budget	
169	Verantwortung bei der Anschaffung / Wartung / Administration der Geräte		Persönliche Haftung der Lehrenden für die Geräte macht das Fach unattraktiv
7. Erwartungen an die Kita als Bildungsort			
170	Anerkennung des Erzieherberufs	Positiv	
171	Steigende Anforderungen an die Arbeit der Kita	Umfasst auch medienpädagogische Themen	Kann bei päd. Fachkräften zu Gefühl der Überforderung führen, Wertigkeit / Anerkennung muss ebenfalls steigen
172	Ausbildungsberuf als Erzieher*in an Fachschule statt Fachhochschule		Ausbildung reicht nicht immer für die komplexen Anforderungen
173	Fokus auf frühkindlicher Bildung / politisches Interesse / Kita wird als Bildungsinstitution wahrgenommen	Positiv	Kann bei päd. Fachkräften zu Gefühl der Überforderung führen, Wertigkeit / Anerkennung muss ebenfalls steigen
174	Angemessenheit der Bezahlung	Besseres Gehalt für pädagogische Fachkräfte	Bezahlung ist zu niedrig / geringe Anerkennung des Berufs
175	Politische Vertretung / gesellschaftliche Sichtbarkeit der Interessen von Erzieher*innen	Bessere gesellschaftliche Sichtbarkeit	Berufsgruppe ist politisch nicht gut organisiert
176	Geringe Aufstiegsmöglichkeiten		
177	Mit Erzieherberuf verbundene Genderaspekte / geringer Männeranteil	Männer sind oft offener in Bezug auf Medien	Insbesondere weibliche pädagogische Fachkräfte haben häufig ein geringes Interesse an Medien