

Förderung von Medienkompetenz in Bremer Kindertageseinrichtungen



Bestandsaufnahme und Befragung von Fachkräften in
Bremen und Bremerhaven zur frühen Medienbildung

Herausgeber

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib)

Am Fallturm 1

28359 Bremen

Geschäftsführer: Prof. Dr. Andreas Breiter, Dr. Martin Wind

Gerichtsstand: Amtsgericht Bremen, HRB 21271

Telefon: ++49(0)421 218-56580

Telefax: ++49(0)421 218-56599

E-Mail: info@ifib.de

www.ifib.de

Im Auftrag der Bremischen Landesmedienanstalt

Autorinnen und Autoren/Verantwortliches Projektteam

Dr. Marion Brüggemann

Ines Aeverbeck

Prof. Dr. Andreas Breiter

unter Mitarbeit von:

Holger Budde

Ansprechpartnerin

Dr. Marion Brüggemann

© ifib GmbH 2013

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort.....	1
1	Medienbildung in Kindertageseinrichtungen	3
1.1	Kinder und Medien	3
1.2	Professionalisierung der frühkindlichen Bildung	5
1.3	Medienkompetenz als Forschungsgegenstand im Elementarbereich	9
1.4	Institutionelle und strukturelle Bedingungen in Bremen	12
1.5	Anlage der Untersuchung	16
1.6	Rolle der Medien im Arbeitsalltag	21
1.7	Mediennutzung zur Arbeitsvorbereitung.....	26
1.8	Einstellungen im Kontext der medienpädagogischen Arbeit in der Kita.....	26
1.9	Medienpädagogische Aus- und Fortbildung	29
1.10	Wünsche nach Unterstützungsangeboten	33
2	Ergebnisse der Diskussion mit Trägervertreterinnen und Trägervertretern.....	36
3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	40
	Anhang 1.....	44
A.1	Literaturverzeichnis	44
	Anhang 2	46
A.2	Die Autorinnen und Autoren.....	46

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlecht der Beteiligten aus Bremen und Bremerhaven.....	17
Abbildung 2: Alter der Befragten aus Bremen und Bremerhaven	18
Abbildung 3: Berufsabschluss der Befragten (n=368).....	18
Abbildung 4: Verteilung der Positionen in der Kindertageseinrichtung in der Stichprobe (n=354)	19
Abbildung 5: Berufserfahrung der Befragten (n=340).....	19
Abbildung 6: Schwerpunkte bei der täglichen pädagogischen Arbeit (Mittelwerte).....	21
Abbildung 7: Schwerpunkte bei der täglichen pädagogischen Arbeit nach Trägern (Mittelwerte).....	22
Abbildung 8: Medienbezogene Aktivitäten	23
Abbildung 9: Thematisierung von Medien im Gespräch	24
Abbildung 10: Gründe für den Verzicht auf Medien im Rahmen der pädagogischen Arbeit in Bremen und Bremerhaven (n=368)	25
Abbildung 11: Einsatz von Medien bei der Arbeitsvorbereitung (n=368, Mehrfachnennung)	26
Abbildung 12: Einschätzungen zum Medienumgang von Kindern (Mittelwerte)	27
Abbildung 13: Mit Medienerziehung kann man nicht früh genug beginnen (n=351).....	27
Abbildung 14: Einstellungen zur praktischen Medienarbeit in Kindertagesstätten.....	28
Abbildung 15: Computer gehören für mich nicht zur pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung (Mittelwerte)	29
Abbildung 16: Thematisierung von medienpädagogischen Bereichen in der Ausbildung (Mehrfachnennung)	29
Abbildung 17: Thematisierung von medienpädagogischen Bereichen in der Ausbildung nach Alter (Mehrfachnennung)	30
Abbildung 18: Thematisierung von Medientypen bei der medienpraktischen Arbeit in der Ausbildung (n=144, Mehrfachnennung)	31
Abbildung 19: Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungen in den letzten drei Jahren (n=368, Mehrfachnennung).....	31
Abbildung 20: Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungen in den letzten drei Jahren nach Trägern	32
Abbildung 21: Einschätzungen zum Einsatz von Medien.....	33
Abbildung 22: Interesse an medienpädagogischen Fortbildungen (Mittelwerte).....	34
Abbildung 23: Bevorzugter zeitlicher Rahmen von Fortbildungen (n=332)	34
Abbildung 24: Wunsch nach medienpädagogischen Angeboten (n=368, Mehrfachnennung)	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufteilung der Stichprobe nach Trägern (n=357)	17
-----------------------------------------------------------------	----

