

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Departement Soziale Arbeit
Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

BACHELORARBEIT

**DER EINSATZ VON TABLETS IM PÄDAGOGISCHEN
ALLTAG VON KINDERTAGESSTÄTTEN**

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE ERFOLGREICHE
MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG
VON 3- BIS 6-JÄHRIGEN IN ANLEHNUNG AN EIN
QUALITÄTSSICHERUNGSMODELL.

Datum der Abgabe: 21.07.2021

Vorgelegt von: Carlotta Sophie Mack

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuende Prüferin: Frau Herrad Schönborn

Zweiter Prüfer: Herr Prof. Dr. Andreas Voss

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Medienkompetenzförderung im Elementarbereich – eine theoretische Grundlage	7
2.1	Eine Definition des Medienkompetenzbegriffs	7
2.2	Die Medienkompetenzförderung	9
2.3	Das Tablet als pädagogisches Arbeitsgerät	12
2.4	Hinweise für die medienpädagogische Arbeit mit 3- bis 6-Jährigen	14
3	Die aktuelle medienpädagogische Situation in deutschen Kindertagesstätten	15
3.1	Die Debatte um die Relevanz von Medienerziehung	15
3.2	Ein Stimmungsbild von Pädagog/innen und Eltern	18
3.3	Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen	20
3.4	Der derzeitige Einsatz von Tablets in den Einrichtungen	22
4	Das Qualitätssicherungsmodell nach Tietze und Viernickel	24
5	Handlungsempfehlungen zur erfolgreichen Medienkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen	28
5.1	Empfehlungen auf der Ebene der Orientierungsqualität	29
5.2	Empfehlungen auf der Ebene der Strukturqualität	34
5.3	Empfehlungen auf der Ebene der Organisations- und Managementqualität	37
5.4	Empfehlungen auf der Ebene der Prozessqualität	42
6	Fazit	52
7	Eidesstattliche Erklärung	55
8	Literaturverzeichnis	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Intensität der Verankerung des Bereiches Medienerziehung in den Bildungsprogrammen der einzelnen deutschen Bundesländern	21
Abbildung 2: Ein Modell zur Sicherung der pädagogischen Qualität	24

1 Einleitung

„Die digitale Welt muss immer mehr selbstverständlicher Teil unserer Bildung werden – so wie sie schon längst ein selbstverständlicher Teil unseres Alltags geworden ist.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Diesen Satz sagte die Bundesbildungsministerin Karliczek bei der Vorstellung der ‚Initiative Digitale Bildung‘, die sie gemeinsam mit der Bundeskanzlerin Merkel gegründet hat. Grund für den Start der Initiative ist der Ausbruch der Coronapandemie, der durch die Maßnahmen zur Eindämmung des Pandemie-Geschehens bundesweit zur Digitalisierung des gesellschaftlichen Lebens geführt und dadurch Handlungsbedarfe im Bereich der digitalen Bildung aufgezeigt hat. Die Initiative hat deshalb zum Ziel, die Bildung mit und über digitale/n Medien im deutschen Bildungssystem weiter auszubauen und Menschen jeden Alters die Möglichkeit zu bieten, digitale Lernangebote zu nutzen und ihr Wissen über die digitalen Medien zu stärken (ebd.).

Während das Schulsystem durch diese Initiative, wie auch durch andere Fördermaßnahmen seitens des Bundes und der Länder, wie beispielsweise den DigitalPakt Schule, mit der Digitalisierung seiner Bildungsangebote weiter voranschreitet, findet auf der Ebene der Frühen Bildung nahezu keine Entwicklung statt: Maßnahmen zur digitalen Bildung junger Kinder sind gesellschaftlich noch immer stark mit negativen Wirkannahmen besetzt (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 11) und werden im Setting der Kindertagesbetreuung dementsprechend selten praktiziert (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2017, 6). In der kontroversen Debatte um mögliche Risiken und Potenziale des Medieneinsatzes in Kindertageseinrichtungen wird jedoch von mancher Seite auch die Forderung geäußert, die „[kindliche] Medienbildung nicht zu ignorieren, sondern kompetent zu begleiten“ (Klaudy & Nieding 2020, 32). Weil die digitalen Medien im Leben der Kinder omnipräsent sind (vgl. Lauffer & Röllecke 2016, 11) und von einer immer jünger werdenden Altersgruppe mit- und selbstgenutzt werden (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 27), sollten sie auch in der Frühen Bildung thematisiert und abgebildet werden. So könnte man die Kinder bei ihren ersten Erfahrungen mit digitalen Medien begleiten, ihre entwicklungsfördernden Potentiale nutzen und potenziellen Risiken für die kindliche Entwicklung entgegenwirken (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 127). Gleichzeitig könnte man den Kindern schon früh erste Grundlagen der Medienkompetenz vermitteln und sie dadurch langfristig zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft befähigen (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 5).

Die Gestaltung der kindlichen Medienkompetenzförderung ist für alle beteiligten Handlungsträger/innen der Frühen Bildung eine große Herausforderung und braucht spezielle didaktische

und methodische Konzepte (vgl. Eder & Roboom 2018, 132). Weil sich die empirische Forschung und die wissenschaftliche Literatur auf diesem Themengebiet derzeit hauptsächlich auf die grundsätzliche Frage nach der Relevanz und den Risiken kindlicher Mediennutzung und -kompetenzförderung beziehen (vgl. Lüschen, Moschner & Walter-Laager 2017, 176), gibt es nur wenige wissenschaftlich fundierte Handlungsleitlinien für die Medienerziehung junger Kinder. Auch die Bildungsempfehlungen der einzelnen Länder greifen das Thema zu großen Teilen nur unzureichend auf (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 145ff). Der Mangel an öffentlichen Leitlinien, Fachliteratur und empirischen Daten, an denen sie sich orientieren können, sowie die gesellschaftliche Ablehnung medienpädagogischen Handelns, können zu einer starken Unsicherheit der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen führen. Aus diesem Grund soll sich diese Bachelorarbeit mit dem Einsatz von digitalen Medien, repräsentiert durch das Tablet, in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen beschäftigen. Dabei soll die Frage danach beantwortet werden, welche Rahmenbedingungen, Mittel und Voraussetzungen es braucht, um Angebote zur Medienkompetenzförderung von 3- bis 6-Jährigen erfolgreich, kompetent und altersangemessen zu gestalten und potenziellen Risiken für die Kinder und ihre Entwicklung entgegenzuwirken. Auch die Frage danach, was die einzelnen Handlungsträger/innen, die an der institutionellen Medienbildung der Kinder beteiligt sind, zum Erreichen dieses Zieles tun können, soll in dieser Arbeit beantwortet werden. Das Ziel der Arbeit ist die Formulierung konkreter Handlungsempfehlungen für die verschiedenen Handlungsträger/innen, die das Gelingen erfolgreicher Medienkompetenzförderung im Setting der Kindertagesstätte gewährleisten sollen. Der strukturelle Aufbau dieser Handlungsempfehlungen soll sich an dem Qualitätssicherungsmodell von Tietze und Viernickel orientieren (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 15f.), mit dem die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen mit Hilfe von vier Qualitätsdimensionen bemessen werden kann.

Um eine theoretische Grundlage für die Beantwortung der leitenden Fragen dieser Bachelorarbeit zu bilden, werden in Kapitel 2 direkt zu Anfang einige relevante wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien des Fachbereiches der Medienkompetenzförderung zusammengetragen. Zuerst wird der Begriff der Medienkompetenz genauer definiert. Auch die gesellschaftliche Bedeutung des Kompetenzbereiches wird hier abgebildet, ebenso wie zwei theoretische Modelle zu seiner inhaltlichen Eingrenzung. Darauf aufbauend geht es im anschließenden Unterkapitel um die Entwicklung und spezifische Förderung der Medienkompetenz und um die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder, die mit ihr zusammenhängen. Wurden die beiden leitenden Begriffe dieser Bachelorarbeit – die Medienkompetenz und die

Medienkompetenzförderung – ausreichend untersucht, wird das Gerät vorgestellt, das im Zentrum des medienpädagogischen Handelns stehen soll: Der Tablet-Computer, im Folgenden auch Tablet genannt. Zunächst erfolgt eine kurze begriffliche Eingrenzung, im Anschluss wird erläutert, welche Vorteile das Gerät für die kindliche Medienkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen gegenüber anderen digitalen Medien, wie dem Laptop oder dem Smartphone, bietet. Im letzten Teil von Kapitel 2 wird schließlich noch auf die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen eingegangen, an die sich die Bildungsangebote mit den Tablets richten sollen. Weil die Kapazität dieser Arbeit eine umfassende Darstellung des Entwicklungsstandes der Zielgruppe nicht zulässt, werden hier lediglich die Entwicklungsstufen und Kompetenzen beleuchtet, die mit der Fähigkeit zur Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang stehen. Außerdem werden in diesem Unterkapitel – auf der Grundlage von Empfehlungsliteratur – erste Hinweise auf besondere, altersgruppenspezifische Bedürfnisse und Risikofaktoren beschrieben.

Wurde in Kapitel 2 eine theoretische Grundlage für das Thema Medienkompetenz geschaffen, soll in Kapitel 3 – unterlegt von wissenschaftlicher Literatur und empirischen Daten – ein Überblick über die aktuelle Situation der Medienerziehung in deutschen Kindertageseinrichtungen geschaffen werden. Dafür wird, in einem kurzen Exkurs, auch die gesellschaftliche und wissenschaftliche Debatte um die Relevanz von Medienerziehung in der Frühen Bildung erläutert, die einen maßgeblichen Einfluss auf die im darauffolgenden Unterkapitel dargestellte Haltung von Pädagog/innen und Eltern gegenüber dem Thema hat. Um ein umfassendes Stimmungsbild der beiden Gruppen abzubilden, werden einige wissenschaftliche Studien herangezogen. Nach der Ausführung der medienpädagogischen Haltung der verschiedenen Parteien wird schließlich auch die Haltung der Handlungsträger/innen in der deutschen Bildungspolitik betrachtet. In diesem Teil des Kapitels geht es besonders um die rechtliche Grundlage von Medienerziehung und die Verankerung medienpädagogischer Ansätze und Inhalte in den Bildungsplänen und Strategiepapieren von Bund und Ländern und der Europäischen Union. Die Einstellung dieser drei Parteien – der Gesellschaft, der Eltern und Pädagog/innen und der Bildungspolitik – begründet schließlich den tatsächlichen Einsatz digitaler Medien in den Einrichtungen, der im letzten Teil von Kapitel 3 dargestellt wird. Auch hier werden verschiedene empirische Daten herangezogen, die in chronologischer Reihenfolge den zeitlichen Verlauf des Digitalisierungsprozesses deutscher Kindertageseinrichtungen abbilden.

Im Anschluss an die Darstellung der theoretischen und tatsächlich bestehenden Grundlage kindlicher Medienerziehung wird in Kapitel 4 das Qualitätssicherungsmodell dargestellt, das die strukturelle Grundlage der Handlungsempfehlungen bilden soll. Diese werden danach auf

die vier Qualitätsdimensionen des Modells – die Orientierungs-, die Struktur-, die Organisations- und Management- und die Prozessqualität – aufgliedert und orientieren sich inhaltlich an den fachlichen Grundlage der vorigen Kapitel und themenspezifischer Empfehlungsliteratur. Zuletzt werden im Fazit noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit und die wichtigsten Empfehlungen für die kindliche Medienkompetenzförderung zusammengefasst, sowie die Fragestellungen der Arbeit beantwortet.

2 Medienkompetenzförderung im Elementarbereich – eine theoretische Grundlage

Im Zentrum der Fragestellung, mit der sich diese wissenschaftliche Arbeit beschäftigen soll, stehen einige Begrifflichkeiten und Bedingungen, die in diesem Kapitel näher eingegrenzt und betrachtet werden sollen. Allen voran wird eine Definition des Medienkompetenzbegriffes vorgenommen, vorerst im Allgemeinen und ohne den Bezug zu einer bestimmten Altersgruppe. Im Anschluss werden die verschiedenen Kategorien der Medienkompetenzförderung dargestellt, mit einem besonderen Fokus auf denen, die im institutionellen Kontext der Frühen Bildung von Bedeutung sind. Darauffolgend wird der Tablet-Computer, der das pädagogische Arbeitsgerät zur Medienkompetenzförderung in dieser Arbeit darstellt, vorgestellt. Abschließend werden die in diesen drei Unterkapiteln erworbenen Erkenntnisse in ein Verhältnis zu den Bedürfnissen der Kinder in der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren gesetzt.

2.1 Eine Definition des Medienkompetenzbegriffs

Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, Handlungsempfehlungen zur Förderung der kindlichen Medienkompetenz zu formulieren – das macht den Begriff der Medienkompetenz zu einer zentralen Wirkgröße, weshalb dieses Kapitel seiner Definition und Eingrenzung dienen soll.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass sich der Medienkompetenzbegriff grundsätzlich auf das gesamte Spektrum an Medien beziehen kann (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 109) – neben der kompetenten Nutzung von digitalen Medien, wie Smartphones, Tablets oder Computern, kann er sich ebenso auf die Nutzung klassischer Medien, wie von Büchern oder Zeitschriften, und elektronischer Medien, wie von dem CD-Player oder Festnetztelefon, beziehen. Da die Fragestellung dieser Arbeit jedoch einen klaren Fokus auf den Gebrauch von Tablet-Computern zur Medienkompetenzförderung setzt und dieses Medium der Gruppe der digitalen Medien angehört, soll sich die nachfolgende Begriffserörterung der Medienkompetenz ausschließlich auf ihre Nutzung beziehen. Wichtig ist in dieser Hinsicht auch, dass unter den digitalen Medien neben den tatsächlichen technischen Endgeräten häufig auch die auf den

Geräten verwendbaren Anwendungen, Programme und Applikationen verstanden werden (vgl. DIVSI 2015, 12).

Befasst man sich mit dem Begriff der Medienkompetenz näher, so stößt man in der Fachliteratur oftmals auf ein spezielles Wort: „Schlüsselqualifikation“ (Neuß 2013, 35; Eder & Roboom 2018, 133; Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 16; Klaudy & Nieding 2020, 44). Gemeint ist damit zumeist die große Bedeutung, die ihrem Erwerb für die Teilhabe an der Gesellschaft zukommt (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 2). Weil sie außerdem in Wechselwirkung zu anderen Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise den kommunikativen, sozialen oder lernmethodischen Kompetenzen, steht, wird sie außerdem als zentraler Faktor schulischen und beruflichen Erfolges betrachtet (vgl. Fthenakis & Walbiner 2018, 62ff.). In einer anderen Quelle wird darüber hinaus davon ausgegangen, die Medienkompetenz stelle neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen eine vierte Kulturtechnik dar (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 7).

Wie aber kann es sein, dass einer einzelnen Kompetenz so große Auswirkungen auf den Lebensverlauf eines Menschen zugeschrieben werden? Fest steht in jedem Fall, dass der Medienkompetenzbegriff weit mehr als die bloßen technischen Fähigkeiten umfasst, die es zur Bedienung digitaler Medien braucht – er beinhaltet vielmehr eine Kombination verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 8). Der Erziehungswissenschaftler Baacke versuchte bereits vor einiger Zeit, den Medienkompetenzbegriff in einem theoretischen Modell zu definieren und entwarf dafür die vier Dimensionen der Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996, 120): Die Medienkritik, mit der er das analytische Erfassen gesellschaftlicher Prozesse und das Anwenden dieses Wissens auf das eigene Handeln meint. Die Medienkunde, die das Wissen einer Person über die verwendeten Medien und ihre zugrundeliegenden Systeme beschreibt. Die Mediennutzung, die sowohl rezeptive als auch interaktive Fähigkeiten beinhaltet. Und die Mediengestaltung, mit der er das innovative und kreative Gestalten medialer Produkte meint (ebd.). Obwohl Baacke sein Modell in keinen direkten Bezug zur pädagogischen Praxis stellt, setzte er damit einen ersten Standard für die Medienerziehung in Kindertagesstätten, wie sie noch heute praktiziert wird (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 7).

In den vergangenen zwanzig Jahren gab es einige andere Wissenschaftler/innen, die die in Baackes Modell dargestellten Ansätze in anderen Medienkompetenzmodellen an die neuen Herausforderungen durch die zunehmende Digitalisierung anpassten und sie in einen direkten pädagogischen Kontext stellten. Die Medienpädagogin Theunert beispielsweise ging bei der Entwicklung ihres Modells ebenso wie Baacke davon aus, dass Medienkompetenz eine komplexe

Kombination aus verschiedenen Teilkompetenzen beinhaltet, teilte diese aber lediglich in drei Kategorien ein: Das Wissen einer Person über die Medienwelt, ihre Inhalte und die Aktivitäten, die sie bietet, ihre Technik und ihre Funktionen für das gesellschaftliche, soziale und persönliche Leben – die Reflektion, zu der die Person auf sich selbst, die Medien und die Gesellschaft bezogen in der Lage ist – und das Handeln mit Medien, das selbstbestimmt, aktiv, kreativ und kommunikativ sein sollte (vgl. Theunert 2013, 20). Der soziale Aspekt der Medienkompetenz, der in diesem Modell bereits angedeutet wird, wird auch in anderen Quellen hervorgehoben: Die Stiftung Medienpädagogik Bayern weist zum Beispiel auf das soziale Verantwortungsbewusstsein hin, dass bei einer medienkompetenten Person – bezogen auf andere wie auch auf sich selbst – vorhanden sein sollte (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 8). Gerade hinsichtlich der Tatsache, dass digitale Medien immer häufiger zu Kommunikationszwecken genutzt werden, zählt zu dem sozialen Aspekt von Medienkompetenz auch die Fähigkeit, Medienbotschaften gestalten zu können und so gesellschaftlich zu interagieren (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 100).

Die Medienkompetenz ist dabei keineswegs ein statischer Zustand, der entweder erreicht oder nicht erreicht ist, sondern vielmehr eine „zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens“ (Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 109). In diesem Prozess muss neben der Kompetenzentwicklung des Individuums auch der stetige Fortschritt der Technologien und der gesellschaftlichen und politischen Vorstellungen und Erwartungen, die mit ihnen verknüpft sind, beachtet werden – da die Bedeutung des Medienkompetenzbegriffs unmittelbar von ihnen abhängt, machen ihre Veränderungen ihn zu einem sich fortwährend weiterentwickelnden Konzept (vgl. Fthenakis & Walbiner 2018, 54). Der stetige Wandel des Begriffs, ebenso wie die fehlende Ausdifferenzierung bezüglich der konkreten medienbezogenen Kompetenzen der verschiedenen Altersgruppen (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 109f.), könnten den Mangel an empirischen Studien, die den Begriff systematisch untersuchen, erklären (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 124). Trotz dieses Mangels an konkreten Daten, die die Funktionalität der hier aufgeführten Definition des Medienkompetenzbegriffs belegen, ist dieses Verständnis als theoretische Grundlage für die Erarbeitung der Handlungsempfehlungen in dieser Arbeit hinreichend geeignet.

2.2 Die Medienkompetenzförderung

Das Ziel der in Kapitel 5 formulierten Handlungsempfehlungen ist die kindliche Medienkompetenzentwicklung – diese wird entweder durch erste Erfahrungen im häuslichen Umfeld

angeregt oder aber explizit durch pädagogische Interventionen und Angebote gefördert. Das Thema der Medienkompetenzförderung und -entwicklung wird durch verschiedene Begrifflichkeiten geprägt, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Ein Begriff, der die Vielzahl aller Maßnahmen auf dem Feld der Pädagogik, die sich mit der Medienkompetenzentwicklung von Kindern befassen, zusammenfasst, ist die *Medienpädagogik*: Sie beschreibt „im weiteren Sinne alle Theorien und Studien, welche sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, Bildung und Sozialisation befassen“ (Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 1). In der Medienpädagogik werden die digitalen Medien sowohl als Werkzeug der kindlichen Bildung als auch als Gegenstand von kindlicher Bildung verstanden – sie bezieht sich also neben dem Bildungsbereich der Medienkompetenzförderung auch auf die anderen Bildungsbereiche, die im Rahmen der kindlichen Entwicklung angesprochen werden können (vgl. Lauffer & Röllecke 2016, 11f.).