Vorwort

„Lebenswelten sind Medienwelten“ und Kinderwelt ist Medienwelt. Kinder wachsen heute in einem mediengeprägten Umfeld auf¹. Es werden immer mehr Medienangebote direkt an Kinder adressiert. Neben etablierten Medien wie Bilderbüchern, Hörspielkassetten und CDs sind das u. a. zielgruppenspezifische Fernsehprogramme, Internetangebote genauso wie Computer- und Videospiele und nicht zuletzt eine wachsende Anzahl von Apps, die auf dem Smartphone oder den Tablets der Eltern genutzt werden können. Kinder eignen sich auch Medien an, die nicht für sie bestimmt sind, zu denen sie aber durch ältere Geschwister oder ihre Eltern Zugang erhalten. Das familiäre Umfeld, insbesondere die Eltern, sind die erste Instanz, wenn es um die frühe Medienerziehung geht. In der Familie beginnt die Mediensozialisation, hier machen Kinder ihre ersten Medienerfahrungen. Eltern ermöglichen und reglementieren den kindlichen Mediengebrauch durch ihre Erziehung.

Die frühe Medienbildung ist auch im bildungspolitischen Bewusstsein bzw. in der öffentlichen Diskussion angekommen. So stellt die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Internet und digitale Gesellschaft“ in ihrem Medienkompetenzbericht fest: „Computer, Smartphones, Tablets etc. stellen insofern selbst für die Jüngsten eine optische und akustische Reizquelle dar, die fasziniert. [...] Bereits heute aber stehen Vorschulkinder vor der Herausforderung, sich neue mediale Bewegungsmuster anzueignen, das heißt Auge, Hand und Computerbild zu koordinieren“ (Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft 2011, S. 20). Auf Bundesebene wird in technische Unterstützungssysteme investiert, damit Kinder und Jugendliche sich in der digitalen Welt sicher bewegen können. So soll der Anfang 2013 gelaunchte „KinderServer“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen sicheren Surfraum für Kinder garantieren, der vor gewalthaltigen, pornografischen und anderen unerwünschten Inhalten schützt². Gleichzeitig reißen aber auch die Warnungen vor der digitalen Welt nicht ab. Ein Beispiel dafür ist die von Manfred Spitzer ausgesprochene Warnung vor einer „digitalen Demenz“, die im letzten Jahr insbesondere durch die Medien selbst einen hohen Verbreitungsgrad erfuhr (vgl. Spitzer 2012). Die Verunsicherung darüber, in welcher Weise digitale Medien die Sozialisation verändern, erfasst Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen, sodass die Auseinandersetzung mit dem Thema Medienerziehung im Bereich der frühkindlichen Bildung zunehmend unausweichlich wird (vgl. Anfang 2013). Der systematische, pädagogisch motivierte Einsatz von Medien³ im Kindergarten scheint bisher aber eine sehr nachgeordnete Rolle zu spielen. Die wenigen Untersuchungen zum Thema legen den Schluss nahe, dass Medienerziehung von Fachkräften durchaus als relevant erachtet wird, eine korrespondierende medienpädagogische Praxis

¹ „Lebenswelten sind Medienwelten“ ist ein Ausspruch Dieter Baackes aus den frühen 90er Jahren (Bielefelder Medienpädagoge und Erziehungswissenschaftler, 1934-1999)

² (<http://www.kinderserver-info.de/ueber-den-kinderserver>, letzter Aufruf 05.08.2013)

³ Unseren Betrachtungen liegt ein weit gefasster Medienbegriff zugrunde, der sowohl analoge Medien (z. B. Bilderbuch) als auch technische, digitale Medien umfasst.

aber nur von einer Minderheit entwickelt wird (vgl. Six 2002, Six/Gimmler 2007, Schneider 2010).

Der frühkindlichen Bildung wird insgesamt zunehmend mehr Aufmerksamkeit zuteil. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z. B. die Förderung der Sprachkompetenz von Kindern oder auch psychomotorische Fördermaßnahmen, die besonders effektiv sind, wenn die Kinder noch im Vorschulalter gefördert werden. Dies geschieht unter anderem mit dem Ziel, die Kinder besser auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten, aber auch, um sie in einem allgemeinen Sinne optimal zu fördern. Der veränderte gesellschaftliche Auftrag und damit die steigenden Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen (auch kurz als Kita bezeichnet) im Bereich der frühkindlichen Bildung spiegeln sich auch in einer Aufwertung der Ausbildungsgänge wider, die sich teilweise von der berufsbezogenen Fachschule an die Fachhochschulen und Universitäten verlagern. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, gemäß der Ausschreibung eine empirisch fundierte Bestandsaufnahme zur Vermittlung von Medienkompetenz im Bereich der frühkindlichen Bildung in Bremen und Bremerhaven zu erhalten. Im Fokus sollen dabei die Bedarfe an Angeboten in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung stehen.

Neben der grundlegenden Frage, auf welchen Inhalten medienpädagogische Bildungsziele für den Elementarbereich fußen sollten, sind weitere Aspekte zu klären, wenn es darum gehen soll, die Medienerziehung von Kindergartenkindern systematisch zu verbessern. Die Auftraggeberin der nachfolgend dargestellten Befragung, die Bremische Landesmedienanstalt (brema), formuliert drei Kernfragen, die von zentralem Interesse sind:

1. Welche medienpädagogischen Aktivitäten sind in den Kitas etabliert?
2. Welche Fortbildungsinhalte sind gewünscht bzw. erforderlich, um die Medienbildung in den Einrichtungen weiterzuentwickeln?
3. Wie können bestehende Angebote verbessert werden?

Die nachfolgende Studie liefert eine Bestandsaufnahme des medienpädagogischen Kontextes im Allgemeinen (kurz) und im Bremischen sowie daraus abgeleitete Implikationen für die medienpädagogische Praxisentwicklung vor Ort. Es geht also lediglich im nachgeordneten Sinn um theoretische Perspektiven auf die frühkindliche Medienbildung, die grundsätzliche Relevanz des Themas wird wie eingangs dargelegt vorausgesetzt.

Allgemeine gesellschaftliche, institutionelle Bedingungen bilden den übergreifenden Rahmen für die mögliche Praxisentwicklung in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.

1 Medienbildung in Kindertageseinrichtungen

1.1 Kinder und Medien

Die Mediennutzung von Kindern im Kindergartenalter ist im deutschsprachigen Raum bisher nicht ausreichend erforscht. Aufenanger (2013) sieht es als zentrales Defizit an, dass sich viele Studien auf das Fernsehen konzentrieren und digitale Medien, mit denen auch Kinder im Kindergartenalter bereits vielfach in Kontakt kommen, nicht eingehend betrachtet werden (Aufenanger 2013, S. 10). Im angelsächsischen Raum ist die Forschungslage zur frühkindlichen Mediennutzung ergiebiger, aber die Medienausstattung der unter Sechsjährigen in den USA ist mit der in Deutschland nicht vergleichbar. Die zunehmende Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien kann jedoch als übergreifende Entwicklung der modernen Informations- oder Wissensgesellschaften gelesen werden (Moser 2010). Die Verbreitung digitaler Medien dringt in alle Lebensbereiche vor und wird als ein sozialer Wandlungsprozess beschrieben, der sich auch für die Bereiche Erziehung und Bildung als folgenreich erweist (Krotz 2007). Die frühe Kindheit bildet hier keine Ausnahme, auch sie wird zunehmend von digitalen Medien geprägt. Die Allgegenwart elektronischer Medien im Alltag schlägt auf die kindliche Mediennutzung durch und bringt beispielsweise auch eine zunehmende Konvergenz von medialen Formaten und Angeboten mit sich: Es gibt kaum eine Kindersendung, die nicht gleichzeitig als interaktives Webangebot oder als Spiele-App auf den Markt kommt. Allerdings erfordert die selbstständige Nutzung digitaler Medien (wie z. B. Tablets) auch Lesekompetenz, über die die Jüngsten noch nicht verfügen. Gleichzeitig zeigt die Entwicklung der mobil einsetzbaren Tablets, dass sich die Zugänge durch immer mehr intuitiv nutzbare Programme und Applikationen verstärkt für Klein- und Vorschulkinder öffnen. In den letzten Jahren hat sich der Markt für digitale Kindermedien enorm erweitert. Eine Hauptzielgruppe vieler Angebote sind Kinder im Kindergartenalter. Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren gehen bereits mit MP3-Playern, Spielekonsolen und Smartphones um.