Betrachtet man die praktische pädagogische Arbeit, so findet die kindliche Medienkompetenzförderung in den meisten Fällen im Rahmen von *Medienerziehung* statt. Dieser Begriff meint alle pädagogischen Interventionen und Angebote, die zur Vermittlung von Medienkompetenz eingesetzt werden (vgl. Bodenmann & Zemp 2015, 25), die konkreter also die Entwicklung eines reflektierten, funktionalen und sozialverantwortlichen Nutzungsverhaltens von digitalen Medien bei den Kindern fördern sollen (vgl. Trabandt 2019, 25). Mit der Medienerziehung von Kindern sollte im besten Falle schon früh begonnen und diese für alle gleichermaßen zugänglich gemacht werden (vgl. Neuß 2013, 34). Die Bildungswissenschaftlerin Friedrichs-Liesenkötter teilt die Medienerziehung in drei idealtypische Handlungsbereiche auf: Die handlungs- und produktionsorientierte Medienarbeit, die rezeptionsorientierte Medienarbeit und die reflexive Medienarbeit (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 73f.). Unter der handlungs- und produktionsorientierten Medienarbeit versteht die Autorin die Verwendung digitaler Medien als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel – also einen Prozess, bei dem die Kinder selbst Medienprodukte erschaffen (ebd.). Konkrete Beispiele für diese Form der Medienarbeit sind unter anderem das Fotografieren, das Aufnehmen und Bearbeiten von Filmen, das Schreiben und Tippen oder das Recherchieren im Internet (vgl. Schubert et al. 2018, 22ff.). Mit der rezeptionsorientierten Medienarbeit ist die Nutzung der Geräte durch die Kinder und die Pädagog/innen gemeint, die keinem produktiven, sondern einem rezeptiven Prozess dient (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 73). Zu dieser Kategorie der Medienerziehung gehören Tätigkeiten wie das Ansehen von Medieninhalten, zum Beispiel von wissenschaftlichen Erklär-Videos oder selbsthergestellten Filmen, und das Anhören von Hörspielen, Musik oder Märchen (vgl. Schubert et

al. 2018, 26f.). Anders als die beiden ersten Formen der Medienarbeit kann bei der reproduktionsorientierten oder reflexiven Form Medienerziehung auch ohne den Einsatz digitaler Medien stattfinden: Hier geht es primär um das Aufgreifen und reflexive Aufarbeiten der Medienerlebnisse der Kinder (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 73f.). Beispiele für pädagogische Maßnahmen auf dieser Handlungsebene sind die Initiation von Gesprächen über die kindlichen Medien Erfahrungen und Interessen oder Entwicklungsthemen im Zusammenhang mit digitalen Medien, sowie die Anregung künstlerischer oder expressiver Tätigkeiten wie dem Rollenspiel, dem Malen oder dem Basteln (vgl. Schubert et al. 2018, 27f.). Die drei hier dargestellten Formen der Medienarbeit sind in der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen nur selten eindeutig als eine der Reinformen zu identifizieren – häufig werden mehrere medienpädagogische Aktivitäten miteinander kombiniert (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 73. Wenn beispielsweise während eines Waldausfluges von den Kindern Naturfotos mit dem Tablet-Computer aufgenommen und nach der Rückkehr in den Gruppenraum mit Hilfe eines Beamers an der Wand präsentiert werden, sowie schließlich in der Gruppe unter Anleitung der betreuenden Pädagog/innen über die Erfahrungen im Wald und den Prozess des Fotografierens gesprochen wird, sind alle drei Formen der Medienerziehung in einem pädagogischen Angebot vertreten. Der Begriff der Medienerziehung ist dem der Medienkompetenzförderung gleichzusetzen und wird in dieser Arbeit deckungsgleich verwendet.

Neben der *Medienerziehung* gibt es auch den Bereich der *Mediendidaktik*. Auf diesem Gebiet wird insbesondere die Rolle digitaler Medien in formellen und informellen Lern- und Lehrprozessen betrachtet (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 11). In der pädagogischen Praxis der *Mediendidaktik* stehen, anders als bei der *Medienerziehung*, nicht die Maßnahmen zur reinen Medienkompetenzförderung im Fokus, sondern die Verwendung digitaler Medien für die gezielte Förderung anderer spezifischer Bildungsbereiche und Kompetenzen, wie beispielsweise zur Sprachförderung oder zur Förderung mathematischer Fähigkeiten (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 83).

Während sich die *Medienerziehung* und die *Mediendidaktik* also vorwiegend auf die Lernprozesse bei den Kindern, als Adressat/innen medienerzieherischer und -didaktischer Maßnahmen, beziehen, beinhaltet der Begriff der *Medienbildung* die Medienkompetenzentwicklung von Menschen aller Altersstufen im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 2). Lienau und van Roessel weisen vor diesem Hintergrund auf die Prozesshaftigkeit von Medienbildung hin und zeigen auf, dass sich die Entwicklung und Veränderung von Medienkompetenz über die gesamte Lebensdauer eines Menschen erstreckt und sich dieser

dabei auch den technologischen Entwicklungen der Medien, die er nutzt, immer wieder anpasst (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 128). Die *Medienbildung* ist demzufolge ein Bereich der Medienpädagogik, der nicht nur die Kinder betrifft, sondern ebenso ihre erwachsenen Bezugspersonen. Gerade für die Pädagog/innen ist dieser Aspekt von Bedeutung, da ihre sogenannte *medienpädagogische Kompetenz* eine wesentliche Voraussetzung für ihr erfolgreiches medien-erzieherisches Handeln ist (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 129)! Blömeke entwarf im Jahr 2003 ein Modell zur Beschreibung der *medienpädagogischen Kompetenzen* von Lehrkräften, das sich auch zur Anwendung auf Pädagog/innen von Kindertageseinrichtungen eignet: Demnach umfasst die *medienpädagogische Kompetenz* sowohl die eigene Medienkompetenz der Fachkräfte als auch ihre medienerzieherischen und -didaktischen Kompetenzen, also ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, um digitale Medien in der Praxis zielgerichtet zu verwenden, und außerdem Kompetenzen, die die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kita und der institutionellen und strukturellen Voraussetzungen des medienpädagogischen Handelns beinhalten (vgl. Blömeke 2003, 234).

Nach dieser Zusammenfassung aller wichtigen Begriffe zur kindlichen Medienkompetenzförderung im Kontext von Kindertageseinrichtungen stellt sich abschließend die Frage danach, welche Handlungsfelder für die Erarbeitung der Handlungsempfehlungen im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Relevanz sind: Da der Fokus dieser Arbeit auf der Medienkompetenzförderung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren liegt, soll der wesentliche Schwerpunkt auf der Medienerziehung, weniger auf der Mediendidaktik und der Medienbildung liegen. Weil die Pädagog/innen für die kompetente Gestaltung medienerzieherischer Angebote ihrerseits jedoch auch auf medienpädagogische Kompetenzen angewiesen sind, muss auch dieser Bereich in den Handlungsempfehlungen Berücksichtigung finden.

2.3 Das Tablet als pädagogisches Arbeitsgerät

In diesem Kapitel wird der Tablet-Computer vorgestellt, der im Folgenden Tablet genannt wird und dessen Verwendung im Kontext der medienpädagogischen Praxis im thematischen Zentrum dieser Arbeit stehen soll. Neben einer kurzen Definition und Eingrenzung des Begriffs soll an dieser Stelle auch untersucht werden, inwieweit das Tablet für den Gebrauch im Alltag von Kindertagesstätten gut oder weniger gut geeignet ist.

Unter dem Begriff ‚Tablet‘ sollen in dieser Arbeit alle mobilen, flachen Computer verstanden werden, die durch einen Touchscreen bedient werden können – dazu zählen die gängigen Marken-Modelle, die für Erwachsene und Kinder gleichermaßen geeignet sind, wie auch die Geräte,

die explizit für den Gebrauch durch Kinder konzipiert sind. Tablets werden zu der Kategorie der digitalen Medien gezählt, die häufig den klassischen Medien, zu denen zum Beispiel Kinderbücher zählen, und den elektronischen nicht-digitalen Medien, wie beispielsweise CD-Playern, gegenübergestellt werden.

Im Vergleich zu anderen digitalen Medien, wie zum Beispiel dem Laptop, bietet das Tablet entscheidende Vorteile, möchte man es im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen einsetzen. Betrachtet man seine physischen Eigenschaften, so zeigt sich, dass es durch seine geringe Größe, sein geringes Gewicht und die Tatsache, dass kein weiteres Zubehör benötigt wird, leicht zu handhaben und mobil an wechselnden Orten einsetzbar ist (vgl. Kucirkova 2014, 1). Obwohl das Gerät also klein genug ist, um diese Mobilität zu gewährleisten, ist der Bildschirm gleichzeitig – anders als der eines Smartphones – groß genug, um von den Kindern gut bedient werden zu können (vgl. Michael Cohen Group 2011, 5). Dadurch, dass der Bildschirm ein Touchscreen ist, ist es für die Kinder, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich ihre motorischen Fähigkeiten noch in der Entwicklung befinden, zudem einfacher, das Tablet zu bedienen, als einen Laptop oder Computer, der über eine Maus und eine Tastatur gesteuert werden muss (vgl. Schubert et al. 2018, 15). Die Software, mit der die gängigen Modelle gespielt sind, ist außerdem intuitiv und einfach zu bedienen, sowohl von den Pädagog/innen als auch den Kindern (vgl. Neuß 2013, 41). Durch diese Eigenschaften vereinfacht ein Tablet, in Innen- wie Außenräumen, „spontanes, situationsorientiertes Handeln und eröffnet eine Vielzahl neuer kreativer Möglichkeiten, die die bisherige pädagogische Arbeit quer durch alle Bildungsbereiche ergänzen“ (Reichert-Garschhammer 2016, 9). Die Grundfunktionen, über die jedes Gerät von Anfang an verfügt – wie beispielsweise die Kamera oder die Audiofunktion – sind gut für das kreative und gestalterische Arbeiten mit Kindern geeignet (vgl. Aufenanger 2017, 17). Auch die Tatsache, dass man diese Grundfunktionen durch zusätzlich aufgespielte Applikationen je nach Bedarf ergänzen kann, macht das Tablet zum optimalen digitalen Arbeitsgerät im Bereich der kindlichen Medienkompetenzförderung. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Lern-Apps, die sich mit verschiedenen pädagogischen, bildungsrelevanten Themen auseinandersetzen und für verschiedene Altersgruppen, wie auch die der 3- bis 6-Jährigen, geeignet sind (vgl. Lüschen, Moschner & Walter-Laager 2017, 165). Durch die Auswahl der Apps und ihre programm-internen Einstellungen lässt sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für die Kinder individuell auf ihre Bedürfnisse und ihren Entwicklungsstand anpassen (vgl. Trabant 2019, 6). Des Weiteren reagieren manche Apps auf gelöste Aufgaben mit einer direkten, individuellen Rückmeldung durch verbales Lob oder visuelle Effekte – eine Reaktivität, die in

pädagogischen Lern-Settings sonst nur in einer pädagogischen Eins-zu-Eins-Betreuung erreichbar ist (ebd.).

2.4 Hinweise für die medienpädagogische Arbeit mit 3- bis 6-Jährigen

In der Debatte um die Relevanz von Medienerziehung in Kindertagesstätten, die in Kapitel 3.1 näher dargestellt wird, wird von den Befürworter/innen der kindlichen Mediennutzung hervorgehoben, digitale Medien sollten ab dem Zeitpunkt in der frühen Bildung eingesetzt werden, zu dem sie von den Kindern als „Vermittler von Botschaften und als Aktionsfelder“ (Theunert & Demmler 2007, 3) verstanden werden. Bezüglich der kindlichen Nutzung von Tablets erreichen Kinder diesen Punkt im Alter von circa zwei Jahren: Ab diesem Zeitpunkt etwa können sie Tablets bedienen und verstehen (vgl. Michael Cohen Group 2011, 5). Während sie ihre physische Lebensumwelt in den vorigen, ersten beiden Lebensjahren vorwiegend über einzelne Sinneindrücke erkunden und auch ein Tablet lediglich als eine Quelle von Sinnesreizen wahrnehmen, fangen sie circa ab dem zweiten Geburtstag an, bewusst mit der Bedienung der Geräte zu experimentieren, ohne jedoch komplexere inhaltliche Zusammenhänge verstehen zu können (vgl. Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“ 2017, 7). Im Alter von drei bis sechs Jahren schließlich befinden sie sich auf einer von Theunert entworfenen Skala zu den Stadien der Medienaneignung in der Phase, in der sie beginnen, Medienangebote umfassender zu entdecken (vgl. Theunert 2013, 13). Konkret bedeutet das, dass die Kinder die Inhalte und Funktionen der Geräte entdecken, sie als Quellen von Unterhaltung und Wissen erkennen, sie zunehmend eigenständig bedienen wollen, inhaltliche Botschaften zu entschlüsseln vermögen und zwischen Fiktion und Realität unterscheiden können (ebd.). Wenngleich diese Fähigkeiten eine gute Voraussetzung zur kindlichen Medienkompetenzförderung darstellen, ist dennoch zu beachten, dass sie in dieser Altersgruppe nur auf einem „Einstiegsniveau“ (Theunert 2013, 20) gefördert werden kann. Betrachtet man die Medienerziehung als einen Teil der Medienbildung, wie sie in Kapitel 2.2 beschrieben ist, ist die Medienkompetenzförderung ab dem dritten Lebensjahr lediglich der Einstieg in einen lebenslangen Lernprozess.

Obwohl die Phase der Medienaneignung, in der sich 3- bis 6-jährige Kinder befinden, wie eben beschrieben bereits von dem Streben nach Selbstständigkeit und Autonomie geprägt ist, sollte ihre Nutzung von Tablets in jedem Falle von Erwachsenen begleitet werden (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 32). Neben der Aufgabe der Medienkompetenzförderung kommt ihnen auch eine beschützende Funktion zu: Weil Kinder in diesem Alter noch sehr empfänglich für Werbung sind, insbesondere für die der Hersteller von Merchandise-Artikeln von populären

Medienhelden (vgl. Theunert 2013, 13), besteht ohne die Aufklärung durch einen Erwachsenen und die gemeinsame Reflektion die Gefahr, dass die Werbebranche die Kinder für ihre Zwecke benutzt (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 11). Auch dem Risiko, dass die Kinder auf verstörende Inhalte oder versteckte Kaufaufforderungen treffen, kann durch die Begleitung durch Erwachsene begegnet werden (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 12). Die von vielen Seiten befürchteten Risiken für die kindliche Entwicklung, die mit der Tablet-Nutzung von Kindern dieser Altersgruppe assoziiert werden und in Kapitel 3.1 ausführlicher beschrieben sind, müssen bei der Medienerziehung von 3- bis 6-Jährigen zwar berücksichtigt werden, stehen allerdings stets in einem engen Zusammenhang mit einer extensiven Nutzungsdauer durch die Kinder (vgl. Aufenanger 2017, 17). Daher sollte sich bestenfalls an die Empfehlungen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gehalten werden, die für diese Altersgruppe eine Nutzungsdauer von maximal dreißig Minuten pro Tag vorsieht (vgl. BZgA 2019). So wird gleichzeitig dem allgemeinen Risiko begegnet, dass die Nutzung von Tablets in zeitliche Konkurrenz zu der Nutzung anderer Medienarten geraten könnte.

3 Die aktuelle medienpädagogische Situation in deutschen Kindertagesstätten

Nachdem im vorigen Kapitel eine theoretische Grundlage für das Erstellen der Handlungsempfehlungen in Kapitel 5 geschaffen wurde, soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, an welchem Punkt sich die Medienerziehung in deutschen Kindertageseinrichtungen aktuell befindet. Durch die Betrachtung der allgemeinen gesellschaftlichen Debatte um die Relevanz von Medienerziehung, ihrer Verankerung in der Bildungspolitik von Bund und Ländern und einiger empirischer Daten zum Meinungsbild von Pädagog/innen und Eltern sowie zur derzeitigen Verbreitung digitaler Medien in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen lassen sich Bedarfe und Herausforderungen erkennen, die bei der Formulierung der finalen Handlungsempfehlungen berücksichtigt werden müssen.

3.1 Die Debatte um die Relevanz von Medienerziehung

Im schulischen Kontext wird die Nutzung digitaler Medien im Unterricht, wie die Verwendung von Smartboards, Computern oder Tablets, bereits seit einiger Zeit als wichtiger Bestandteil der kindlichen Bildung anerkannt (vgl. Herzig 2008, 498), empfängt umfangreiche politische Förderung, wie beispielsweise durch den DigitalPakt Schule aus dem Jahr 2019 (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019), und steht seit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie verstärkt im Fokus des allgemeinen Interesses (vgl. Eickelmann & Gerick 2020, 154). Betrachtet man hingegen die Verwendung digitaler Medien im Kontext der frühen

Bildung, so stößt man auf eine öffentliche Debatte, die sich als „zunehmend intensiv und z.T. [zum Teil] sehr kontrovers“ (Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 225) beschreiben lässt und deren Inhalt durch verhältnismäßig wenige Forschungsdaten gestützt ist (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 32). Obwohl der Themenschwerpunkt dieser Arbeit auf der *Gestaltung* von Angeboten zur Medienkompetenzförderung liegt, muss auch die öffentliche Debatte um ihre grundlegende *Relevanz* kurz thematisiert werden, weil sie die Einstellung und das Verhalten von Familien, Pädagog/innen, Wissenschaftler/innen und Politiker/innen und somit indirekt auch die Ausgestaltung und Umsetzung der in Kapitel 5 beschriebenen Handlungsempfehlungen beeinflusst.

Der Auslöser der Debatte um die Relevanz medienpädagogischer Arbeit in Kindertagesstätten ist die Entwicklung des gesellschaftlichen Bildes früher Bildung und die daraus resultierende Tatsache, dass die frühe Medienerziehung über den familiären Kontext hinaus auch als Aufgabe außerfamiliärer Bildungsorte verstanden wird (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 129). Im Laufe der letzten Jahre wurden einige Initiativen, Stiftungen, Projekte und Vereine gegründet, die sich für den Einsatz digitaler Medien im pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten engagieren (wie zum Beispiel die Initiative ‚Gutes Aufwachsen mit Medien‘, das Projekt ‚DigiKids‘ oder das Modellprojekt ‚Medienkompetenzkitas NRW‘ uvm.) und auch in der Politik wurde die institutionelle Medienerziehung junger Kinder, wie in Kapitel 3.3 beschrieben, stärker thematisiert. Diesen Bemühungen und Entwicklungen gegenüber stehen einige Menschen, die Kindertagesstätten frei von jeglichen digitalen Medien halten wollen (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 11) und die sogenannte bewahrpädagogische Haltung vertreten, welche sich neben der Besorgnis um die Verdrängung der klassischen Medien wie Bilderbücher durch die digitalen Medien (vgl. Bleckmann 2014, 6) vor allem durch einen gesteigerten Fokus auf die Risiken des Konsums digitaler Medien für die Kinder auszeichnet (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 84). Besonders hervorgehoben werden die gesundheitlichen Risiken, die der zu frühen oder zu zeitintensiven Nutzung digitaler Medien durch Kinder nachgesagt werden: Sie soll beispielsweise die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder beeinträchtigen (Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 226), Bewegungsmangel, Haltungsschäden und ein zu hohes Körpergewicht begünstigen (vgl. Spitzer 2017, 205) und durch den stimulierenden Charakter von Bildschirmmedien ein gewisses Suchtpotential innehaben (vgl. Bodenmann & Zemp 2015, 37). Weil der Fernsehkonsum im jungen Alter in einer älteren Studie außerdem im Zusammenhang mit Aufmerksamkeitsstörungen steht (vgl. Christakis, DiGiuseppe, McCarthy & Zimmermann 2004, 710), wird dies auch von digitalen Medien angenommen (vgl. Fröhlich-Gildhoff &

Fröhlich-Gildhoff 2017, 225f.). Über die Argumente gegen die generelle Nutzung digitaler Medien im Kindesalter hinaus wird im Bildungskontext häufig damit argumentiert, Lernen sei ausschließlich durch mehrdimensionale, sensomotorische Tätigkeiten möglich, nicht jedoch durch das zweidimensionale Bedienen eines Bildschirmmediums, wie des Tablets (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 225). Abgesehen von dem bewahrenden Gedanken einer medienfreien Kindheit kritisieren viele Gegner/innen der Digitalisierungs-Entwicklungen, dass die Kinder beim Gebrauch digitaler Medien ins Internet gelangen und dort weiteren Risiken ausgesetzt sein könnten, insbesondere bezogen auf den Schutz ihrer personenbezogenen Daten (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 33), die Begegnung mit nicht altersangemessenen oder verstörenden Inhalten (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 12) und die Werbebranche, die die Kinder über das Internet als explizite Adressat/innen ansprechen könnte (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 11). Fröhlich-Gildhoff und Fröhlich-Gildhoff weisen bei der Betrachtung dieser vielseitigen Risiken früher kindlicher Nutzung digitaler Medien jedoch darauf hin, dass es nur wenige wissenschaftliche Langzeitstudien zu den Effekten digitaler Medien auf (früh-)kindliche Entwicklungsprozesse gäbe und die Argumente der Kritiker/innen größtenteils auf „Vermutungen und Analogieschlüssen“ (Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 225) basieren. Darüber hinaus sind bezüglich der negativen Folgen kindlicher Mediennutzung häufig keine klaren linearen Wirkungsverhältnisse darzustellen: Die Frage, ob die Chancen oder Risiken überwiegen, hängt maßgeblich davon ab, auf welche individuelle Art und Weise die digitalen Medien im jeweiligen Fall eingesetzt werden (vgl. Bleckmann 2014, 4).

Die Abhängigkeit der Risiken von den jeweiligen Rahmenbedingungen des kindlichen Mediennutzungsverhaltens sehen die Befürworter/innen der Verwendung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen als Chance: Weil ein Großteil der Kinder im familiären Kontext ohnehin mit digitalen Medien in Berührung kommt, bietet die zusätzliche Nutzung in Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, den Medienumgang in der Familie zu ergänzen (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 8) und potentiellen Risiken präventiv entgegenzuwirken, indem die Tablets oder anderen digitalen Medien von geschultem Fachpersonal „wohlüberlegt, sorgfältig, sicher und pädagogisch zielgerichtet eingesetzt werden“ (Reichert-Garschhammer 2020, 39). Außerdem können sich in der Tablet-Nutzung im Kontext der frühen Bildung neue Fördermöglichkeiten in den verschiedenen Bildungsbereichen, wie beispielsweise auf der sprachlichen oder kognitiven Entwicklungsebene, auf tun (vgl. Neuß 2013, 35) und Bildungsgerechtigkeit durch einen flächendeckenden Zugang zu qualitativ hochwertigen, altersangemessenen und pädagogisch zielgerichteten Medieninhalten gefördert werden (vgl. DIVSI 2015, 17).

3.2 Ein Stimmungsbild von Pädagog/innen und Eltern

Nachdem im vorigen Kapitel die verschiedenen Parteien in der Diskussion um die Relevanz von digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen dargestellt wurden, soll dieses Kapitel nun näher darauf eingehen, inwieweit die öffentliche Debatte Einfluss auf die tatsächliche, empirisch bemessene Haltung von Pädagog/innen und Eltern nimmt. Die Forschung, die sich in den letzten Jahren mit dem Stimmungsbild dieser beiden Handlungsträger beschäftigte, bezog sich weniger auf Tablets als explizites Endgerät, als auf digitale (Bildschirm-)Medien im Generellen – da Tablets jedoch eine Unterkategorie des digitalen Medienbegriffs darstellen, sind die erhobenen Daten in diesem Kontext trotzdem aussagekräftig.

Insgesamt zeigt sich die Tendenz zu einer kritischen Haltung gegenüber der kindlichen Mediennutzung im Kontext der Kindertagesbetreuung, die in der gesellschaftlichen Debatte zu beobachten ist, auch in den einzelnen Meinungen der Erwachsenen im System der Kindertagesbetreuung (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 11). Aus der Gruppe der Eltern waren im Jahr 2012 in einer Befragung von über 600 Elternteilen von Kindern zwischen zwei und fünf Jahren über die Hälfte der Meinung, Tablets seien grundsätzlich nichts für Kinder (vgl. MPFS 2012, 21). Trotz dieser Überzeugung werden den Kindern digitale Medien tendenziell eher im familiären als im institutionellen Kontext angeboten (vgl. Trabandt 2019, 12): In einer Eltern-Befragung im Jahr 2014 gaben 9% an, ihre 2- bis 5-jährigen Kinder dürften einmal oder mehrmals in der Woche ein Smartphone nutzen und 7% ein Tablet (vgl. MPFS 2014, 7). Die DIVSI-U9-Studie stellte 2015 bei einer Befragung von über 1800 Eltern 3- bis 8-Jähriger außerdem fest, dass die Nutzung internetfähiger Geräte sich mit dem Alter intensiviert: So durfte in der Gruppe der 3-Jährigen jedes zehnte Kind das Internet nutzen, in der Gruppe der 6-Jährigen waren es schon knapp 30 Prozent (vgl. DIVSI 2015, 16). Die Eltern, die ihren Kindern im Kita-Alter bereits eine Nutzung digitaler Medien erlauben, tun dies mit Vorsicht: Häufig werden Regeln zum Inhalt und zur Dauer der Nutzung aufgestellt, außerdem werden die meisten Kinder von ihren Eltern bei der Benutzung der Medien begleitet (vgl. IfD Allensbach 2015, 11f.).

In Bezug auf die Nutzung digitaler Medien im Kontext der Kindertagesbetreuung waren bei einer Befragung im Jahr 2012 lediglich 10% der Eltern von Kita-Kindern der Meinung, der Bereich der Medienerziehung sei ein wichtiger Themenbereich der frühen Bildung – der Bereich ‚Sprachförderung und -diagnostik‘ wurde im Vergleich von 70% der Eltern als wichtig erachtet (vgl. Marci-Boehncke, Müller & Rath 2012, 7). In einer Erhebung zwei Jahre später, im Jahr 2014, waren immerhin 14% der Eltern der Meinung, es sei die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, junge Kinder beim Umgang mit digitalen Medien zu begleiten (vgl. IfD

Allensbach 2015, 19). Zu einem ähnlichen Schluss kam auch eine Studie des Deutschen Jugendinstituts aus demselben Jahr, bei der 17% der Mütter von Klein- und Vorschulkindern eher der Aussage zustimmten, es sei die Aufgabe von Kindertagesstätten und Tagesmüttern, dass ihr Kind dort auch den Umgang mit dem Internet lerne (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2016, 32).

Dass die Eltern von Kita-Kindern den Einsatz digitaler Medien in den Einrichtungen eher kritisch sehen, könnte einer der Gründe dafür sein, dass zwischen ihnen und den Pädagog/innen, die ihre Kinder betreuen, nur wenig Austausch über medienpädagogische Themen stattfindet (vgl. Meister, Friedrichs, Keller, Pielsticker & Temps 2012, 32). Dabei ist jedoch auch zu beachten, dass die Gruppe der Pädagog/innen im Vergleich zu der der Eltern kaum eine bessere Meinung von der Verwendung digitaler Medien in der pädagogischen Praxis hat: In den Jahren 2010 bis 2012 waren 17,4% der befragten Erzieher/innen im Rahmen des KidSmart Projektes in Nordrhein-Westfalen (bei einer Stichprobengröße von n=175) der Ansicht, die Kita solle einen medienfreien Raum darstellen (vgl. Marci-Boehncke, Müller & Rath 2012, 8). Eine aktuelle Studie – die Befragung der pädagogischen Leitungskräfte in 190 deutschen Kindertageseinrichtungen – zeigt, dass diese medienkritische Haltung in der Gruppe der Pädagog/innen teilweise noch vertreten wird: 16% der Studienteilnehmer/innen gaben an, nicht gern mit digitalen Medien zu arbeiten und 12% stimmten der Aussage zu, die Kinder hätten in den Familien schon genug Kontakt mit digitalen Medien (vgl. Knauf 2020, 99), womit sie gleichzeitig einen der wesentlichen Gründe für die medienkritische Haltung innerhalb des pädagogischen Fachpersonals von Kindertageseinrichtungen thematisieren. In der Erhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach stimmten derselben Aussage sogar 75% der befragten Erzieher/innen zu (vgl. IfD Allensbach 2015, 58) und positionieren sich damit hinter dem bewahrpädagogischen Ideal der medienfreien Kindertagesstätte als Schonraum. In derselben Umfrage zeigten sich außerdem 83% der Erzieher/innen besorgt darum, dass die Nutzung digitaler Medien eine Informationsüberflutung der Kinder bewirken könne und 65% meinten, die vielen Möglichkeiten digitaler Medien würden schnell davon ablenken, was man den Kindern eigentlich vermitteln wolle (vgl. IfD Allensbach 2015, 58).

Ein weiterer Aspekt, der die kritische Haltung mancher pädagogischen Fachkräfte gegenüber der Nutzung digitaler Medien begründet, hat einen besonders starken Einfluss auf die Umsetzung medienpädagogischer Ansätze in der Praxis: Die medienpädagogische Kompetenz der Pädagog/innen. In einer Befragung von 231 im Gruppendienst tätigen Pädagog/innen in Niedersachsen zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen einer hohen Eigeneinschätzung der eigenen medienpädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte und der Häufigkeit, mit der sie

(Tablet-)Computer in der pädagogischen Praxis einsetzen (vgl. Nolte 2014, 218). Ältere wie jüngere Studien zeigen Unsicherheiten deutscher Erzieher/innen hinsichtlich fehlender technischer Kenntnisse zur Bedienung digitaler Geräte (vgl. IfD Allensbach 2015, 58) und eines begrenzten Wissens über die Medienpädagogik, den Medienkompetenzbegriff und medienpädagogische Handlungsfelder in der Praxis (vgl. Gimmler & Six 2007, 192). Diese Verunsicherung zeigt sich auch in einer Partnerbefragung, die im Rahmen einer Studie von Friedrichs und Meister im Jahr 2011 mit 98 Erzieher/innen durchgeführt wurde: 50% der Befragten bewerteten ihre subjektive Medienkompetenz mit der Schulnote ‚befriedigend‘, 27% mit den Schulnoten ‚ausreichend‘ oder ‚mangelhaft‘ und dementsprechend nur sehr wenige mit ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ (vgl. Friedrichs & Meister 2015, 10). In einer Studie, die wenige Jahre später ebenfalls zur medienpädagogischen Selbsteinschätzung von Erzieher/innen durchgeführt wurde, stellte sich außerdem ein beträchtlicher Altersunterschied innerhalb der Gruppe der Befragten heraus, bei dem sich die jüngeren Erzieher/innen sowohl hinsichtlich ihres Könnens als auch ihres Wissens signifikant kompetenter einschätzten (vgl. Nolte 2014, 218). Andere Kompetenzbereiche, wie beispielsweise die Lesekompetenz, unterlagen hingegen keinem Altersunterschied und wurden verglichen mit der Medienkompetenz beträchtlich höher eingeschätzt (ebd.).

3.3 Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen

Die Medienbildung von Kindern wurde in der Politik bereits diskutiert, als man unter dem Medienbegriff noch ausschließlich die klassischen Medien verstand und digitale Medien wie Smartphones oder Tablets noch nicht existierten – erstmals eingebracht wurde das Thema in die bildungspolitische Debatte in Deutschland durch einen Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz zur Relevanz von Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe im Jahr 1996 (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 13). Obwohl neben den klassischen Medien seit einigen Jahren auch die digitalen Medien Teil bildungspolitischer Diskussionen sind, ist ihre Verwendung im pädagogischen Kontext nicht bundeseinheitlich beschlossen. Auf rechtlicher Ebene schafft das Sozialgesetzbuch VIII den Ansatz eines Handlungsrahmens, insbesondere durch den in §22 beschriebenen Anspruch auf ganzheitliche Förderung im Rahmen der Kindertagesbetreuung, die sich an der „Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren“ (§22 Abs. 3 SGB VIII) soll. Diese Lebensweltorientierung bezieht sich nach Aschenbruck, Raabe und Risch auch auf die digitalen Medien, mit denen die Kinder bereits im jungen Alter in Kontakt kommen (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 6). Auf europäischer Ebene bietet die sogenannte Kinderrechtsstrategie des Europarats einen Orientierungsrahmen für die einzelnen Länder: Das 2016 veröffentlichte Papier fordert alle EU-

Staaten explizit dazu auf, Kinder in Bildungseinrichtungen bei dem Erlernen eines partizipierten, sicheren, kreativen und kritischen Umgangs mit digitalen Medien zu unterstützen (vgl. Council of Europe 2016, 20). Auf Bundesebene greift der bereits 2004 veröffentlichte ‚Gemeinsame Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertagesstätten‘ aufgrund seines Alters weder die digitalen Medien noch das Internet in den Formulierungen der Bildungsbereiche auf (vgl. Kultusministerkonferenz 2004). Allerdings wurde im selben Jahr, in dem auch die Kinderrechtsstrategie des Europarats erschien, von der Kultusministerkonferenz ein ergänzendes Strategiepapier mit dem Titel ‚Bildung in der digitalen Welt‘ entworfen (vgl. Kultusministerkonferenz 2016), das sich inhaltlich an einem von der Europäischen Union veröffentlichten Rahmen orientiert (vgl. European Commission 2013). Der in dem Strategiepapier enthaltene Kompetenzrahmen ist zwar lediglich für die Verwendung im Kontext der schulischen Bildung gedacht, eignet sich nach ersten Erkenntnissen aus einem Modellversuch aber auch für die Verwendung im Kontext der frühen Bildung (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 24).

Bildungspolitische Rahmenbedingungen, die über diese beschriebenen, recht vagen Strategien oder Empfehlungen hinausgehen, finden sich in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen der einzelnen Bundesländer – die verschiedenen Pläne behandeln das Thema der Medienerziehung jedoch mit starken Unterschieden hinsichtlich der fachlichen Qualität, des Umfangs und der Ausführlichkeit, mit der die pädagogischen Ansätze zum erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in den Einrichtungen erläutert werden (vgl. Neuß 2013, 37). Eine genauere Analyse aller 16 Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen zeigt, dass lediglich zehn Bundesländer den Bereich ‚Medien‘ in ihren Plänen ‚sehr ausführlich‘ oder ‚ausführlich‘ behandeln, während sich drei Bundesländer nur ‚eingeschränkt‘ mit dem Thema beschäftigen und die weiteren drei Länder ‚fehlend bis schwach‘ (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 145ff.). Gemessen werden diese vier Qualitätskategorien daran, ob und inwieweit die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke – die in Kapitel 2.1 näher beschrieben sind – in dem jeweiligen Bildungsplan verankert sind (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 140). Die Abbildung 1 auf Seite 21 zeigt, mit welcher Intensität die Medienerziehung in den jeweiligen Bildungsplänen verankert ist. Neben der in der Grafik dargestellten Verteilung der Qualitätskategorien auf die einzelnen Bundesländer zeigte die Analyse außerdem auf, dass die Frage danach, wie umfassend das Thema Medienerziehung in den Bildungsplänen aufgegriffen wird, auch mit dem Alter ihrer Veröffentlichung zusammenhängt: Vor allem die jüngeren Pläne behandeln das Thema Medienerziehung intensiver und beziehen sich dabei ebenso auf die Nutzung digitaler Medien wie klassischer oder elektronischer Medien (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 148).

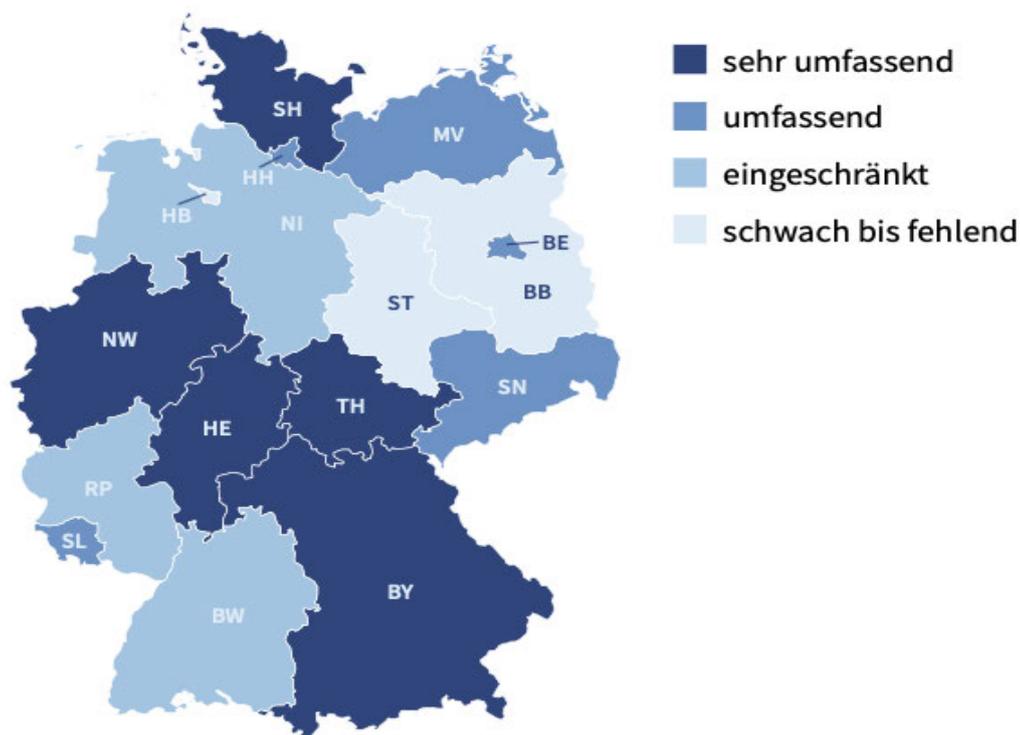


Abbildung 1: Intensität der Verankerung des Bereiches Medienerziehung in den Bildungsprogrammen der einzelnen deutschen Bundesländern (Lienau & van Roessel 2019, 144)

Dass die einzelnen Bildungspläne das Thema Medienerziehung so unterschiedlich behandeln, hat einen unmittelbaren Einfluss darauf, wie medienpädagogische Elemente in der direkten pädagogischen Praxis aufgegriffen werden: Sie nehmen für die Kindertagesstätten eine sogenannte Legitimationsfunktion ein und begründen die fachliche Ausrichtung der institutionellen Konzepte (vgl. Neuß 2013, 37). Auch für die inhaltliche Gestaltung von Aus- und Fortbildungsinhalten durch die Berufsschulen und Aus- und Weiterbildungsinstitute sind die Bildungspläne richtungsweisend (ebd.) und bestimmen somit darüber, ob und inwieweit angehende pädagogische Fachkräfte medienpädagogische Kompetenzen erwerben, die wiederum, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, für den tatsächlichen Einsatz digitaler Medien in der Praxis maßgeblich wichtig sind (vgl. Nolte 2014, 218).

3.4 Der derzeitige Einsatz von Tablets in den Einrichtungen

Nachdem in den vorigen drei Unterkapiteln – mit der öffentlichen Debatte, der Einstellung der Pädagog/innen und Eltern und den politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen – die äußeren Einflüsse auf die Medienerziehung in der pädagogischen Praxis dargestellt wurden, soll dieses Kapitel einen Überblick darüber geben, wie deutsche Kindertageseinrichtungen mit

(Tablet-)Computern ausgestattet sind und wie die Geräte, wenn sie vorhanden sind, genutzt werden.

Grundsätzlich findet die Nutzung von Tablets und anderen digitalen Endgeräten durch junge Kinder vorwiegend im familiären Umfeld statt (vgl. Trabandt 2019, 12). In Kindertagesstätten werden nach wie vor die klassischen Medien, wie zum Beispiel Bilderbücher (vgl. Friedrichs & Meister 2015, 10; Reichert-Garschhammer 2016, 11), oder elektronische Medien, wie Fotoapparate oder CD-Player (vgl. Friedrichs & Meister 2015, 6), bevorzugt. Im internationalen Vergleich, beispielsweise zu den USA oder den skandinavischen Ländern, gestaltet Deutschland die Einführung digitaler Medien in den Bereich der frühen Bildung insgesamt mit mehr Zurückhaltung und weniger Optimismus (vgl. Feil 2016, 44, zit. n. Trabandt 2019, 3).

Der Prozess unterliegt Reichert-Garschhammer zufolge jedoch einem deutlichen zeitlichen Wandel: So sei der Stellenwert, den Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland innehatte, bis zum Jahr 2015 relativ gering gewesen und es hätten sich bis zu diesem Zeitpunkt keine nennenswerten Fortschritte in der Verbreitung digitaler Medien in der pädagogischen Praxis erkennen lassen (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 25). Lauffer und Röllecke unterlegen diese These mit der im Jahr 2016 formulierten Aussage, Deutschland sei trotz der zunehmenden politischen Unterstützung „von einer weitreichenden Umsetzung [...] noch meilenweit entfernt“ (Lauffer & Röllecke 2016, 12). Die Auffassung der Autor/innen wird gestützt durch empirische Daten, die in diesem Zeitraum erhoben wurden: Die Befragung von 476 Elternteilen von Kindern, die Kindertageseinrichtungen besuchen, im Rahmen der MiniKIM-Studie im Jahr 2014 ergab beispielsweise, dass nur 4% der Kindertagesstätten über eines oder mehrere Tablets verfügen (vgl. MPFS 2014, 29). Die mangelnde Ausstattung deutscher Kindertagesstätten mit digitalen Medien zu diesem Zeitpunkt wurde auch durch eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach bestätigt, die ergab, dass 68% der befragten Erzieher/innen die Ausstattung ihrer Einrichtung mit Computern und anderen digitalen Medien als ‚schlecht‘ oder ‚sehr schlecht‘ einschätzten, während sie 20% als ‚gut‘ und lediglich 3% als ‚sehr gut‘ beurteilten (vgl. IfD Allensbach 2015, 33). Neben der Ausstattung wurde in dieser Umfrage auch die tatsächliche Nutzung digitaler Medien im pädagogischen Alltag untersucht und auch hier deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass die Verbreitung digitaler Medien in der pädagogischen Praxis noch nicht weit fortgeschritten war: Nur 3% der befragten Erzieher/innen gaben an, digitale Medien in ihrer Gruppe ‚häufig‘ zu nutzen, 11% ‚ab und zu‘ und 86% ‚selten‘ oder ‚nie‘ (vgl. IfD Allensbach 2015, 30).