Die regelmäßig vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegebene KIM-Studie befasste sich 2013 erstmals in einem Sonderteil mit jüngeren Kindern (unterschieden werden die Gruppen der Zwei- bis Dreijährigen und der Vier- bis Fünfjährigen)⁴. „MiniKIM“ untersucht den Stellenwert der Medien bei Kindern im Vorschulalter, in dem die Haupterziehenden der Kinder zu der kindlichen Mediennutzung befragt wurden (mpfs 2013). Die Medienausstattung der Haushalte mit jüngeren Kindern unterscheidet sich demnach nur punktuell von Haushalten mit schulpflichtigen Kindern (ab sechs Jahren). So besitzen Haushalte mit jüngeren Kindern seltener Spielekonsolen (fest oder tragbar) (42 %), wobei Haushalte mit schulpflichtigen Kindern schon zu 75 % mit solchen Geräten ausgestattet sind. MP3-Player sind in Haushalten mit jüngeren Kindern nicht ganz so häufig anzutreffen wie bei den

⁴ Die KIM-Studie untersucht den Medienumgang der 6- bis 12-Jährigen und bezieht sich somit vornehmlich auf Kinder im schulpflichtigen Alter.

Haushalten mit schulpflichtigen Kindern (MiniKIM 59 % : KIM 69 %) (mpfs 2013, S. 66). Insgesamt kann man daher von einer ähnlichen Medienausstattung der Haushalte (mit jüngeren und älteren Kindern) sprechen. Der individuelle Medienbesitz der Kinder unterscheidet sich jedoch stark und variiert je nach Alter der Kinder. Die Altersgruppe der Zwei- bis Fünfjährigen besitzt Kassettenrekorder (28 %) und CD-Player (25 %) und vereinzelt auch spezielle Kindercomputer (7 %) und Spielekonsolen (6 %). MP3-Player und Fernsehgeräte besitzen immerhin drei Prozent der Kinder schon persönlich (ebd.). Je älter die Kinder werden, desto deutlicher wird das Freizeitverhalten durch die Nutzung elektronischer Medien mitgeprägt. Die Vier- bis Fünfjährigen greifen auf ein größeres Medienspektrum bei ihren Freizeitaktivitäten zurück als die jüngeren Kinder. Auch wenn der Kontakt zu elektronischen Medien im Vergleich zu anderen Aktivitäten (draußen Spielen 99 %, Beschäftigung mit Büchern 87 %) in der zeitlichen Ausdehnung geringer erscheint, so beschäftigen sich Vier- bis Fünfjährige im Laufe einer Woche mit den unterschiedlichsten digitalen Medien (Fernsehen 77 %, Musik 65 %, Hörspiele hören 52 %). Auch die ersten Erfahrungen mit dem Internet werden in dieser Altersgruppe gemacht (mpfs 2013, S. 66). Die Befragung der Kinder hat ergeben, dass im Alter von sechs bis sieben Jahren bereits jedes zehnte Kind über ein eigenes Handy verfügt. (Für die älteren Kinder ab zehn Jahren ist der Handybesitz bereits zum Normalfall geworden (mpfs 2013, S. 75).)

Aufenanger (2013) hat die Mediennutzung von Klein(st)kindern und Kindergartenkindern (im Alter von null bis fünf Jahren) mittels einer Befragung (von insgesamt 728 Müttern) untersucht. Er geht u. a. der Frage nach, ob und wie digitale Medien in die traditionellen Mediennutzungsmuster dieser Altersgruppe Eingang finden (Aufenanger 2013, S. 10). Traditionell ist nach Aufenanger das Vorlesen die elementare Medienerfahrung dieser Altersgruppe. Es interessierte zum Beispiel, ob im Zusammenhang mit der Vorlesepraxis bereits digitale Medien in Form von Tablets zum Einsatz kommen (Aufenanger 2013, S. 11). So lesen 80 Prozent der befragten Mütter ihren Kindern regelmäßig vor und fünf Prozent gaben an, dass dabei gelegentlich elektronische Medien (wie z. B. Tablets) zum Einsatz kommen. Schaut man sich das Alter der Kinder an, so geben Mütter mit Kindern im Alter von vier Jahren häufiger an, dass sie auf diese Medien zurückgreifen (8 %), bei den Fünfjährigen sind es dreizehn Prozent der Mütter, die mit digitaler Unterstützung vorlesen (ebd.).