Ab dem Jahr 2016 hätte sich nach Reichert-Garschhammer schließlich eine stärkere Entwicklung in der Digitalisierung der frühen Bildung in Deutschland abgezeichnet: Besonders die Häufigkeit von Tagungen und Publikation zeigten ein steigendes öffentliches und fachliches Interesse an dem Thema Medienerziehung, und auch die stattfindenden Praxisbefragungen und Modellprojekte belegten nach Meinung der Autorin eine „Aufbruchsstimmung beim Thema Digitale Medien in der Kita“ (Reichert-Garschhammer 2020, 26). Bei einer Befragung von 709 pädagogischen Fach- und Leitungskräften aus Kindertagesstätten in ganz Deutschland verfügten im Jahr 2017 bereits 11,9% der Erzieher/innen in ihrer Einrichtung über den Zugang zu einem Tablet und in 7% der Einrichtungen durften die betreuten Kinder das Gerät gemeinsam mit ihren Erzieher/innen nutzen (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2017, 6). Der Laptop war deutlich weiter verbreitet: Ihn konnten 81,5% der Erzieher/innen nutzen, in 30,9% der Einrichtungen hatten auch die Kinder Zugriff auf ihn (ebd.). Eine Studie aus dem Jahr 2019, an der 190 Kindertageseinrichtungen in Sachsen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beteiligt waren, bestätigt hinsichtlich der Geräteausstattung einen weiteren Aufwärtstrend: In der Umfrage verfügte bereits ein Großteil der Einrichtungen über einen oder mehrere Computer – einschließlich Laptops und Tablets – und 27% der pädagogischen Gruppen-Teams hatten ein eigenes Endgerät in ihrem Gruppenraum oder teilten es sich gruppenübergreifend mit den Kolleg/innen (vgl. Knauf 2019, 3). Die Kinder hatten in dieser Befragung in 41% der Einrichtungen Zugang zu den Bildschirmmedien, wobei mehr als zwei Drittel dieser Einrichtungen den Kindern diese Möglichkeit erst ab einem Alter von etwa vier Jahren gaben (vgl. Knauf 2019, 11). Auch in anderen Quellen wird darauf hingewiesen, dass die Nutzung digitaler Medien in den Einrichtungen häufig den Pädagog/innen vorbehalten ist, beispielsweise zur Entwicklungsdokumentation (vgl. Friedrichs & Meister 2015, 7). Werden Tablets auch zur pädagogischen Arbeit am Kind eingesetzt, so werden sie vielfältig und kreativ verwendet (vgl. Schubert et al. 2018, 31), insbesondere für die gezielte Förderung einzelner Kompetenzen, zum Spielen altersangemessener Spiele und zur Recherche im Internet (vgl. Knauf 2019, 3).

4 Das Qualitätssicherungsmodell nach Tietze und Viernickel

Als theoretische, strukturgebende Grundlage der in Kapitel 5 formulierten Handlungsempfehlungen soll ein pädagogisches Qualitätssicherungsmodell dienen, das im fachlich-wissenschaftlichen Diskurs bereits von verschiedenen Autor/innen beschrieben wurde und im Folgenden vorwiegend entlang der Beschreibung von Tietze und Viernickel aus dem Jahr 2016 dargestellt werden soll (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 15f.). Konzipiert wurde das Modell mit dem Ziel, die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen über subjektive

Einschätzungen oder individuelle Erfahrungen von Einzelpersonen hinaus durch die Betrachtung differenzierter Qualitätsdimensionen beurteilen zu können (ebd.). Der Begriff der pädagogischen Qualität wird dabei in einer älteren Veröffentlichung Tietzes als Zustand definiert, in dem die fachliche Orientierung der Einrichtung, ihre Strukturen und Prozesse der Förderung des emotionalen, sozialen und intellektuellen Wohlbefindens der Kinder, ihrer Entwicklung und Bildung und der Unterstützung der Eltern bei ihrer Betreuung und Erziehung dienen (vgl. Tietze et al. 1998, zit. n. Tietze 2008, 17). Nach der Auffassung von Strehmel und Ulber, die sich ebenfalls mit dem Modell beschäftigten, bemisst das Qualitätssicherungsmodell also die Qualität der Förderung der Entwicklungsprozesse von Kindern im institutionellen Umfeld der Kindertagesbetreuung (vgl. Strehmel & Ulber 2017, 23), wobei die verschiedenen institutions-internen und -externen Ressourcen, die der Einrichtung zur Verfügung stehen, berücksichtigt werden (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 16). Tietze und Viernickel nutzten das Modell, in dieser wie bereits in älteren Auflagen, als theoretische Grundlage für die Erarbeitung eines nationalen Kriterienkataloges zur einheitlichen Bemessung der pädagogischen Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen. Obwohl im Sinne dieser Verwendung die Qualität *aller* Bildungsbereiche der pädagogischen Praxis einer Institution betrachtet werden soll, lässt sich mit dem Modell auch die pädagogische Qualität eines *einzelnen* Bildungsbereiches, wie in diesem Fall der Medienerziehung, untersuchen.

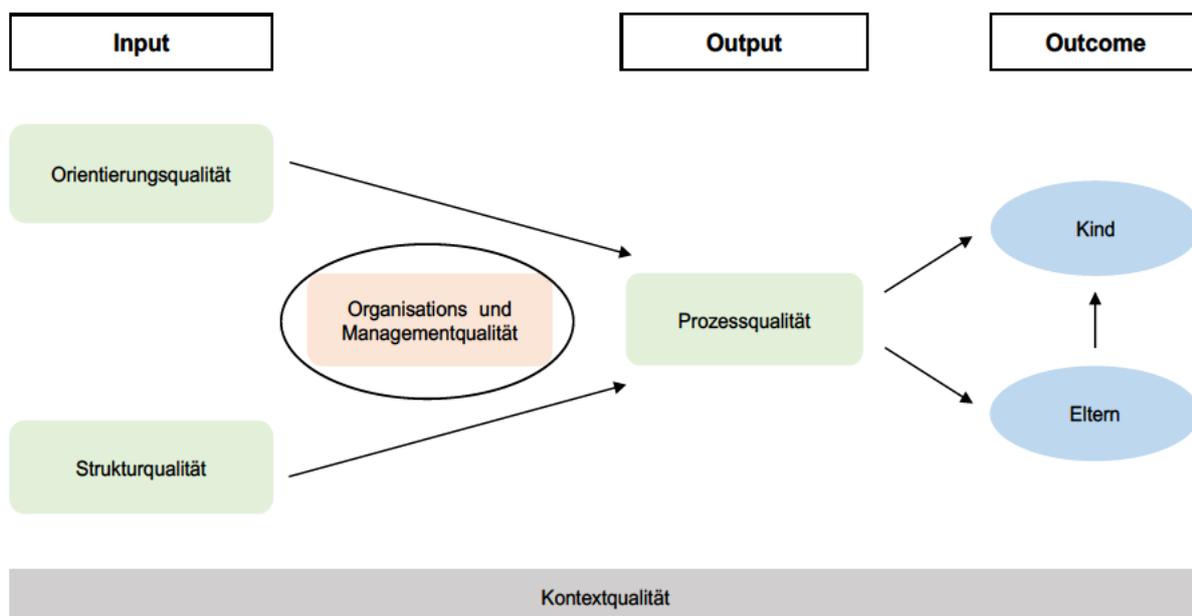


Abbildung 2: Ein Modell zur Sicherung der pädagogischen Qualität, eigene Darstellung in Anlehnung an Tietze & Viernickel 2016, 15

Wie in der Abbildung 2 zu erkennen, ist die pädagogische Qualität in dem Qualitätssicherungsmodell nach Tietze und Viernickel in verschiedene Qualitätsdimensionen aufgeteilt, die wiederum in die Kategorien *Input*, *Output* und *Outcome* aufgegliedert sind. Betrachtet man die Grafik von links nach rechts, so lässt sich erkennen, dass die Dimensionen des *Inputs* das *Output* beeinflussen und dieses wiederum Einfluss auf das *Outcome* hat. Mit dem Begriff *Outcome* ist der tatsächliche Bildungs- und Erziehungsfortschritt bei dem Kind gemeint, sowohl direkt beeinflusst durch die Dimensionen von *In-* und *Output* als auch indirekt durch die Auswirkungen, die die Qualität der einzelnen Dimensionen auf das Denken und Handeln seiner Eltern haben (vgl. Tietze 2008, 19f.). Während das angestrebte *Outcome* die kindliche Medienkompetenzentwicklung, die in Kapitel 2 bereits beschrieben wurde, darstellt, sollen die verschiedenen Qualitätsdimensionen des *In-* und *Output*, gegliedert nach ihren Kategorien, in den nachfolgenden Absätzen näher beschrieben und definiert werden.

Unter die Kategorie des *Inputs* fallen, wie in Abbildung 2 zu erkennen, die Dimensionen der *Orientierungsqualität* und der *Strukturqualität*. Die *Orientierungsqualität* umfasst laut Tietze und Viernickel die pädagogischen Orientierungen, nach denen die Kindertageseinrichtung die pädagogische Arbeit im institutionellen Alltag ausrichtet – also gleichermaßen die Werte und Überzeugungen der angestellten Pädagog/innen als auch die pädagogische Konzeption der Einrichtung und ihres Kita-Trägers und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Empfehlungen, verankert in den Bildungsplänen der Länder und im Nationalen Kriterienkatalog (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 16). Strehmel und Ulber weisen in ihrer Beschreibung des Qualitätssicherungsmodells außerdem darauf hin, dass diese Dimension sich insbesondere an der Klarheit, Differenziertheit und Transparenz pädagogischer Ziele und Handlungen bemesse (vgl. Strehmel & Ulber 2017, 24). Möchte man die *Orientierungsqualität* explizit auf den Bildungsbereich der Medienerziehung beziehen, so sollte insbesondere untersucht werden, inwieweit medienpädagogische Ansätze in der Bildungspolitik Beachtung finden und wie die Ausbildung die pädagogischen Fachkräfte auf die Medienerziehung in der Praxis vorbereitet. Darüber hinaus soll auch die Verankerung der Medienerziehung in der pädagogischen Konzeption von Trägern und Einrichtungen betrachtet werden.

Die zweite Dimension, die in dem Qualitätssicherungsmodell unter die Kategorie des *Inputs* fällt, ist die *Strukturqualität*. Sie beschreibt im Wesentlichen „die räumlich-materialen und sozialen Rahmenbedingungen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet“ (Tietze & Viernickel 2016, 16). Diese Rahmenbedingungen bestehen meist über einen längeren Zeitraum, weil sie den Pädagog/innen in der Regel von institutionsexternen Personen und öffentlichen

Institutionen, wie den Politiker/innen oder dem Träger der Einrichtung, vorgegeben werden (vgl. Kluczniok & Kuger 2009, 160). Auf die Qualität einer gesamten Einrichtung bezogen beinhaltet die *Strukturqualität* insbesondere den Betreuungsschlüssel innerhalb der Gruppen und die Menge an Kindern, die in ihnen betreut werden, die Gestaltung und Ausstattung der Räumlichkeiten, aber auch die personalen Rahmenbedingungen, wie die Menge und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, und die Zeit, die ihnen für die Vor- und Nachbereitung und die unmittelbare Gestaltung von pädagogischen Bildungsangeboten zur Verfügung gestellt wird (ebd.). Dieselben Aspekte sollten auch bei der Eingrenzung des Modells auf die Qualität von Medienerziehung betrachtet werden.

Die eben dargestellten Dimensionen des *Inputs*, die *Orientierungs-* und *Strukturqualität*, nehmen beide unmittelbaren Einfluss auf die Dimension des *Outputs*, die *Prozessqualität*. Gemeint ist mit diesem Begriff die tatsächliche pädagogische Praxis, also die Art und Weise, wie die Pädagog/innen die Bildung und Erziehung der Kinder im institutionellen Alltag gestalten (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 16). Konkret fallen unter die *Prozessqualität* die Interaktion zwischen den Pädagog/innen und Kindern, die Anregungen, die die Fachkräfte den Kindern für ihre altersgerechte Entwicklung geben und die Maßnahmen, die sie zur Kompetenzförderung der Kinder in den einzelnen Bildungsbereichen ergreifen (ebd.). Außerdem umfasst der Begriff die Interaktion der Pädagog/innen mit den Eltern der Kinder, also die Gestaltung einer erfolgreichen Erziehungspartnerschaft, als auch die Interaktionen innerhalb der Peer-Groups und innerhalb des pädagogischen Teams (vgl. Schwarz & Viernickel 2009, zit. n. Tietze & Viernickel 2016, 16). Obwohl der letztendliche Wert der *Prozessqualität*, wie in der Abbildung 2 dargestellt, zu einem nicht geringen Teil von den Dimensionen der *Orientierungs-* und der *Strukturqualität* bestimmt wird, gibt es unabhängig von ihnen auch eine hohe Varianz innerhalb der Prozesse selbst (vgl. Tietze 2008, 25). Das Qualitätssicherungsmodell ist also nicht ausschließlich linear zu betrachten – auch die *Prozessqualität* ist direkt beeinflussbar und muss deshalb in den Handlungsempfehlungen in Kapitel 5 berücksichtigt werden. Bezogen auf den Bereich der Medienerziehung beinhaltet die Qualitätsdimension hauptsächlich die Art und Weise, wie medienpädagogische Angebote von den Pädagog/innen gestaltet und begleitet werden, welche Rolle die Tablets im pädagogischen Alltag einnehmen und wie die Eltern im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Prozess der institutionellen Medienerziehung ihrer Kinder mit einbezogen werden.

Zwischen den Dimensionen der *Orientierungs-* und *Strukturqualität*, die alle äußeren Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren des Systems der Kindertagesbetreuung beinhalten, und der

Prozessqualität, die die tatsächlich realisierte Pädagogik beschreibt, steht noch eine vierte Qualitätsdimension: Die *Organisations- und Managementqualität*. Bei ihr steht das Handeln der pädagogischen Einrichtungsleitung im Fokus, welches darüber entscheidet, ob, inwieweit und in welcher Form die Rahmenbedingungen des *Inputs* einen Einfluss auf das *Output* im pädagogischen Alltag haben (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 17). Das Maß der Auswirkungen wird im Rahmen der *Organisations- und Managementqualität* insbesondere durch die Summe und Qualität der ergriffenen Maßnahmen zur institutionsinternen Qualitätsentwicklung und -sicherung, sowie die Arbeit im Team, also die Regelmäßigkeit und inhaltliche Ausgestaltung der Teamsitzungen, den Zugang zu Fortbildungen und das Organisieren institutionsinterner Evaluationen bestimmt (ebd.). Die Dimension der *Organisations- und Managementqualität* ist nicht klar der Kategorie des *Inputs* oder *Outputs* zugeordnet, sondern nimmt eine moderierende Funktion ein (ebd.). Bezogen auf die Medienerziehung in Kindertagesstätten müssen im Sinne der *Organisations- und Managementqualität* vor allem die unternehmensinternen Prozesse der Teamarbeit und der Qualitätsentwicklung, sowie das Handeln der Leitungskraft betrachtet werden, die gemeinsam mit dem Träger Einfluss auf den Zugang der Mitarbeiter/innen zu medienpädagogischen Fort- und Weiterbildungen sowie die technische Ausstattung und Infrastruktur der Einrichtung hat.

Neben den Dimensionen der *Orientierungsqualität*, der *Strukturqualität*, der *Organisations- und Managementqualität* und der *Prozessqualität* hat auch der gesellschaftliche, regionale und fachliche Kontext, in den die Einrichtung eingebettet ist, also beispielsweise das Vorhandensein und die Verfügbarkeit von Anbietern von Fachberatung oder der Umfang und die Qualität von Weiterbildungsangeboten einen Einfluss auf die pädagogische Qualität einer Einrichtung – diese sogenannte *Kontextqualität* wird in den Handlungsempfehlungen in Kapitel 6 jedoch nicht weiter thematisiert, weil sie nur schwer beeinflussbar ist und die Kapazitäten dieser Arbeit eine so ausführliche Erarbeitung des Themas nicht zulassen. Die anderen vier Qualitätsdimensionen werden in ihrer hier dargestellten Struktur das Grundkonstrukt der in Kapitel 6 erarbeiteten Handlungsempfehlungen bilden.

5 Handlungsempfehlungen zur erfolgreichen Medienkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen

Auf der Grundlage der gesammelten Informationen über die theoretischen und praktischen Rahmenbedingungen der Medienerziehung in deutschen Kindertageseinrichtungen, die in den vorigen Kapiteln zusammengetragen wurden, werden in diesem Kapitel nun einige

Handlungsempfehlungen formuliert, orientiert an der wissenschaftlichen Empfehlungsliteratur zur Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen und den Erkenntnissen aus den Kapiteln 2 und 3 und strukturell aufgebaut entlang des Qualitätssicherungsmodells von Tietze und Viernickel. Wie in Titel und Fragestellung bereits erörtert, ist das Ziel dieser Handlungsempfehlungen, die Beteiligten des Bildungsprozesses darin zu unterstützen, die Medienkompetenz der 3- bis 6-Jährigen zu fördern. Weil dieses Ziel – die kindliche Medienkompetenz – wie in Kapitel 2.1 beschrieben jedoch nicht endgültig erreicht werden kann, da sie weniger ein statischer Zustand als ein stetig fortlaufender Entwicklungsprozess ist (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 109), soll sich der Erfolg oder Nicht-Erfolg der in den Handlungsempfehlungen beschriebenen Maßnahmen vielmehr an der Qualität des Prozesses orientieren, in dem die Handlungsträger/innen die Kinder bei der Entwicklung der verschiedenen Fertigkeiten unterstützen, die sie für einen medienkompetenten Umgang mit Tablets benötigen (vgl. Theunert 2013, 20).

Die Handlungsträger/innen dieses Prozesses teilen sich im institutionellen Kontext der Medienerziehung auf mehrere soziale Gruppen auf, die miteinander kooperieren müssen, um erfolgreiche Medienerziehung gewährleisten zu können (vgl. Lauffer & Röllecke 2016, 12): Die Pädagog/innen, die das Kind und seine Familie im unmittelbaren pädagogischen Alltag betreuen; die Leitungskraft der Kindertageseinrichtung, in der das Kind betreut wird; der Träger der Einrichtung; das Fachpersonal, das für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte zuständig ist; und nicht zuletzt die Politiker/innen, die für die Inhalte dieser Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge verantwortlich sind und die fachlichen Orientierungen der Pädagog/innen durch die Veröffentlichung von Bildungsprogrammen und Positionspapieren beeinflussen. Diese verschiedenen Handlungsträger/innen werden, entlang der Qualitätsdimensionen nach Tietze und Viernickel, in diesem Kapitel alle angesprochen, um den qualitativen Ausbau des gesamten Kita-Systems im Sinne erfolgreicher kindlicher Medienkompetenzförderung zu ermöglichen.

5.1 Empfehlungen auf der Ebene der Orientierungsqualität

Die erste Qualitätsdimension, in deren Rahmen Handlungsempfehlungen für die erfolgreiche Medienkompetenzförderung 3- bis 6-Jähriger formuliert werden sollen, ist die *Orientierungsqualität*. Wie in Kapitel 4 bereits dargestellt, umfasst diese Ebene nach dem Qualitätssicherungsmodell von Tietze und Viernickel insbesondere die pädagogische Ausrichtung oder Orientierung der am Bildungsprozess beteiligten Handlungsträger/innen. Bezogen auf den Handlungsbereich der Medienerziehung sollen mit diesem Kapitel hauptsächlich die Politiker/innen,

die an der deutschen Bildungspolitik beteiligt sind, die Mitarbeiter/innen von Berufs- und Hochschulen, Universitäten und Fort- und Weiterbildungsinstituten, die Angestellten bei Trägern deutscher Kindertagesstätten, sowie die Leitungskräfte und das pädagogische Personal der Einrichtungen angesprochen werden (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 16).

Eine große Bedeutung für den Erfolg medienerzieherischer Maßnahmen im institutionellen Kontext haben die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund sie stattfinden – sie bestimmen sowohl über die praktische Orientierung der einzelnen Bildungseinrichtungen als auch darüber, in welchem Maß medienpädagogische Inhalte in den Ausbildungs- und Studiengängen angehender pädagogischer Fachkräfte gelehrt werden (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 53). Die deutschen Politiker/innen, die sich mit der Bildungspolitik von Bund und Ländern beschäftigen, tragen Verantwortung für die Ermöglichung und Entwicklung von Medienerziehung in Kindertagesstätten, indem sie einen entsprechenden Ausbau der Infrastruktur ermöglichen, die Einrichtungen, beispielsweise durch finanzielle Förderung, fortlaufend bei der Integration digitaler Medien in die pädagogische Praxis unterstützen und die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagog/innen im Gruppendienst durch die Gestaltung der Vorgaben in den Lehr- und Bildungsplänen so weiterentwickeln, dass die pädagogischen Fachkräfte für die Arbeit im medienerzieherischen Bereich ausreichend qualifiziert sind (vgl. Lauffer & Röllecke 2016, 12). In den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit zeigte sich auf der Ebene der Bildungspolitik insbesondere an zwei Stellen ein dringender Handlungsbedarf: Bei der Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsempfehlungen der Länder und bei der Gewichtung medienpädagogischer Inhalte im Bereich der Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen und anderem pädagogischen Fachpersonal.

In Kapitel 3.3 dieser Arbeit wurde bereits festgestellt, dass sich die Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen der einzelnen Bundesländer im Hinblick auf die Verankerung von Medienerziehung erheblich unterscheiden (vgl. Lienau & van Roessel 2019, 145ff.). Die qualitativen Unterschiede der Bildungsempfehlungen, ebenso wie der Mangel an bundesweit einheitlichen Empfehlungen für den Einsatz digitaler Medien in der frühen Bildung, stellen für die Verbreitung und Verankerung der Medienerziehung in der Praxis von Kindertageseinrichtungen einen eher hemmenden Faktor dar, unter anderem wegen der Legitimationsfunktion, die die Empfehlungen für die pädagogische Orientierung von Einrichtungen und einzelnen Pädagog/innen innehaben (vgl. Neuß 2013, 37). Da das Ziel der erfolgreichen Medienkompetenzförderung von Kindern nur dann erreichbar ist, wenn der Entwicklungsprozess auf der Grundlage einer gemeinsamen Orientierung aller Beteiligten geschieht, richtet sich die erste

Handlungsempfehlung dieser Arbeit an die deutschen Politiker/innen, die in der Bildungspolitik in entscheidender oder beratender Funktion tätig sind:

Für die erfolgreiche Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen braucht es eine umfassende, fachlich fundierte und bundesweit einheitliche Integration von Medienerziehung in die Bildungsempfehlungen aller Bundesländer. Die kindliche Medienkompetenzförderung sollte dabei als eigener, inhaltlich klar definierter Bildungsbereich verstanden werden.

Ein bundesweiter Konsens über die Definition und Vermittlung von Medienkompetenz könnte durch die ergänzende Verankerung im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen oder in einem zusätzlichen medienpädagogischen Strategiepapier geschaffen werden.

Der nächste Aspekt, der im Sinne der erfolgreichen kindlichen Medienkompetenzförderung auf der Ebene der *Orientierungsqualität* betrachtet werden soll, ist die Qualität der Ausbildung der Pädagog/innen, die im Gruppendienst tätig sind. Teile dieses Handlungsfeldes gehören zwar ebenso zur *Strukturqualität* – aus Gründen der Übersichtlichkeit werden aber alle zur Kategorie gehörenden Faktoren in dieser Qualitätsdimension dargestellt.

In Kapitel 3.2, in dem die allgemein vorherrschende Einstellung der Pädagog/innen gegenüber dem Thema Medienerziehung beschrieben ist, zeigt sich eine bedeutende Herausforderung für die medienpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen: Die pädagogischen Fachkräfte schätzen sich in Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien in der pädagogischen Praxis nicht als kompetent ein (vgl. Gimmler & Six 2007, 192; Friedrichs & Meister 2015, 10; IfD Allensbach 2015, 58). Weil ihre medienpädagogische Kompetenz und ihre Medienkompetenz jedoch eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Medienkompetenzförderung von Kindern sind (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 129) und das Kompetenzgefühl der Fachkräfte in einem unmittelbaren Zusammenhang damit steht, ob und wie sie digitale Medien in der pädagogischen Praxis einsetzen (vgl. Nolte 2014, 218), besteht auf diesem Gebiet ein dringender Handlungsbedarf.

Eine wichtige Rolle bei dem Erwerb der für die erfolgreiche Medienerziehung notwendigen Kompetenzen kommt der Ausbildung der Pädagog/innen zu (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 33). Hier können die elementaren medienpädagogischen Ansätze erlernt und ein grundlegender Wissensstand erreicht werden, die im Berufsalltag schließlich durch qualitativ hochwertige, themenspezifische Fortbildungen stetig aktualisiert werden können (vgl. Reichert-

Garschhammer 2016, 13). Der Bereich der medienpädagogischen Fortbildungen wird in Kapitel 5.3 näher betrachtet. Neben dem Erwerb von themenspezifischem Wissen können die angehenden Pädagog/innen in ihrer Ausbildung bestenfalls auch Selbstsicherheit im medienpädagogischen Handeln entwickeln (vgl. Schubert et al. 2018, 45). Hinzu kommt, dass das Kompetenzerfinden der pädagogischen Fachkräfte in enger Wechselwirkung mit ihrer Haltung gegenüber dem Thema Medienerziehung steht (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 53) – eine qualitativ hochwertige Ausbildung vermag die angehenden Pädagog/innen also ebenso in ihrem Fachwissen, als auch in ihrer Sicherheit in der Praxis und ihrer Haltung gegenüber dem medienpädagogischen Handeln zu stärken. Eine pädagogische Haltung, die die kindzentrierte Medienkompetenzförderung begünstigt, zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sich die pädagogischen Fachkräfte für die Interessen und Wissensschätze der Kinder bezüglich digitaler Medien interessieren (vgl. Fthenakis & Walbinger 2018, 32) und sich dafür öffnen, sich mit den von den Kindern präferierten Medieninhalten und -aktivitäten auseinanderzusetzen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 84). Ebenso wie bei der subjektiven Medienkompetenz und der medienpädagogischen Kompetenz von Pädagog/innen besteht jedoch auch hinsichtlich ihrer Haltung Förderbedarf: Die in Kapitel 3.2 beschriebene Tatsache, dass immer noch einige Erzieher/innen eine eher bewahrpädagogische Haltung vertreten und Kindertageseinrichtungen als medienfreien Schonraum erhalten möchten (vgl. IfD Allensbach 2015, 58), zeigt, dass in der Ausbildung von Erzieher/innen neben der fachlichen Wissensvermittlung auch Aufklärungsarbeit hinsichtlich veralteter pädagogischer Annahmen geleistet werden muss. Eine weitere Handlungsempfehlung, die sich an die Lehrkräfte der pädagogischen Ausbildungs- und Studiengänge richtet, lautet deshalb:

Die Fachkräfte, die für die Ausbildung angehender Pädagog/innen verantwortlich sind, sollten sich um eine fachlich fundierte und ausführliche Thematisierung von Medienerziehung in der Ausbildung von Erzieher/innen und sozialpädagogischen Assistent/innen ebenso wie in den kindheitspädagogischen Studiengängen bemühen. Die angehenden Fachkräfte sollten die Möglichkeit bekommen, ihr erworbenes theoretisches Fachwissen in einen direkten Bezug zur pädagogischen Praxis zu setzen. Sollten die Kapazitäten für eine vertiefende Behandlung des Themas nicht ausreichen, sollten die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen aus der Bildungspolitik neue Kapazitäten zu diesem Zweck schaffen, beispielsweise durch das Setzen neuer Schwerpunkte in den Lehrplänen.

Betrachtet man die Dimension der *Orientierungsqualität* nun nicht auf der Ebene der Bildungspolitik, sondern im dem direkten Bezug zur pädagogischen Praxis in den Einrichtungen, so wird die Qualität der Medienerziehung dort besonders durch das medienpädagogische Konzept

beeinflusst. Die Konzeption einer Einrichtung stellt in gewisser Weise eine Verbindung zwischen den theoretischen Ansätzen, die in den Bildungsprogrammen und Strategiepapieren der Bildungspolitik beschrieben sind, und der direkten pädagogischen Praxis im Gruppenalltag dar – hier werden aus Empfehlungen direkte Handlungsleitlinien für die Pädagog/innen abgeleitet. Verfolgt eine Einrichtung das Ziel, Tablets zur Medienkompetenzförderung der betreuten Kinder einzusetzen, so sollte dieser Prozess in keinem Falle leichtfertig oder bedenkenlos begonnen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 227) – die Art und Weise des Einsatzes von Tablets in der pädagogischen Praxis sollte vielmehr fest in dem pädagogischen Konzept der Einrichtung verankert werden (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 82). Die Klarheit der aufgestellten Regeln und beschriebenen Maßnahmen im pädagogischen Konzept steht in einem engen Zusammenhang mit dem Erfolg der Umsetzung in der Praxis (vgl. Bleckmann 2014, 19). Im besten Falle sollten die angestrebten medienpädagogischen Ansätze in einem eigenen Medienkonzept erläutert werden (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 45). Im Zentrum des Konzeptes sollte die Förderung und Vermittlung kindlicher Medienkompetenz stehen (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 8). Es sollte also klar formulierte Ziele und Maßnahmen enthalten, die einen systematischen Entwicklungsprozess hin zur Verankerung medienpädagogischer Inhalte in den Alltag der Einrichtungen aufzeigen (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 45) und an den individuellen Medienerfahrungen der Kinder und den einschlägigen Beobachtungen der Pädagog/innen ansetzen (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 12). Neben den Maßnahmen, die sich auf die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern beziehen, sollte das Medienkonzept außerdem auch den angestrebten Umgang und mögliche Maßnahmen zur Kooperation mit den Eltern beinhalten, die als wichtigste Begleitpersonen der Kinder in ihrer Medienbildung – in der Kindertageseinrichtung wie auch im häuslichen Umfeld – unbedingt mit einzubeziehen sind (vgl. Schubert et al. 2018, 32). Informationen dazu, wie eine Erziehungspartnerschaft gestaltet werden kann, um die kindliche Medienkompetenzentwicklung zu unterstützen, werden in Kapitel 5.4 dargestellt.

Die Entwicklung des medienpädagogischen Konzeptes sollte in jedem Falle in Zusammenarbeit von Einrichtung und Kita-Träger geschehen: Letzterer ist nicht nur zuständig für das Schaffen und Erhalten finanzieller, materieller, struktureller und personeller Rahmenbedingungen, die die erfolgreiche Medienerziehung von Kindern voraussetzt, sondern hat auch die Aufgabe, sich mit der Kindertagesstätte über die Zielsetzung des Tablet-Einsatzes zu verständigen, insbesondere darüber, in welcher Form die Geräte genutzt werden sollen und welche Kompetenzen bei den Pädagog/innen, die im Gruppendienst tätig sind, gestärkt werden müssen (vgl.

Knauf 2020, 100). Obwohl die Kooperation zwischen dem Träger und der Kindertagesstätte meist von der Leitungskraft oder dem Leitungsteam der Einrichtung gestaltet wird, ist die Beteiligung des gesamten pädagogischen Teams von großer Bedeutung, damit die konzeptuellen Schwerpunkte im Betreuungsalltag tatsächliche Anwendung finden (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 12). Die folgende Handlungsempfehlung richtet sich also an die Mitarbeiter/innen von Kita-Trägern, die Einrichtungsleitungen und die pädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst, die an der Gestaltung des Medienkonzeptes einer Einrichtung beteiligt sind:

Träger, Einrichtungsleitung und pädagogische Fachkräfte sollten in einem gemeinsamen, kooperativen Arbeitsprozess ein *ausführliches, fachlich fundiertes medienpädagogisches Konzept* erarbeiten, in dem die Ziele, Werte, Orientierungen und Schwerpunkte der angestrebten medienpädagogischen Praxis dargestellt sind. Orientieren können sie sich dabei – wenn vorhanden – an den Bildungsempfehlungen ihres Bundeslandes zum Bereich Medienerziehung und den wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen.

Neben den Maßnahmen zur kindlichen Medienkompetenzförderung sollte in dem Medienkonzept auch die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, die dem Prozess der kindlichen Medienkompetenzentwicklung zuträglich sein könnte, strukturell verankert werden.

5.2 Empfehlungen auf der Ebene der Strukturqualität

In diesem Unterkapitel der Arbeit sollen Handlungsempfehlungen auf der Ebene der zweiten Dimension des Inputs, der *Strukturqualität*, formuliert werden. Diese befasst sich, wie in Kapitel 4 bereits beschrieben, mit den strukturellen, also insbesondere den räumlichen, materiellen und personellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 16). Sie werden zumeist durch außenstehende Handlungsträger/innen vorgegeben und bestehen stabil über einen längeren Zeitraum (vgl. Kluczniok & Kuger 2009, 160). Durch die vielen verschiedenen Personen und Institutionen, die auf die Strukturqualität einer Einrichtung Einfluss nehmen, sind die Verhältnisse der Prozessqualität sehr komplex und lassen sich in ihrem vollen Umfang nicht in dieser Arbeit abbilden. Die Handlungsempfehlungen sind deshalb hauptsächlich auf die Kernaussagen der Empfehlungsliteratur zu der Dimension vor dem Hintergrund der Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen begrenzt, während die generellen strukturellen Voraussetzungen erfolgreicher Bildungsarbeit in Kindertagesstätten nicht näher erläutert werden.

Die räumlichen Rahmenbedingungen spielen zwar für die generelle Strukturqualität von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle – im direkten Bezug auf den Bildungsbereich der Medienerziehung sind jedoch nur wenige Aspekte zu beachten. In manchen Quellen wird, im Sinne der Übersichtlichkeit der Angebote und der Erleichterung der pädagogischen Begleitung durch Fachkräfte, die Einrichtung einer räumlich begrenzten Tablet-Ecke (vgl. Trabandt 2019, 11) oder einer medienpädagogischen Lern- und Experimentierwerkstatt (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 9) empfohlen. Das Vorhandensein solcher ausgewiesenen Räume oder Zonen zur Nutzung der Geräte ist jedoch optional und keine grundsätzliche Voraussetzung für den Erfolg der Angebote. Die Verfügbarkeit einer stabilen und flächendeckenden Internet-Verbindung in den Räumen der Kindertageseinrichtung, in denen medienpädagogisch gearbeitet werden soll, sind hingegen unbedingt erforderlich „für den Datenaustausch, die Sicherung von Projektergebnissen [und] die Präsentation von Medienprodukten“ (Bastian et al. 2018, 23, zit. n. Reichert-Garschhammer 2020, 64). Zur räumlichen Ausstattung sollten außerdem auch ausreichende und sichere Lade- und Aufbewahrungsmöglichkeiten für die Tablets gehören (vgl. Trabandt 2019, 11).

Ein weiterer wichtiger struktureller Aspekt der Medienerziehung ist die adäquate Ausstattung der Kindertageseinrichtung beziehungsweise der einzelnen Elementargruppen mit den Geräten selbst (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 85). Da die Ausstattung deutscher Einrichtungen mit Tablets laut aktueller Studien, wie in Kapitel 3.4 bereits dargestellt, noch sehr begrenzt ist, besteht hier besonderer Handlungsbedarf seitens der Träger und Einrichtungen. Eine Empfehlung des Pädagogen Trabandt ist ein Verhältnis von sechs Elementarkindern zu einem Tablet – so ist das medienpädagogische Geschehen für die Pädagog/innen überschaubar und die administrative Wartung der Geräte gut zu gewährleisten (vgl. Trabandt 2019, 11). Hat sich das pädagogische Team auf die Menge der Tablets geeinigt, gilt es außerdem, ein Modell zu wählen, das mit seinen Funktionen und seiner Handhabung der individuellen medienpädagogischen Zielsetzung der Einrichtung entspricht (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 12). Auch die inhaltliche Ausstattung des Tablets mit Funktionen und Applikationen sollte gemeinsam im Team besprochen werden: Sie sollte möglichst übersichtlich gehalten werden und gut strukturiert sein, weil die Kinder so besser damit arbeiten können und kognitiv nicht zu sehr beansprucht werden (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 42) und die Pädagog/innen ihre Interaktion mit den Geräten so leichter überblicken, begleiten und unterstützen können (vgl. Trabandt 2019, 10). Werden den Kindern neben den Grundfunktionen auch medienpädagogische Apps angeboten – was aufgrund der intuitiven Bedienbarkeit empfohlen wird (vgl. Kucirkova 2014, 1) – dann

sollten diese sorgfältig ausgewählt und klar auf die Gruppe der teilnehmenden Kinder und die Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Angebots abgestimmt sein (vgl. Trabandt 2019, 11). Wird bei den Angeboten auch das Internet genutzt, beispielsweise zur Recherche, so muss außerdem sichergestellt sein, dass die Kinder nicht auf Inhalte stoßen, die sie verängstigen könnten – beispielsweise durch die Installation von Filterprogrammen – und dass die Seiten, die sie besuchen dürfen, pädagogisch wertvoll, qualitativ hochwertig und werbefrei sind (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 80).

Auf der Ebene der Strukturqualität lässt sich zusammenfassend folgende Handlungsempfehlung für Leitungskräfte und Pädagog/innen im Gruppendienst formulieren:

Die Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung sollte die notwendige Infrastruktur für die Nutzung von Tablets in der pädagogischen Praxis schaffen. Dazu zählen ein stabiler Internet-Zugang und Lade- und Aufbewahrungsmöglichkeiten für die Geräte.

Bei der Beschaffung der Tablets selbst sollte sie ein Modell wählen, das zu dem individuellen medienpädagogischen Konzept der Einrichtung passt. Sie sollte eine ausreichende Menge an Geräten beschaffen, sodass bestenfalls ein Verhältnis von einem Tablet auf sechs Kinder entsteht. Die Geräte sollten von der Einrichtungsleitung und dem pädagogischen Team mit kinderfreundlichen und kindersicheren, altersangemessenen und zielführenden Applikationen, sowie gegebenenfalls schützenden Programmen bespielt werden.

Neben den räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen stehen auch die personellen Bedingungen von Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang mit dem Erfolg von Medienerziehung. Die Relation von pädagogischen Fachkräften und Kindern sollte in den Phasen direkter Bildungsaktivitäten und der Arbeit in Kleingruppen laut einer Berechnung von Fuchs-Rechlin und Viernickel bei mindestens 1:8 liegen (vgl. Fuchs-Rechlin & Viernickel 2015, 16). Die Bertelsmann Stiftung empfiehlt für die institutionelle Betreuung von 3- bis 6-jährigen Kindern sogar einen Betreuungsschlüssel von 1:7,5 (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019). Neben einer ausreichenden Anzahl an Pädagog/innen ist auch ihre Qualifikation eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Medienerziehung: Die Angebote sollten in jedem Falle durch hinreichend qualifizierte, medienkompetente Fachkräfte vorbereitet und durchgeführt werden (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 44). Der Aspekt der Ausbildung ist in Kapitel 5.1 ausführlicher beschrieben und der Aspekt der Fortbildung wird in Kapitel 5.3 näher thematisiert – auf der Ebene der Strukturqualität ist lediglich darauf hinzuweisen, dass die Leitung der Einrichtung sich in Zusammenarbeit mit dem Träger um die Akquise und fortlaufende Qualifizierung möglichst

vieler, möglichst kompetenter Pädagog/innen bemühen sollte. Im besten Falle sollte sich unter diesen Fachkräften auch mindestens eine befinden, die als Expert/in auf dem Gebiet der digitalen Medien eingesetzt werden kann – andernfalls sollte die Leitungskraft eine externe Quelle technischen Supports suchen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 82). Ebenso sollte sich mindestens ein/e Pädagog/in mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Arbeit befassen, sich einen Überblick über die geltenden Vorschriften schaffen und gegebenenfalls aufkommende Fragen abklären (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 33).