Eine verlässliche Datenbasis zu Art und Umfang häuslicher Mediennutzung zu generieren, ist äußerst schwierig und komplex. Zum einen diversifiziert sich die Medienlandschaft immer stärker, sodass nicht immer alle Facetten abgefragt werden, die eventuell von Bedeutung sind. Zum anderen kann der tatsächliche Nutzungsumfang immer nur unter Vorbehalt erfasst werden, sofern sich die Erhebung auf Selbstauskünfte und Selbsteinschätzungen stützt. Forschungsökonomisch bleibt zumeist keine andere Wahl, denn personelle und finanzielle Möglichkeiten, um eine Langzeitbeobachtung von Haushalten zu machen, stehen in der Regel nicht zur Verfügung. Zum anderen muss im Zusammenhang mit den Befragungen von Erziehungsberechtigten in Bezug auf das Nutzungsverhalten ihrer Kinder auch der Aspekt der sozialen Erwünschtheit

berücksichtigt werden, der wesentlichen Einfluss auf das Antwortverhalten haben kann.

1.2 Professionalisierung der frühkindlichen Bildung

Die Bundesinitiative „Frühes Lernen“ beschreibt den Charakter und die Aufgaben von Einrichtungen der Kindertagespflege wie folgt: „Kindertageseinrichtungen: Dies sind Einrichtungen der freien und öffentlichen Jugendhilfe, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertageseinrichtungen gewährleisten die Kindertagesbetreuung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Für sie gilt der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag, der die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes umfasst. Die dort tätigen Erzieherinnen und Erzieher verwirklichen den Förderungsauftrag mittels entwickelter pädagogischer Konzepte und evaluieren deren Umsetzung mittels geeigneter Verfahren. Sie arbeiten mit den Erziehungsberechtigten in wesentlichen Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung zusammen, aber auch mit Schulen und anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen“⁵. Unabhängig vom jeweiligen Träger und von konzeptionellen Besonderheiten gelten die beschriebenen Merkmale für die hier fokussierten Einrichtungen der staatlich anerkannten und institutionalisierten Kindertagesbetreuung. Diese Art von Einrichtung wird auch als Kita bezeichnet.

Im Zuge zahlreicher Professionalisierungsbemühungen im Bereich der Elementarpädagogik (auch die zitierte Bundesinitiative „Frühes Lernen“ kann dazu gezählt werden) hat es in den vergangenen Jahren auf Länderebene verstärkt Initiativen zur Überarbeitung und Neukonzeption von frühpädagogischen Bildungsplänen gegeben. Dabei wird zunehmend der Bildungsaspekt betont, der gegenüber dem Betreuungsaspekt deutlich mehr Gewicht bekommt (vgl. Neuß 2013, S. 36). Der damit dokumentierte Wandel der Kita von der Betreuungs- zur Bildungseinrichtung ist auch dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen in den Grundschulen geschuldet (Bos 2011, Volkerts 2008). Frühes Lernen soll in diesem Kontext die Kinder besser auf die steigenden Anforderungen der Schule vorbereiten und allgemeine Basiskompetenzen sicherstellen. Auch Marci-Boehncke u. a. (2012) weisen auf die hohe Bildungsrelevanz der Vorschulzeit und der frühen Medienbildung für die Bildungslaufbahn hin (Marci-Boehncke et al. 2012). Insbesondere Kindern aus eher bildungsferneren Milieus müsse verstärkt die Chance gegeben werden, Bildungsunterschiede auszugleichen: „Denn je früher Bildung gelingt, desto weniger werden herkunftsbedingte Bildungsunterschiede zum bildungsbiografischen Schicksal, wird der Schulübergang, wie Bildungsübergänge überhaupt zur bildungsbiografischen Chance und nicht zum

⁵ http://www.fruehechancen.de/informationen_fuer/eltern/kinderbetreuung_in_deutschland/dok/121.php, letzter Aufruf 05.08.2013.