Die Pädagog/innen sollten im Sinne einer hohen Strukturqualität ausreichend große Zeitfenster für die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung der medienpädagogischen Bildungsangebote zur Verfügung haben. Das Gleiche gilt für die Zeit für Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahmen im Kleinteam als auch im gesamten Team. In der Empfehlungsliteratur werden zu diesen Aspekten jedoch keine konkreten Angaben gemacht.

Aus diesen Informationen lässt sich auf der Ebene der Strukturqualität medienpädagogischer Arbeit zusammenfassend folgende Handlungsempfehlung formulieren:

Die Leitungskraft sollte sich in Zusammenarbeit mit dem Träger um die Akquise von Fachkräften bemühen, damit für die Durchführung und Begleitung medienpädagogischer Angebote und die Betreuung der nicht-teilnehmenden Kinder ausreichend Personal zur Verfügung steht.

Die Pädagog/innen sollten gut für die Medienerziehung und die Arbeit am Tablet qualifiziert sein. Einzelne Mitarbeiter/innen sollten sich auf einem bestimmten Bereich, wie der Technik oder dem Recht, so gut auskennen, dass sie im Team als Expert/innen fungieren können.

5.3 Empfehlungen auf der Ebene der Organisations- und Managementqualität

Nachdem in den vorigen beiden Unterkapiteln einige Handlungsempfehlungen für die Dimensionen des *Inputs* formuliert wurden, soll in diesem Kapitel die Ebene der *Organisations- und Managementqualität* betrachtet werden, die, wie in der Abbildung 2 auf Seite 24 dargestellt, zwischen den äußeren Rahmenbedingungen und der pädagogischen Praxis mit Kind und Familie steht. Sie beschreibt im Wesentlichen, wie die vorhandenen Ressourcen und vorgegebenen Rahmenbedingungen der *Orientierungs- und Strukturqualität* in den Managementprozessen der Institution interpretiert, berücksichtigt und umgesetzt werden (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 17). Ein besonderer Fokus soll in Bezug auf die Qualität von Medienerziehung auf dem Handeln der Leitungskraft der Einrichtung, den Arbeits- und Entwicklungsprozessen im pädagogischen Team sowie in den Kleinteams der Elementar-Gruppen liegen. Auch die Gestaltung

des Zugangs der Institutionsmitglieder zu medienpädagogischen Fort- und Weiterbildungsangeboten soll in einer Handlungsempfehlung festgehalten werden.

Im Zentrum der Organisations- und Managementprozesse einer Kindertageseinrichtung steht ihre Leitungskraft – weil die Umsetzung von Medienerziehung in der Praxis mit einigen großen organisatorischen, strukturellen und qualitätsbezogenen Entwicklungsprozessen einhergeht, stellt ihr Handeln einen wichtigen Einflussfaktor für die Qualität der medienpädagogischen Angebote dar. Eine in Kapitel 3.2 dargestellte Studie, in der Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen zum Thema Medienerziehung befragt wurden, zeigt deutlich, dass einige von ihnen medienpädagogischen Ansätzen derzeit noch skeptisch gegenüberstehen: So gaben beispielsweise 12% der 190 Befragten an, Kinder seien im häuslichen Umfeld bereits genug in Kontakt mit digitalen Medien (vgl. Knauf 2020, 99). Durch die wissenschaftliche Erkenntnis dessen, dass eine positive Einstellung von pädagogischen Leitungskräften gegenüber medienpädagogischen Aktivitäten sowohl für die Fortbildungsbereitschaft der Fachkräfte als auch für den Medieneinsatz in der pädagogischen Praxis förderlich ist (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 53), gewinnen diese Umfragewerte eine besondere Relevanz. Über eine offene Einstellung der pädagogischen Leitung gegenüber der Medienerziehung hinaus sind auch ihre organisatorischen Fähigkeiten entscheidend für den Erfolg der medienpädagogischen Maßnahmen in der Praxis: Ihre Bemühungen um eine adäquate Ausstattung der Einrichtung mit ausgewählten Endgeräten und der notwendigen Infrastruktur (vgl. Friedrichs & Meister 2015, 3) und die Initiation und Koordination teaminterner Entwicklungsprozesse, beispielsweise der Organisation von Dienstbesprechungen oder Fortbildungen von einzelnen oder mehreren Mitarbeiter/innen, sind ein wesentlicher Aspekt erfolgreicher Medienerziehung.

Um die optimale Unterstützung der Einrichtung bei einer Entwicklung hin zu erfolgreicher kindlicher Medienkompetenzförderung zu gewährleisten, muss die Leitungskraft mit vielen anderen Prozess-Beteiligten kooperieren: Mit dem Kita-Träger gemeinsam gilt es beispielsweise, die Zielsetzung und Umsetzung der im Konzept verankerten Ideen abzustimmen und das Personalmanagement sowie die materielle und personelle Ausstattung der Einrichtung zu organisieren (vgl. Knauf 2020, 100). Außerdem sollte Leitungskraft mit dem Träger auch die juristischen Sachverhalte rund um die Nutzung digitaler Medien mit Kindern besprechen, insbesondere bezüglich des Datenschutzes (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 227) und der Verwendung privater Geräte der Mitarbeiter/innen in Bildungs- und Arbeitsprozessen (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 12). Eine Handlungsempfehlung, die sich an die pädagogische Leitung von Kindertageseinrichtungen richtet, lautet deshalb:

Die pädagogische Leitung einer Kindertagesstätte sollte dem Thema Medienerziehung offen gegenüberstehen. Engagiert sollte sie ihre Mitarbeiter/innen bei der Entwicklung und Umsetzung medienpädagogischer Ansätze unterstützen, indem sie ihren Zugang zu medienpädagogischen Fortbildungsangeboten gewährleistet und Prozesse im Team anstößt und moderiert, die der Entwicklung eines gemeinsamen medienpädagogischen Standpunktes dienen. Gemeinsam mit dem Kita-Träger sollte sie außerdem die notwendigen Ressourcen für die medienpädagogische Praxis organisieren und verwalten.

Auch die Kooperation der Leitungskraft mit dem pädagogischen Team der jeweiligen Einrichtung hat einen großen Einfluss auf das letztendliche Outcome der Medienerziehung bei den betreuten Kindern und Familien: Bereits zu Beginn des institutionellen Digitalisierungs-Prozesses sollte die Leitung themenspezifische Dienstbesprechungen mit allen Institutionsmitgliedern anleiten, in denen über die Potentiale und Herausforderungen des Tablet-Einsatzes im pädagogischen Alltag diskutiert werden kann (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 8). Dieser Diskurs im pädagogischen Team ist elementar für die gemeinsame Zielfindung – verschiedene Meinungen und Ansichten sollten dabei trotz möglicher Reibungspunkte als Bereicherung der gemeinsamen Arbeit wahrgenommen werden (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 17). Der frühe Beginn dieses teaminternen Findungsprozesses ist außerdem wichtig, damit die Pädagog/innen im nächsten Schritt einen einheitlichen medienpädagogischen Standpunkt vertreten, wenn sie mit den Eltern der in der Einrichtung betreuten Kinder über ihre medienpädagogischen Vorhaben ins Gespräch gehen (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 16). Wurde innerhalb des Teams ein gemeinsamer Standpunkt hinsichtlich der Zielsetzung und Umsetzung der Medienerziehung gefunden, sollte in regelmäßigen Abständen erneut über die medienpädagogische Konzeption und Praxis gesprochen, reflektiert und diskutiert werden – zum einen, weil sich über die Ziele der Medienerziehung und ihr zugrunde liegendes Bildungsverständnis stetig ausgetauscht und abgestimmt werden sollte (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 17), und zum anderen, damit die pädagogischen Fachkräfte weiter an fachlicher Expertise und Selbstvertrauen im Handeln gewinnen (vgl. Fthenakis & Walbiner 2018, 32).

Eine Handlungsempfehlung für die Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung und die Pädagog/innen im Gruppendienst lautet insofern:

Bereits vor Beginn medienpädagogischer Aktivitäten in der Einrichtung sollten alle Teammitglieder an der Entwicklung eines gemeinsamen Standpunktes bezüglich der Ziel- und Umsetzung von Medienerziehung beteiligt sein. Verschiedene Meinungen sollten dabei als Bereicherung dieses Prozesses verstanden werden.

Wurde sich auf ein gemeinsames Ziel und Handlungskonzept geeinigt, sollte der teaminterne Austausch darüber stetig weitergeführt werden.

Zu dem gemeinsamen teaminternen Standpunkt zählen neben den pädagogischen Werten, die der Medienerziehung zugrunde liegen, und der Definierung eines messbaren Zieles, wie beispielsweise der optimalen Förderung kindlicher Medienkompetenz, auch klar definierte Regeln und Richtlinien, die der Nutzung der Tablets im pädagogischen Alltag einen strukturellen Rahmen geben und potenziellen Schwierigkeiten vorbeugen (vgl. Bleckmann 2014, 19). Es sollten sowohl Regeln aufgestellt werden, die sich an die Pädagog/innen im Gruppendienst richten, die mit ihrem eigenen Mediennutzungsverhalten eine Vorbildfunktion für die Kinder innehaben, als auch solche, die den Kindern vermittelt werden sollen, wie beispielsweise soziale Verhaltensregeln (vgl. Fthenakis & Walbiner 2018, 32). Im Austausch von Leitung und pädagogischem Team sollte sich außerdem auf eine maximale Nutzungsdauer der Tablets durch die Kinder geeinigt werden – so können die Pädagog/innen einheitlich und fair reagieren, sollte aufgrund der Faszination der Kinder für die neuen technischen Geräte eine Nachfrage nach einer Ausdehnung der Nutzungszeiten erfolgen (vgl. Bleckmann 2014, 20). Orientierung kann bei diesem Aspekt beispielsweise die bereits in Kapitel 2.4 beschriebene Empfehlung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bieten, die für die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen eine maximale Nutzungsdauer von dreißig Minuten pro Tag vorsieht (vgl. BZgA 2019) – es muss jedoch berücksichtigt werden, dass einige Kinder nicht nur in der Kita, sondern auch im häuslichen Umfeld täglich digitale Medien nutzen. Da bereits zwanzig Minuten pro Woche und Kind ausreichen, um Erfolge im Bereich der kindlichen Medienkompetenzförderung erzielen (vgl. Trabandt 2019, 11), und es unwesentlich ist, ob die zwanzig Minuten am Stück genutzt oder auf mehrere, kürzere Einheiten aufgeteilt werden (ebd.), sollte die tatsächliche Mediennutzung in der Kindertagesstätte weit weniger als die Empfehlung der BZgA betragen. Eine Handlungsempfehlung an alle Mitglieder des pädagogischen Teams lautet deshalb:

Die Teammitglieder der Institution sollten sich auf ein einheitliches und verbindliches Regelwerk zur Tablet-Nutzung von Pädagog/innen und Kindern einigen. Hier sollte auch eine maximale Nutzungsdauer der Geräte pro Woche festgelegt werden, in die die Mediennutzung der Kinder zu Hause mit einkalkuliert ist.

Parallel zu den Prozessen im gesamten pädagogischen Team liegt es nun an den Kleinteams, konkrete Ziele für die von ihnen betreute Elementargruppe und für einzelne Kinder zu formulieren, von denen ausgehend sie regelmäßig über ihre medienpädagogische Angebotsgestaltung reflektieren können (vgl. Trabandt 2019, 10). Ausgangspunkt der daraus abgeleiteten Angebotsgestaltung sollten die individuellen Erfahrungen und persönlichen Präferenzen und Interessen der Kinder sein, die von den betreuenden Pädagog/innen durch Beobachtung ermittelt wurden (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 12). Die Interventionsdauer der medienpädagogischen Angebote sollte sich auf wenige Wochen begrenzen (vgl. Trabandt 2019, 10), stets unter Beachtung der Empfehlungen zur maximalen Mediennutzungsdauer pro Woche für die jeweilige Altersgruppe – so kann ein Zeitraum definiert werden, zu dem die Zielgruppe des jeweiligen Angebots erneut beobachtet, die bisherige pädagogische Arbeit reflektiert, neue Ziele gesetzt und zukünftige Maßnahmen, wie beispielsweise die Verwendung einer anderen Applikation, geplant werden können (ebd.). Auch sollte sich im pädagogischen Gruppenteam bei der Planung der Angebote auf eine feste Gruppengröße geeinigt werden. Hier empfiehlt sich, die Kinder bei der Durchführung des pädagogischen Angebotes in Kleingruppen aufzuteilen – so können die Pädagog/innen auf die individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen der einzelnen Kinder eingehen, jedem Einzelnen die aktive Einbringung in das Angebot erleichtern und mögliche Probleme schnell erkennen (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 13). Die Handlungsempfehlung für die Kleinteams der Pädagog/innen, die im Gruppendienst des Elementarbereichs tätig sind, lautet deshalb:

In den pädagogischen Kleinteams der Einrichtung sollten konkrete (Medien-)Bildungsziele für die Kinder der Gruppe definiert werden. Hier sollte sich auf die Zielsetzung der Angebote, die konkrete Gestaltung (wie beispielsweise die Wahl einer geeigneten Applikation), die Auswahl der teilnehmenden Kinder und die Größe der Teilnehmer/innen-Gruppe sowie die Dauer der Intervention geeinigt werden. Nach Ende der Intervention sollten die Pädagog/innen über das Angebot und die Bildungsfortschritte der Kinder reflektieren und bei Bedarf nachfolgende Schritte planen.

Die zuvor genannten Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahmen für die erfolgreiche Medienkompetenzförderung von Kindern können innerhalb des Teams nur dann gemeinsam erarbeitet werden, wenn alle Pädagog/innen über ausreichend fachlich fundiertes und aktuelles Fachwissen zum Thema Medienerziehung sowie über notwendige medienpädagogische Kompetenzen verfügen. Neben der Vermittlung medienpädagogischer Inhalte in den Ausbildungs- und Studiengängen angehender pädagogischer Fachkräfte, die in den Empfehlungen auf der Ebene der Orientierungsqualität in Kapitel 5.1 festgehalten ist, ist für die kompetente

medienpädagogische Arbeit vor allem der regelmäßige Besuch themenspezifischer Fortbildungen wichtig, um das in der Ausbildung oder im Studium aufgebaute Wissen stetig zu aktualisieren und auszubauen (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 13). Hier können informatische, fachliche und fachdidaktische Inhalte vermittelt werden, die einen positiven Effekt auf die Kompetenz und die Einstellung der Fachkräfte haben können (vgl. Bergner et al. 2018, 210). Fortbildungen geben dabei nicht nur der theoretischen Wissensvermittlung Raum – die Pädagog/innen können hier auch praxisorientiertes Wissen gewinnen und weitere Möglichkeiten, Angebotsformen oder Applikationen für die medienpädagogische Arbeit mit dem Tablet „kennenlernen, ausprobieren und reflektieren“ (Friedrichs-Liesenkötter 2016, 82). Anders als in den zeitlich stark begrenzten Dienstbesprechungen oder den Erfahrungen und Erkenntnissen, die die Fachkräfte unmittelbar in ihrem Arbeitsalltag sammeln, können sie in Fortbildungen mit weniger Zeitdruck mit den vielen Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten der Tablets experimentieren (vgl. Fthenakis & Walbiner 2018, 32). Neben der klassischen Form der Fortbildung, die nur von einzelnen Fachkräften aus dem pädagogischen Team besucht wird, gibt es noch andere Settings, in denen sie den kompetenten Einsatz von Tablets erlernen können: Reichert-Garschhammer beispielsweise empfiehlt die stetige Aktualisierung des medienpädagogischen Fachwissens durch die Nutzung von Online-Plattformen oder Blended-Learning-Angeboten (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 13). Die Autorinnen Friedrichs und Meister hingegen heben insbesondere den Nutzen von themenspezifischen Inhouse-Fortbildungen hervor, bei denen das gesamte Team einen gemeinsamen Zugang zum Thema Medienerziehung finden könne und sich die Fortbildung durch teaminterne Absprachen gut in Theorie- und Praxisphasen aufteilen ließe (vgl. Friedrichs & Meister 2015, 13).

Die Pädagog/innen im Gruppendienst sollten in regelmäßigen Abständen Fortbildungen zum Thema Medienerziehung besuchen, um ihr bereits vorhandenes medienpädagogisches Wissen zu erhalten und zu aktualisieren und ihre Kompetenzen in der pädagogischen Praxis auszubauen. Dazu eignet sich besonders das Prinzip der Inhouse-Fortbildung. Ergänzend können die Pädagog/innen ihr Wissen durch Online-Angebote aktualisieren.

5.4 Empfehlungen auf der Ebene der Prozessqualität

Nachdem in den vorigen Kapiteln die Dimensionen der *Orientierungs-*, der *Struktur-* und der *Organisations- und Managementqualität* betrachtet wurden, sollen in diesem Unterkapitel Handlungsempfehlungen auf der Ebene der *Prozessqualität* formuliert werden. Die Ebene der *Prozessqualität* beschreibt, wie in Kapitel 4 bereits erläutert, die tatsächliche pädagogische

Praxis (vgl. Tietze & Viernickel 2016, 16), also die konkrete Gestaltung von Bildungsangeboten und die zwischenmenschliche Interaktion, die zwischen den Pädagog/innen und den Kindern sowie mit ihren Eltern vor dem Kontext der Medienerziehung stattfindet.

Bei der Vorbereitung und Gestaltung von medienpädagogischen Angeboten sollte den handelnden Pädagog/innen ein Aspekt stets präsent sein: Die Rolle, die die Tablets im pädagogischen Alltag der Elementargruppe einnehmen sollen. Diese Rolle wurde von ihnen im besten Falle, wie in Kapitel 5.3 beschrieben, im Rahmen gemeinsamer Teamsitzungen bereits definiert, so dass alle Fachkräfte diesbezüglich einen größtenteils einheitlichen Standpunkt vertreten. Im Sinne einer hohen Prozessqualität ist es in erster Linie wichtig, dass die Tablets als digitale Geräte nicht in Konkurrenz zu nicht-digitalen Medien stehen, sondern sich als verschiedene Werkzeuge im Bildungsprozess im Sinne von Intermedialität gegenseitig komplementieren (vgl. Kucirkova 2014, 1). Ebenso ist darauf zu achten, dass auch der Bildungsbereich der Medienkompetenzförderung keine Konkurrenz für die anderen Bildungsbereiche oder -aktivitäten darstellt, sondern vielmehr eine Ergänzung des Bildungsspektrums der Kindertageseinrichtung. Laut Fröhlich-Gildhoff und Fröhlich-Gildhoff solle man deshalb schauen, in welchen Situationen Tablets gegenüber „anderen Weltbegegnungs- und Aneignungsformen“ (Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 227) einen Vorteil bieten können. Da die Medienkompetenzförderung ohne den Einsatz von Tablets kaum möglich ist, empfiehlt es sich, die Arbeit mit ihnen um sensorische oder soziale Komponenten zu ergänzen (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 5). Auch lässt sich die Medienerziehung, wie mittlerweile durch Studien belegt ist, gut als sogenanntes Querschnittsthema zu anderen Bildungsbereichen verstehen – bei der Verwendung von Tablets als Werkzeug in Bildungsangeboten können so die kindliche Medienkompetenz und andere Kompetenzbereiche parallel gefördert werden (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 54). Beispiele für medienpädagogische Angebote als Querschnittsthema sind unter anderem die Verwendung von Tablets zur Spracharbeit oder für naturwissenschaftliche Experimente (vgl. Lauffer & Röllecke 2016, 12). Bezüglich der Rolle der Tablets im pädagogischen Alltag von Elementargruppen lässt sich zusammenfassend also folgende Handlungsempfehlung für die Pädagog/innen formulieren:

Das pädagogische Team von Kindertageseinrichtungen sollte das Medium Tablet als Ergänzung der bestehenden Medienvielfalt verstehen. Die Pädagog/innen sollten die Arbeit mit dem Tablets im Sinne einer ausgewogenen Lernerfahrung um soziale oder sensorische Lernerfahrungen ergänzen. Außerdem könnten sie, indem sie die Medienerziehung als Querschnittsthema verstehen, die Förderung verschiedener Kompetenzen in einem Angebot verbinden.

Hat das pädagogische Team der Kindertageseinrichtung die Rolle, die die Tablets in der Praxis einnehmen sollen, klar bestimmt, können im Kleinteam konkrete Bildungsangebote zur kindlichen Medienkompetenzförderung geplant und anschließend durchgeführt werden. Die Art der Angebote kann dabei in die drei Formen der Medienarbeit aufgeteilt werden, wie sie in Kapitel 2.2 bereits dargestellt wurden: Die handlungs- und produktionsorientierte Medienarbeit, die rezeptionsorientierte Medienarbeit und die reflexive Medienarbeit (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 73f.). In der Fachliteratur gibt es geteilte Meinungen dazu, ob und inwieweit die eine oder andere Form der Medienarbeit einen Vorteil für den Bildungsprozess der Kinder bieten kann. Manche Wissenschaftler/innen vertreten die Meinung, Medienerziehung sollte – als Gegenpol zu dem eher rezeptiven Mediengebrauch der Kinder im familiären Umfeld – eher handlungsorientiert sein, wie durch die Selbstgestaltung eigener Medienprodukte (vgl. Lampert, Süss & Trültzsch-Wijnen 2018, 100). Die Lernerfolge könnten bei dieser Form der Medienarbeit außerdem dadurch gesteigert werden, dass in dem Angebot weniger das letztendliche Produkt als der Prozess des Erschaffens im Mittelpunkt steht und die Ergebnisse dieses Prozesses nach Ende des Angebotes – unabhängig von einer Bewertung – gebührend gewürdigt werden (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 84). Neben der handlungs- und produktionsorientierten Medienarbeit erfüllt jedoch auch die reflexive Medienarbeit eine wichtige Funktion im Prozess der kindlichen Medienkompetenzentwicklung – schließlich ist es enorm wichtig, dass die Pädagog/innen den Einsatz von digitalen und nicht-digitalen Medien, ihre Unterschiede und Möglichkeiten mit den Kindern gemeinsam altersangemessen reflektieren (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 8). Die Medienpädagogin Bleckmann weist darauf hin, dass vor allem die Kombination mehrerer Formen in einem Angebot optimal sei und führt dabei das Beispiel an, ein Kind könne ein selbst hergestelltes Medienprodukt viel bewusster und aufmerksamer rezipieren als eines, zu dem es keinen persönlichen Bezug hat (vgl. Bleckmann 2012, 106). Letztendlich lässt sich in der pädagogischen Praxis häufig nicht klar zwischen den drei Reinformen der Medienarbeit unterscheiden, weil sie häufig miteinander verknüpft werden (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 74) – bei einem Ausflug in den Wald beispielsweise könnten im Sinne der handlungs- und produktionsorientierten Medienarbeit von den Kindern mit dem Tablet Naturfotografien erstellt und später im Gruppenraum gemeinsam mit den Pädagog/innen rezipiert und reflektiert werden. Vermutlich macht die Form, für die sich die Fachkräfte in einzelnen Angeboten entscheiden, hinsichtlich der pädagogischen Qualität keinen wesentlichen Unterschied – letzten Endes erfüllen alle drei Formen ihre eigene, wertvolle Funktion für die kindliche Medienkompetenzentwicklung.

Weil die Gestaltung medienpädagogischer Angebote sehr individuell und vielfältig sein kann – durch die drei verschiedenen, miteinander kombinierbaren Formen der Medienarbeit, aber auch durch andere Faktoren wie die Schwerpunkte des Medienkonzeptes einer Einrichtung, die Altersgruppe der Kinder, ihre Bedürfnisse und Interessen, die Materialien und Applikationen, die für das Angebot zur Verfügung stehen und vieles mehr – werden in diesem Unterkapitel keine konkreten Beispiele für die Angebotsgestaltung im Sinne einer hohen Prozessqualität genannt. Vielmehr sollen in den folgenden Absätzen einige Eigenschaften genannt werden, die den medienpädagogischen Bildungsangeboten laut der Empfehlungsliteratur zugrunde liegen sollten.

Eine erste Eigenschaft eines medienpädagogischen Bildungsangebotes, die sehr wesentliche Auswirkungen auf den Erfolg der Medienkompetenzförderung hat, ist, dass sich seine Gestaltung unbedingt *am einzelnen Kind orientiert* (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 12)! Es sollten sowohl seine individuellen *Bedürfnisse* und *Präferenzen* berücksichtigt werden (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 98) als auch die medialen *Erfahrungen* und *Erlebnisse*, die das Kind in Bezug auf die Tablet-Nutzung bereits gesammelt hat (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 12). Diese Medienerfahrungen sollten in dem Angebot bewusst „aufgegriffen, ergänzt und vertieft werden“ (ebd.). Orientieren sich die Pädagog/innen, die das Angebot zur Medienerziehung gestalten, an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder, sollte ein weiterer Aspekt berücksichtigt werden: Die *Freiwilligkeit* der Teilnahme. Wenn ihnen diese Entscheidung offen steht, „können die Kinder entsprechend ihrer jeweiligen Bedürfnisse, Stimmungen und Interessen selbst eine Wahl treffen und aus eigener Motivation heraus teilnehmen.“ (Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 13). Weil die Kinder sich im Alter von drei bis sechs Jahren nicht nur an einem speziellen Punkt ihrer allgemeinen kindlichen Entwicklung – bezüglich ihrer sozialen, kognitiven oder motorischen Kompetenzen – befinden, sondern auch in einer bestimmten Phase ihrer Mediennutzung – wie sie in Kapitel 2.4 beschrieben ist – sollte sich die Gestaltung der medienpädagogischen Angebote auch an dem *Entwicklungsstand* der teilnehmenden Kinder orientieren (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 85). So sollte beispielsweise der Schwierigkeitsgrad der verwendeten Applikation oder der möglicherweise gestellten Aufgabe die kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmer/innen nicht übersteigen.

Eine weitere Eigenschaft von medienpädagogischen Angeboten mit einer hohen Prozessqualität ist neben der Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen, dem Entwicklungsstand und dem Erfahrungsschatz der Kinder außerdem die Orientierung an den jeweiligen Alltagserfahrungen der Kinder, zu denen sie die Medienerfahrungen, die sie machen, in Beziehung setzen können sollten (vgl. Theunert 2013, 21) – Angebote zur Medienerziehung sollten also nicht nur *kind-*

sondern auch *lebensweltorientiert* sein. Diese Lebensweltorientierung ermöglicht es, dass bei den Kindern, denen im familiären Umfeld ein eher ungesunder oder nicht medienkompetenter Umgang mit Tablets oder anderen digitalen Medien vorgelebt wird, möglicherweise schädliche erlernte Verhaltensweisen korrigiert werden (vgl. Theunert 2013, 20), sodass im Sinne der Bildungsgerechtigkeit alle Kinder gleichermaßen einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien erlernen können, ohne durch ungleiche Rahmenbedingungen benachteiligt zu sein.

Die Pädagog/innen können die verschiedenen Formen der Medienarbeit bei der Gestaltung medienpädagogischer Angebote zur Orientierung nutzen, müssen dies jedoch nicht zwingend tun. Vielmehr sollte sich ihre Angebotsgestaltung im Sinne hoher Prozessqualität danach ausrichten, ob sich das Angebot an dem Kind, seinen Bedürfnissen, bisherigen Medienerfahrungen und seinem Entwicklungsstand orientiert und in einem Bezug zur individuellen Lebenswelt des jeweiligen Kindes steht. Die Teilnahme am Bildungsangebot sollte auf Freiwilligkeit beruhen.

Ist durch das Erfüllen der bisher vorgestellten Bedingungen eine Grundlage für die intrinsisch motivierte Teilnahme der Kinder an den medienpädagogischen Angeboten geschaffen, können sich die pädagogischen Fachkräfte ihrer konkreteren Ausgestaltung widmen. Unabhängig davon, zu welcher der in Kapitel 2.2 vorgestellten Formen der Medienarbeit das Angebot zählt – es sollte sich in jedem Falle durch *spielerische Methoden* auszeichnen, beispielsweise durch das Aufzeigen der gestalterischen und ausdrucksfördernden Möglichkeiten von Tablets (vgl. Eder & Roboom 2018, 133). Anders als bei der Vermittlung rein technischer Kompetenzen erlernen die Kinder im aktiven Spiel mit dem Gerät die Reaktion auf das Unerwartete, also situationsbezogene Flexibilität (vgl. Bleckmann 2012, 44). Außerdem können die Kinder durch spielerische, aktive und kreative Tätigkeiten mit dem Tablet „ihre Handlungsspielräume erweitern, sich selbst ausdrücken und wiederfinden“ (Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 3). Es ist darauf hinzuweisen, dass mit solch spielerischen Aktivitäten keine rezeptiven Spiele-Applikationen auf dem Tablet gemeint sind, sondern die Integration medienpädagogischer Inhalte oder Tätigkeiten in das kindliche Spiel. Auf diese Weise wird es den Kindern außerdem ermöglicht, das Medium und seine Inhalte mit allen Sinnen zu erleben und verarbeiten (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 13).

Damit die Kinder bei der spielerischen Arbeit mit dem Tablet tatsächlich Lernfortschritte in Form einer gesteigerten Medienkompetenz erzielen, sollte der methodische Aufbau des Angebots auf keinen Fall zu starr oder zu geradlinig sein: Statt der Verwendung einer Applikation, die nur eine einzige Funktion hat und das Spielverhalten der Kinder dadurch stark eingrenzt,

sollten den Kindern im Sinne der Partizipation verschiedene Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Auswahl und Verwendung von Medieninhalten eingeräumt werden (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 12). Obwohl die pädagogische Begleitung der Kinder durch Erwachsene, wie später in diesem Kapitel näher ausgeführt, durchaus wichtig ist, sollten die Kinder die Tablets trotzdem „eigenständig und aktiv“ (Theunert 2013, 21) nutzen dürfen. Eine solch eigenständige Nutzung ist beispielsweise im Setting einer sogenannten Lern- oder Experimentierwerkstatt möglich – hier können die Kinder mithilfe der Tablets und einiger auf ihm verfügbaren, interaktiv zu nutzenden Apps arbeiten und gestalten (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 9). In einer anderen Quelle wird von der Tablet-Nutzung in speziell dafür gestalteten Settings abgesehen und stattdessen empfohlen, die Geräte in die alltäglichen Abläufe der Elementargruppe und die natürliche Lernumgebung der Kinder, also den Gruppenraum oder das Außengelände, einzubinden, um zu verhindern, dass die medienpädagogischen Angebote das natürliche Spiel- und Erkundungsverhalten unterbrechen (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 41f.). Am Ende ist es die Entscheidung der Pädagog/innen, welches Setting sie als Rahmen der medienpädagogischen Angebote bevorzugen – solange die „Mediennutzung, -wahrnehmung und -interpretation [...] immer in einen Kontext eingebettet [ist]“ (Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 3), können die Ansätze jeweils für sich eine wichtige Funktion für die kindliche Medienerziehung erfüllen. Eine Handlungsempfehlung dazu, wie die Pädagog/innen im Gruppendienst die Angebote mit Tablets im Sinne einer hohen Prozessqualität gestalten könnten, lautet deshalb:

Zur Förderung der kindlichen Medienkompetenz sollten die Pädagog/innen spielerische Methoden einsetzen und das Tablet gegebenenfalls direkt in das natürliche kindliche Spiel integrieren. Sie sollten den Kindern in der Gestaltung der Angebote Partizipation ermöglichen und sie deshalb strukturell flexibel aufbauen.

Wie zuvor angedeutet ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der hinsichtlich der Prozessqualität angeführt werden muss und der direkt an die Gestaltung der medienpädagogischen Angebote durch die Pädagog/innen anknüpft, die Art und Weise, wie diese die Kinder in ihrem Lernprozess begleiten. Grundsätzlich lässt sich feststellen: Sobald das Tablet als Medium in einem frühkindlichen Bildungskontext eingesetzt wird, sollte der Einsatz von entsprechend qualifizierten Fachkräften pädagogisch begleitet werden (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 9). Dabei erfüllen die Pädagog/innen gleich mehrere Funktionen: Für die Kinder erkennbar nehmen sie primär die Rolle als passive Begleiter/innen des Angebotes ein. Gemeinsam mit den Kindern

lernen sie die Möglichkeiten des Tablets kennen und geben Anregungen, um sie kreativ in den pädagogischen Alltag einzubinden (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 5). Die Kinder sollten dabei, wie bereits beschrieben, ausreichend Freiraum bekommen, um aktiv und partizipativ mit den Geräten arbeiten zu können (vgl. Theunert 2013, 21). Bei der Begleitung der Kinder sollten die Fachkräfte beobachten, wie die Kinder auf die angebotenen Anwendungen und Inhalte reagieren, und beurteilen, inwieweit sie für das individuelle Kind und seine persönliche Medienkompetenzentwicklung tatsächlich geeignet sind (vgl. Bleckmann 2014, 19). Gleichzeitig sollten die Fachkräfte auch eine soziale Funktion erfüllen, indem sie den Kindern zwischenmenschliche Zuwendung und emotionale Nähe vermitteln (vgl. Eder & Roboom 2018, 135). Bei der Begleitung der Kinder sollten die Pädagog/innen stets aufmerksam und konzentriert sein – ihr Blickkontakt und ihre Resonanz sind für die Kinder von großer Bedeutung, insbesondere wegen der potenziellen kindlichen Faszination für Bildschirmmedien (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 6). Die Interaktion und die Gespräche zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern sind außerdem „von zentraler Bedeutung für den Bewusstwerdungsprozess und die Entwicklung von Fertigkeiten, Selbstvertrauen und Neigungen der Kinder betreffend sinnvollen und produktiven Engagements mit dem iPad“ (Fthenakis & Walbiner 2018, 32). Darüber hinaus können die Kinder von den Pädagog/innen den Umgang mit den neuen kulturellen Bedingungen in Sprache und Kommunikation lernen, die in der Lebenswelt von Tablets vorherrschen (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 12).

Die Pädagog/innen haben neben der Rolle der pädagogischen Begleiter/innen auch eine Schutzfunktion inne: Durch das Vorhandensein „tragfähige[r] reale[r] Beziehungen“ (Bleckmann 2012, 87) und ihre stetige Interaktion mit den Kindern schützen sie die Kinder vor der Mediensucht, weil sie den virtuellen Erfahrungen unmittelbare menschliche Begegnungen gegenüberstellen (ebd.). Durch das Eingreifen in potenziell gefährliche Situationen und die gemeinsame Reflektion mit den Kindern über die Erfahrungen, die sie mit den Tablets und den dort abgerufenen Inhalten machen, können die Fachkräfte die Kinder auch vor anderen Risiken für ihre Entwicklung schützen (vgl. Lepold & Ullmann 2018, 12). In Angeboten zur weiteren Reflektion können sie die Kinder zusätzlich explizit für die Risiken der Tablet-Nutzung sensibilisieren, wie beispielsweise durch das Angebot, einen ‚Tablet-Führerschein‘ zu erwerben (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 82).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Begleitung der Kinder bei der Teilnahme an medienpädagogischen Angeboten folgende Handlungsempfehlung für die Pädagog/innen formulieren:

Die Kinder sollten in den medienpädagogischen Angeboten von entsprechend qualifizierten Fachkräften begleitet werden. Die Pädagog/innen sollten die Kinder stets aufmerksam beobachten, sie anregen und motivieren, ihnen helfen, aktiv und partizipativ zu handeln und sozial und emotional mit ihnen interagieren.

Außerdem sollten die Fachkräfte die Kinder vor den verschiedenen Risiken der digitalen Welt schützen.

Nicht nur die Begleitung der Kinder im Prozess der Medienerziehung ist eine Aufgabe der Pädagog/innen im Gruppendienst – auch ihr Kontakt und ihre Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder, insbesondere den Eltern, ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg medienpädagogischer Maßnahmen (vgl. Neuß 2013, 35). Wie in anderen Bildungsbereichen auch, muss die „Etablierung einer Erziehungspartnerschaft als Grundlage für das Erreichen gemeinsamer Erziehungsziele“ (Schubert et al. 2018, 43) verstanden werden. Die Stabilität dieser Grundlage hängt von der Übereinkunft beider Parteien über die gemeinsam verfolgten Ziele und die ziel-führenden Handlungsmaßnahmen ab (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 16). Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten, sollte die Gestaltung einer stabilen Erziehungspartnerschaft deshalb unbedingt in das Medienkonzept einer Einrichtung eingebunden sein (vgl. Schubert et al. 2018, 32). Die wichtige Rolle, die die Erziehungspartnerschaft in der Medienerziehung zukommt, erklärt sich vor allem dadurch, dass die Familie, wie in Kapitel 3.4 beschrieben, der Ort ist, an dem Kinder in der Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen am ehesten mit Tablets und anderen digitalen Medien in Kontakt kommen (vgl. Trabandt 2019, 12) – hier entwickeln sie grundlegende Medienkenntnisse und -vorlieben, mit dem Mediennutzungsverhalten der Eltern zum Vorbild (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 16).

Mit der Verbindung der beiden Bildungsorte – der Familie und der Kindertageseinrichtung – durch ein Medienerziehungskonzept, dass die medienpädagogischen Bestrebungen beider Parteien eint, sind die Erfahrungen des Kindes in beiden Lernsettings kohärent und bieten ihm eine einheitliche Orientierung (vgl. Lampert, Süß & Trültzsch-Wijnen 2018, 147). Es kann so seine neugewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse bezüglich eines kompetenten und kreativen Medienumgangs in den jeweils anderen Bildungsort hineinragen und dort weiterführen, ausleben oder ausbauen (vgl. Reichert-Garschhammer 2016, 11). Ein Miteinander von familiärer und institutioneller Begleitung und Förderung ist also zusammenfassend hilfreich dafür, dass die Kinder erste Grundlagen für ein bewusstes Mediennutzungsverhalten entwickeln (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 3f.). Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und

pädagogischen Fachkräften sollte dabei auf zwei Ebenen ansetzen: Zum einen sollten die Eltern von den Pädagog/innen bezüglich der Verwendung von Tablets *in der Familie* beraten werden, weil diese eine wesentliche Rahmenbedingung für den Erfolg der Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung darstellt (vgl. Schubert et al. 2018, 2). Zum anderen sollten sich beide Parteien gemeinsam zu einer erfolgreichen Medienerziehung *in der Kindertageseinrichtung* besprechen.

Die Beratung und Information der Eltern im Sinne einer Stärkung des Medien-Bildungsortes Familie sind unter anderem deshalb so wichtig, weil die Eltern hinsichtlich der Mediennutzung ihrer Kinder eher verunsichert sind (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 19) und ihr Informations- und Beratungsbedarf bezüglich kindlicher Medienerziehung stetig ansteigt (vgl. Klaudy & Nieding 2020, 32). Die Tatsache, dass mit einer erhöhten Unsicherheit der Eltern häufig auch restriktive Maßnahmen, wie beispielsweise Mediennutzungsverbote, einhergehen (vgl. DIVSI 2015, 18), die ihrerseits wiederum die Möglichkeit verringern, dass Kinder Medienkompetenz entwickeln können, verdeutlicht den Bedarf an Beratung durch die Pädagog/innen zusätzlich.

Um die Eltern bei der Initiation eines kompetenten und gesunden Medieumgangs des Kindes im familiären Umfeld zu unterstützen, sollten die Fachkräfte die Eltern in Beratungsgesprächen für den Tablet-Einsatz zur gezielten kindlichen Medienerziehung (vgl. Neuß 2013, 35) und mögliche Risikofaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017, 227) sensibilisieren, sie in ihrer eigenen Medienkompetenz stärken und ihnen Anregungen für die altersangemessene Beschäftigung und Beschränkung mit und von Tablets geben (vgl. Theunert 2013, 20) und dadurch den Bildungsort Familie stärken (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 46). In diesen Gesprächen sollte seitens der Pädagog/innen besonders darauf geachtet werden, die Eltern zu keinem Zeitpunkt als Lernende zu adressieren und ihnen dadurch das Gefühl zu vermitteln, sie entsprächen nicht den Bildungsvorstellungen der Fachkräfte (vgl. Schubert et al. 2018, 32). Dieses Risiko besteht insbesondere im Kontakt der Pädagog/innen mit Eltern aus benachteiligten Milieus, mit Familien mit Migrationshintergrund oder solchen, die ethnischen Minderheiten zugehören (ebd.).