Spielball ethnisch-kultureller Disparitäten“ (vgl. Baumert et al. 2010, zit. n. (Marci-Boehnke et al. 2012, S.1). Für die frühe Medienbildung gilt dies nach Einschätzung von Marci-Boehnke, Rath und Müller in ganz ähnlicher Weise (Marci-Boehnke et al. 2012, S.1). Denn nur wenn bereits vor Schuleintritt daran gearbeitet wird, dass Kinder aus unterschiedlichen Milieus gleichermaßen Medienkompetenz erlangen können, haben Kinder Chancen, das Potential digitaler Medien für die eigene Bildungsbiografie zu nutzen (ebd.).

In den auf Länderebene bereitgestellten Rahmen- und Orientierungsplänen zur frühkindlichen Bildung finden sich Aussagen zu grundsätzlichen Herangehensweisen bzw. zum allgemeinen Verständnis der frühen Bildung. In diesem Zusammenhang kann man auch von Leitbildern der Elementarpädagogik sprechen, auf denen die weitere Ausdifferenzierung von Bildungs- und/oder Entwicklungsaufgaben in der Regel aufbaut. Die Bildungsbereiche, in denen Kinder während ihrer Zeit in der Kindertagesstätte Kompetenzen erlangen sollen, werden in den Bildungsplänen für den Elementarbereich sprachlich unterschiedlich gefasst. Nach Neuß (2013) lassen sich aber sieben Kernbereiche identifizieren, die in unterschiedlichen Ausprägungen und Formulierungen in den Elementarbildungsplänen der Länder⁶ stets wiederkehren (S. 36):

- Sprachliche Bildung, Kommunikation und Schrift
- Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung und Technik
- Ästhetisch-kulturelle Bildung und Musik
- Körper-, Bewegungs- und Gesundheitsbildung
- Ethisch-religiöse Bildung
- Lebenspraktische Kompetenzen, Lebenswelt
- Emotionales und soziales Lernen (ebd.)

Die Funktionsabsicht hinter den Rahmenplänen für die Elementarbildung ist ähnlich den Bildungsplänen der Länder im Bereich der allgemeinbildenden Schulen gelagert. Es geht bei der Verabschiedung von elementaren Bildungszielen immer auch um konkrete Vorgaben, um eine Vereinheitlichung bzw. Standardisierung der frühkindlichen Bildung und damit letztlich auch um Qualitätssicherung und -kontrolle (ebd.). Die hohe Aufmerksamkeit, die der elementaren Bildung gegenwärtig zukommt, rückt auch den Aspekt der frühen Medienerziehung dabei zunehmend in den Blick.

Die Förderung von Medienkompetenz bzw. die Integration von medienerzieherischen Zielen oder anderen Aspekten der Medienbildung (z. B. Elternarbeit) findet in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich starke Berücksichtigung. Neuß sieht aktuell (2013) eine dreistufige Ausprägung bei der

⁶ Grundlage waren Bildungspläne zum Elementarbereich aus: Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Sachsen, Berlin, Hamburg, Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Bremen, Saarland und Brandenburg (vgl. Neuß 2013).

Integration von Medienbildungsinhalten bzw. Aspekten der Medienerziehung in den elementaren Bildungsplänen der Länder verwirklicht (Neuß 2013).

Stufe 1: „Medienpädagogische Bildung existiert als *verdeckter Bestandteil in den Bildungsplänen* des Kindergartens und wird nicht im Inhaltsverzeichnis (z. B. in den Übersichten der Bildungsbereiche) erkennbar.“ (Neuß 2013, S. 36f. H. i. O)

Stufe 2: „Medienpädagogische Bildung wird innerhalb eines Bildungsbereichs mit anderen Bereichen summiert. [...] Die Zuordnung der Medien kann dabei sowohl zu den Bereichen Sprache, Kommunikation oder Ästhetik erfolgen.“

Stufe 3: Medienpädagogische Bildung wird als besonderer Bildungsbereich herausgestellt.