Genau wie bei der Verständigung über die kindliche Mediennutzung im familiären Kontext sollten die Pädagog/innen und Eltern auch bezüglich der institutionellen Medienkompetenzförderung in einem engen Austausch miteinander stehen (vgl. Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“ 2017, 7). Von diesem Austausch können beide Parteien gleichermaßen profitieren:

Die Eltern erfahren, über welche Medienkompetenzen ihr Kind aus pädagogischer Perspektive bereits verfügt, was es kann und wo die Fördermaßnahmen bei ihm ansetzen können – und die Pädagog/innen erhalten im Gegenzug Informationen über den Medienumgang des Kindes zu Hause und die Maßnahmen, die dort möglicherweise bereits zu seiner Medienkompetenzförderung ergriffen werden (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 20). So können alle Beteiligten einen ganzheitlichen Blick auf das Kind entwickeln, Handlungsbedarfe erkennen und gemeinsam individuelle Fördermaßnahmen für das Kind planen (ebd.). Im gemeinsamen Diskurs zur institutionellen Medienkompetenzförderung sollten die Pädagog/innen den Eltern den Wert von Medienerziehung in der Kindertagesstätte vermitteln (vgl. Schubert et al. 2018, 43) und so der teils verbreiteten bewahrpädagogischen Haltung der Eltern, wie sie in Kapitel 3.2 dargestellt ist, entgegenwirken. Außerdem sollten die Fachkräfte die Eltern über die geplanten und bereits ergriffenen Maßnahmen transparent und stetig informieren und die Familien zur Mitgestaltung animieren (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, 46). Neben der Mitgestaltung der medienpädagogischen Praxis zählt zur aktiven Partizipation der Eltern auch, dass die Pädagog/innen auf ihre Fragen, Sorgen und Wünsche eingehen (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 17f.). Eine weiterführende Maßnahme wäre in diesem Sinne – sofern es die strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtung zulassen – die Gestaltung, Durchführung und Auswertung einer evaluativen Elternbefragung, um die Haltung, Bedürfnisse, Bedenken und Fragen der Eltern besser erfassen zu können (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 22).

Beide Aspekte der erziehungspartnerschaftlichen Arbeit, also die Beratung und Information der Eltern zum Medienumgang in der Familie als auch der Austausch über die Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung, können sowohl im täglichen Austausch wie beispielsweise in den Tür- und Angelgesprächen, als auch in den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen stattfinden (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 16). Andere Settings, die sich für den thematischen Austausch zwischen Pädagog/innen und Eltern, aber auch innerhalb der Elternschaft selbst, anbieten, sind themenspezifische Elternabende, Gesprächskreise oder Elterncafés (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 21ff.). Der Austausch von Pädagog/innen und Eltern über die kindliche Medienerziehung im gemeinsamen Gespräch sollte zu jeder Zeit auf der Aufgeschlossenheit aller Beteiligten, dem Verständnis der jeweiligen Perspektiven, Akzeptanz, Toleranz und gegenseitiger Wertschätzung basieren (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 19), während Abwertung und Kritik eher vermieden werden sollten (vgl. Bleckmann 2014, 14). Eine besondere Berücksichtigung seitens der Fachkräfte sollten die vielfältigen sozialen und kulturellen Hintergründe der Familien einer jeweiligen Einrichtung finden, sowie die daraus

resultierenden Lebensformen (vgl. Aschenbruck, Raabe & Risch 2019, 16). Abgesehen von den Gesprächen mit den Eltern, zur reinen Informationsversorgung und -vermittlung, können ergänzend Artikel in einer institutionsinternen Elternzeitschrift und informative Elternbriefe veröffentlicht oder ein Info-Tisch eingerichtet werden, auf dem aktuelle und weiterführende Informationen bereitliegen (vgl. Stiftung Medienpädagogik Bayern 2019, 21ff).

Die letzte Handlungsempfehlung dieser Arbeit, die sich an die Pädagog/innen richtet, die die Erziehungspartnerschaft im Sinne einer hohen Prozessqualität gestalten möchten, lautet deshalb:

Die Pädagog/innen sollten sich mit den Eltern über gemeinsame Ziele und Maßnahmen der Medienerziehung verständigen, um dem Kind kohärente Bildungserfahrungen zu ermöglichen.

Die Fachkräfte sollten die Eltern hinsichtlich der Mediennutzung des Kindes zu Hause beraten und medienpädagogische Ansätze und Inhalte vermitteln, um die medienpädagogische Kompetenz der Eltern zu stärken. Darüber hinaus sollten sie sich mit den Eltern über die medienpädagogischen Aktivitäten des Kindes in der institutionellen Betreuung austauschen, sie über aktuelle Angebote oder Projekte informieren und die Eltern zur Mitgestaltung anregen.

Die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft im Sinne erfolgreicher Medienkompetenzförderung sollte im Medienkonzept der Einrichtung verankert sein. Hier können auch die Leitsätze der Verständigung zwischen Pädagog/innen und Eltern festgehalten werden: Aufgeschlossenheit, Verständnis, Akzeptanz, Toleranz und gegenseitige Wertschätzung.

6 Fazit

Zu Beginn dieser Bachelorarbeit wurde die Frage gestellt, welche Rahmenbedingungen, Mittel und Voraussetzungen es braucht, damit die kindliche Medienkompetenzförderung in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen gut gelingen kann. Im Verlauf der Kapitel zeigte sich ein komplexes Bild dessen, wie viele Menschen und Institutionen an der Medienerziehung eines einzelnen Kindes beteiligt sind und wie stark verwoben und engmaschig das Netz ihrer Interaktionen und Kooperationen für seinen Bildungserfolg sein muss. Die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Medienerziehung ist deshalb zusammenfassend wohl die funktionierende Zusammenarbeit aller Handlungsträger/innen im Sinne eines gemeinsamen Zieles. Im Zentrum dieses Netzwerkes aus Beteiligten der Frühen Bildung stehen die Pädagog/innen im Gruppendienst, die das Kind in der pädagogischen Praxis begleiten und die medienpädagogischen Angebote, an denen es teilnimmt, planen und durchführen. Sie müssen stets mit den anderen Handlungsträger/innen des kindlichen Bildungsprozesses in Verbindung stehen und

verschiedene Interessen, Bedürfnisse, Ansprüche Erwartungen berücksichtigten und miteinander vereinen – die des Trägers, der Einrichtungsleitung, der anderen pädagogischen Fachkräfte ihres Teams, die der Eltern, und nicht zuletzt die der übrigen Kinder, die ebenfalls Teil der Elementargruppe oder der Kleingruppe für das medienpädagogische Angebot sind.

Bei ihrer Arbeit im Kontext dieses Kooperations-Netztes stoßen die Pädagog/innen auf verschiedene Herausforderungen, die ihre Gestaltung des kindlichen Medienbildungsprozesses behindern. Eine der größten Herausforderungen ist die weite gesellschaftliche Verbreitung bewahrpädagogischer Haltungen und risikoorientierter Meinungen – diese Grundstimmung der Gesellschaft schlägt sich auch in der Haltung der am Bildungsprozess beteiligten Handlungsträger/innen nieder, hemmt ihr Engagement für die Einführung und Verankerung von Medien-erziehung in der Frühen Bildung und fördert die Skepsis und die Befürchtungen bezüglich eines kindlichen Medienumgangs in der Kindertageseinrichtung. Aufklärungsarbeit über die tatsächlichen, wissenschaftlich belegten Potenziale und Risiken der Medienerziehung zu leisten und skeptische Eltern oder Kolleg/innen für den Wert dieses Bildungsbereiches und die Notwendigkeit dessen, digitale Medien als Teil der kindlichen Lebenswelt anzuerkennen, zu sensibilisieren, gehört deshalb fest zum Handlungsfeld der medienpädagogisch arbeitenden Fachkräfte. Erschwert wird ihre Arbeit auf diesem Gebiet auch durch den Mangel an Aufmerksamkeit, den die kindliche Medienkompetenzförderung in der deutschen Bildungspolitik erfährt. Die Skepsis und Zurückhaltung der Politiker/innen zeigt sich vor allem in der größtenteils unzureichenden Verankerung der Medienerziehung in den Bildungsplänen der Länder. Durch die Legitimationsfunktion, die diese für die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen, die Gestaltung der Fortbildungslandschaft auf dem Gebiet der Medienerziehung, aber auch in den Ausbildungs- und Studiengängen für angehende pädagogische Fachkräfte erfüllen, könnte der Skepsis von Eltern, Mitarbeiter/innen von Trägern, Leitungskräften und Pädagog/innen gleichermaßen entgegengewirkt werden. Die Aus- und Fortbildung könnte, würden entsprechende bildungspolitische Maßnahmen ergriffen werden, gleichzeitig die Unsicherheiten der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Theorie und Praxis, ebenso aber auch der Technik von Medienerziehung verringern, die einen zusätzlich hemmenden Faktor für die tatsächliche medienpädagogische Praxis deutscher Kindertagesstätten darstellt.

Wie es das Qualitätssicherungsmodell nach Tietze und Viernickel zeigt, müssen im Sinne einer erfolgreichen Medienkompetenzförderung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren also erst Änderungen und Maßnahmen in den Dimensionen des Inputs, also der Orientierungs- und Strukturqualität, ergriffen werden, um eine Grundlage für das tatsächliche pädagogische

Handeln der Kita-Träger, der Leitungskräfte und der Pädagog/innen im Gruppendienst auf den Ebenen der Organisations- und Managementqualität sowie der Prozessqualität zu schaffen. Diese können dann darauf aufbauend konkrete Maßnahmen in den einzelnen Kindertagesstätten ergreifen. Die Mitarbeiter/innen der Kita-Träger und die Leitungskräfte der Einrichtungen können sich demnach der konzeptuellen Verankerung der Medienerziehung, dem Anstoßen und Moderieren teaminterner Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozesse und der Unterstützung der Pädagog/innen bei der Entwicklung und Umsetzung der Medienbildungsangebote widmen. Gleichzeitig können sie sich um das Beschaffen und Verwalten der institutionellen Ressourcen, auf materieller und personeller Ebene, kümmern. Die Pädagog/innen können, mit dieser Unterstützung als Grundlage, ihren vielfältigen kooperativen und pädagogischen Aufgaben nachkommen: Der Entwicklung, Verankerung und Umsetzung eines gemeinsamen medienpädagogischen Standpunktes im gesamten Team. Dem Erstellen eines gruppenübergreifenden Regelwerkes zur Mediennutzung von Kindern und Mitarbeiter/innen. Dem Entwickeln von individuellen Zielen zur Medienkompetenzförderung einzelner Kinder und Kleingruppen und der Gestaltung von Bildungsangeboten, die sich an den Bedürfnissen und Erfahrungen, dem Entwicklungsstand und der Lebenswelt des Kindes orientieren. Der anschließenden Reflektion über das Angebot und den Bildungsprozess des Kindes. Der Gestaltung einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, die der Medienkompetenzförderung ihres Kindes und dem Schaffen kohärenter Lernerfahrungen in beiden Bildungsorten zuträglich ist. Und der Weiterbildung und stetigen Aktualisierung des eigenen medienpädagogischen Fachwissens und praxisbezogener Kompetenzen.

Die Summe aus den verschiedenen Maßnahmen – denen der Pädagog/innen im Gruppendienst, der Leitungskräfte, Kita-Träger, Lehrkräfte in den Ausbildungs- und Studiengängen und der Bildungspolitiker/innen – beantwortet schließlich die zweite Frage dieser Bachelorarbeit danach, was die Handlungsträger/innen der Frühen Bildung im Einzelnen für eine erfolgreiche kindliche Medienkompetenzförderung tun können, und gewährleistet im Sinne des Qualitätssicherungsmodells nach Tietze und Viernickel ein hohes Bildungs-Outcome bei dem einzelnen Kind.

7 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die hier angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 21.07.2021

Carlotta Sophie Mack

8 Literaturverzeichnis

Aschenbruck, A., Raabe, C. & Risch, M. (2019). *Medienbildung in der KiTa. Nifbe-Themenheft Nr. 33. Herausgegeben vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.* Verfügbar unter: https://www.blickwechsel.org/images/Broschueren/Medienkompetenz_nifbe-Themenheft_Nr33.pdf [Zugriff am: 09.04.2021].

Aufenanger, S. (2017). Tablets im Kindergarten?, *DJI Impulse*, 3/17, S. 16-18.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Bergner, N., Köster, H., Magenheimer, J., Müller, K., Romeike, R., Schroeder, U. & Schulte, C. (2018). Zieldimensionen informatischer Bildung im Elementar- und Primarbereich. In: Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.), *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (S. 38-267), Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bertelsmann Stiftung (2019). *Kitapersonal braucht bessere Arbeitsbedingungen.* Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen> [Zugriff am: 18.07.2021].

Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Bleckmann, P. (2014). *Kleine Kinder und Bildschirmmedien.* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf [Zugriff am: 29.04.2021].

Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 231-244). Opladen: Leske + Budrich.

Bodenmann, G. & Zemp, M. (2015). *Neue Medien und kindliche Entwicklung. Ein Überblick für Therapeuten, Pädagogen und Pädiater.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Verwaltungsvereinbarung. Digital-Pakt Schule 2019 bis 2024*. Verfügbar unter: https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf [Zugriff am: 24.05.2021].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Pressemitteilung Nr. 033/2021. Bundeskanzlerin und Bundesbildungsministerin betonen die Bedeutung der Digitalisierung in der Bildung. Bundeskanzlerin und BMBF starten Initiative Digitale Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/bundeskanzlerin-und-bundesbildungsministerin-betonen-bedeutung-der-digitalisierung-in-der-13829.html> [Zugriff am: 15.07.2021].

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2019). *Digitale Medien mit Augenmaß nutzen. BZgA unterstützt Familien mit Empfehlungen zum digitalen Medienkonsum*. Verfügbar unter: <https://www.bzga.de/aktuelles/2019-12-03-digitale-medien-mit-augenmass-nutzen/> [Zugriff am: 04.06.2021].

Christakis, D., DiGiuseppe, D., McCarty, C. & Zimmermann, F. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children, *PEDIATRICS*, 113(4), S. 708-713.

Council of Europe (2016). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021). Children's human rights*. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066cff8> [Zugriff am: 28.05.2021].

Demmler, K. & Theunert, H. (2007). (Interaktive) Medien im Leben Null- bis Sechsjähriger – Realitäten und Handlungsnotwendigkeiten. In: B. Herzig & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*, Bonn: Deutsche Telekom AG. Verfügbar unter: https://sachsen.kitakinowochen.de/uploads/sachsen/store/1aa99eacda61c9384ea02cc2a6a9eae5.pdf/Medien_im_Leben_Null-_bis_Sechsjaeh-riger.pdf [Zugriff am: 18.07.2021].

Deutsches Jugendinstitut (2016). *Digitale Medien: Beratungs-, Handlung- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Digitale_Medien_Elternperspektive.pdf [Zugriff am: 25.05.2021].

DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015). *DIVSI U9-Studie – Kinder in der digitalen Welt. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)*. Verfügbar

unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf> [Zugriff am: 09.05.2021].

Eder, S. & Roboom, S. (2018). Big Data im Kinderzimmer! „Big Job“ für die Kita?! Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung. In: J. G. Brandt, C. Hoffmann, M. Kaulbach & T. Schmidt (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita* (S. 123-143), Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 153-162), Münster/New York: Waxmann.

European Commission (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp> [Zugriff am: 28.05.2021].

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Friedrichs, H. & Meister, D. (2015). Medienerziehung in Kindertagesstätten. Nachhaltigkeitsüberlegungen im Anschluss an eine Fortbildungsinitiative, *MedienPädagogik* [Online-Zeitschrift], Themenheft Nr. 22, S. 1-23. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/148/148> [Zugriff am: 25.05.2021].

Fröhlich-Gildhoff, K. & Fröhlich-Gildhoff, M. (2017). Diskussionen: Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt, *Frühe Bildung*, 6(4), S. 225-232.

Fthenakis, W. & Walbiner, W. (2018). *Bildung braucht digitale Kompetenz 1. Der Einsatz neuer Technologien in der frühen Bildung. Herausforderungen und Perspektiven*. Darmstadt: Didacta Verband e.V.

Fuchs-Rechlin, K. & Viernickel, S. (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11-130), Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Gimmler, R. & Six, U. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Band 57.* Berlin: VISTAS Verlag.

Herzig, B. (2008). Schule und digitale Medien. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 498-504), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

IfD Allensbach – Institut für Demoskopie Allensbach (2015). *Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung.* Verfügbar unter: http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf [Zugriff am: 15.05.2021].

Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“ (2017). *Das Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“ stellt sich vor: Der einfache Einstieg in die Medienerziehung. Für pädagogische Fachkräfte in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe.* Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122422/fb3478ade6da980ed22b025228cea795/der-einfache-einstieg-in-die-medienerziehung-gutes-aufwachsen-mit-medien-data.pdf> [Zugriff am: 04.06.2021].

Klaudy, K. & Nieding, I. (2020). Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz. In: C. Anda, C. Keller, M. Rittberger & A. Wilmers (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 31-56), Münster/New York: Waxmann.

Kluczniok, K. & Kuger, S. (2009). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien. Bielefeld working paper 3.* Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf_2019_Digitalisierung_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff am: 29.05.2021].

Knauf, H. (2020). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Status quo, *Frühe Bildung*, 9(2), S. 99-101.

Kucirkova, N. (2014). iPads in early education: separating assumptions and evidence, *frontiers in psychology*. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00715/full> [Zugriff am: 04.06.2021].

Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff am: 28.05.2021].

Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Zugriff am: 28.05.2021].

Lampert, C., Süß, D. & Trültzsch-Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lauffer, J. & Röllecke, R. (2016). Krippe, Kita, Kinderzimmer – Medienpädagogik von Anfang an. In: J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Krippe, Kita, Kinderzimmer – Medienpädagogik von Anfang an*, München: kopaed.

Lepold, M. & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Lienau, T. & van Roessel, L. (2019). Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. *MedienPädagogik* [Online-Zeitschrift], 12, S. 126-155. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/712/688> [Zugriff am: 18.07.2021].

Lüschen, I., Moschner, B. & Walter-Laager, C. (2017). Interesse + Engagement = Lernzuwachs? Eine quantitativ-empirische Untersuchung zum Umgang von Kleinkindern mit einer Sprachlern-App. In: J. Fromme, P. Grell, T. Hug & K. Mayrberger (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Marci-Boehncke, G., Müller, A. & Rath, M. (2012). Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen

Bildung, *MedienPädagogik* [Online-Zeitschrift], Themenheft Nr. 22. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/151/151> [Zugriff am: 02.05.2021].

Meister, D., Friedrichs, H., Keller, K., Pielsticker, A. & Temps, T. (2012). *Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Forschungsbericht der Gesellschaft für Frühpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn.* Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/medienwissenschaften/Medienpaedagogik_und_empirische_Medienforschung/Archiv/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf [Zugriff am: 18.07.2021].

Michael Cohen Group (2011). *Young Children, Apps & iPad. Research undertaken as part of the evaluation activities of the U.S. Department of Education Ready to Learn Program.* Verfügbar unter: <https://docplayer.net/14375391-Young-children-apps-ipad.html> [Zugriff am: 04.06.2021].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *miniKIM 2012. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger.* Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2012/miniKIM_Studie_2012.pdf [Zugriff am: 25.05.2021].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger.* Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf [Zugriff am: 25.05.2021].

Neuß, N. (2013). Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme* (S. 34-45). Verfügbar unter: <http://docplayer.org/8007329-Medienkompetenzfoerderung-fuer-kinder-und-jugendliche-eine-bestandsaufnahme.html> [Zugriff am: 24.05.2021].

Nolte, D. (2014). Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung, *Frühe Bildung*, 3(4), S. 214-221.

Reichert-Garschhammer, E. (2016). Das aktuelle Stichwort: Kita 4.0 – Digitalisierung als Chance und Herausforderung, *Ifp Infodienst des Staatsinstituts für Frühpädagogik*, 21(1), S. 5-14.

Reichert-Garschhammer, E. (2020). *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ.* Verfügbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf [Zugriff am: 24.05.2021].

Schubert, G., Eggert, S., Lohr, A., Oberlinner, A., Jochim, V. & Brüggem, N. (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.* Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16084/pdf/Schubert_et_al_2018_Digitale_Medien_in_Kindertageseinrichtungen_II.pdf [Zugriff am: 01.05.2021].

Spitzer, M. (2017). Digital 0.0. Wider die postfaktische Bildungspolitik, *Nervenheilkunde*, 36(4), S. 205-212.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017). „*Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas?*“ – Eine repräsentative Telefonumfrage. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3_Aktuelles/Presse/171213_Ergebnisse_zur_Telefonbefragung_Digitales.pdf [Zugriff am: 29.05.2021].

Stiftung Medienpädagogik Bayern (2019). *Medienkompetenz für die Kleinsten – Grundlagen für den pädagogischen Alltag.* Verfügbar unter: https://www.medienfuehrerschein.bayern/mediabase/pdf/MedienkompetenzKleinsten_modul_129.pdf [Zugriff am: 17.04.2021].

Strehmel, P. & Ulber, D. (2017). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In: P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Theunert, H. (2013). Medienaneignung in den frühen Stadien der Kindheit. Die Förderung von Medienkompetenz kann früh beginnen, *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 49(3), S. 16-21.

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.

Trabandt, S. (2019). Tablets in Kindertagesstätten. Was sich von internationalen Studien lernen lässt, *MedienPädagogik* [Online-Zeitschrift], 2, S. 1-15. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/667/653> [Zugriff am: 18.07.2021].