Der kreative und handlungsorientierte Umgang mit Medien kann sich als Querschnittsaufgabe hervorragend mit anderen Bildungsbereichen in der Kita verbinden. Neuß (2004) fasst das Passungsverhältnis von Medienarbeit und zentralen Lern- und Themenfeldern in der Kita folgendermaßen zusammen (Neuß 2005):

- Medien als Erfahrungsspiegel betrachten (Anlässe zum Austausch und zur Verarbeitung von medialen Eindrücken schaffen)
- Medien zur Sensibilisierung der Sinne und zum kreativen Ausdruck einsetzen (vom Konsumenten zum Mediengestalter werden)
- Medien als Erinnerungshilfe und zur bewussten Dokumentation einsetzen (und dadurch insbesondere Lernprozesse bewusster machen)
- Die Medien durchschauen helfen (Dekonstruktion – „Medien sind von anderen Menschen mit bestimmten Absichten gemacht“)
- Medien als Bildungsmaterial bereitstellen (und dabei auch neuartige Angebote zum Entdecken anbieten)
- Medien als kooperative Erziehungsaufgabe verstehen (Eltern mit einbeziehen, anregen und bei der Orientierung unterstützen)

Vorgaben in Bremen

Der in Bremen gültige „Rahmenplan zur Erziehung und Bildung im Elementarbereich“ (Senatorin für Soziales 2012, unveränderte Neuauflage von 2004) mit den entsprechenden „Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen“ (Senatorin für Soziales 2005) rangiert nach der von Neuß (2013) vorgenommenen Einordnung auf der Stufe 1, indem Medienbildungsinhalte lediglich als verdeckter Bestandteil erscheinen.

Der in Bremen bereits im Jahr 2004 in Zusammenarbeit verschiedener Expertinnen und Experten aus der Behörde, von Trägerseite und dem universitären Umfeld erarbeitete „Rahmenplan für Bildung und Erziehung“ gilt demnach bereits neun Jahre. Dem Rahmenplan kommt die Aufgabe zu, „den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu konkretisieren, die Bildungsbereiche zu definieren und die Anforderungen zu beschreiben, die der Bildungsarbeit aller

Tageseinrichtungen im Lande Bremen zugrunde liegen“ (Senatorin für Soziales 2012, S. 3).

In der unveränderten Neuauflage aus dem Jahr 2012 kommt Medienbildung nicht als eigenständiger Bildungsbereich vor. Zum Thema Medien äußert sich der Rahmenplan nur in Zusammenhang mit kindlicher Medienrezeption und eher im Sinne eines Schutzgedankens, indem z. B. auf die Folgen übermäßigen Mediengebrauchs hingewiesen wird und die Aufgabe der Einrichtungen in der Bereitstellung alternativer Erfahrungsräume gesehen wird: „Die Reduzierung des öffentlichen Spielraums führt dazu, dass Kinder mehr im Hause als draußen spielen und zum Spielen mit vorgefertigten Spielwaren sowie zu übermäßigem Mediengebrauch animiert werden. Dem können die Kindertageseinrichtungen durch eine das Spielen anregende Umgebung und spielfördernde Angebote entgegenwirken“ (S. 19).

Medien im allgemeinen Sinne werden als wirkungsmächtig auf die Kinder beschrieben, auch das Bilderbuch wird dazu gezählt: „Auch Bücher und Medien konfrontieren Kinder mit einer vom mündlichen Gebrauch abweichenden stilisierten »öffentlichen« Sprache. Das Vorlesen von Bilderbüchern oder geschriebenen Erzählungen sollte immer wieder für Zwischenfragen und Gespräche offen bleiben, in denen das Verständnis der Erzählung verbessert und unverstandene Formulierungen erklärt werden können“ (S. 22). Medien kommen im positiven Sinne als Informationsquelle vor, eine darüber hinausgehende Medienaneignung im Sinne eines handlungsorientierten medienpädagogischen Ansatzes wird im Rahmenplan nicht angedeutet. Dass die Zurückhaltung gegenüber Medien keineswegs nur der Entstehungszeit geschuldet sein kann, zeigt der fast zeitgleich in Bayern verabschiedete Bildungs- und Erziehungsplan (BEP). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan aus dem Jahr 2006 macht die Erlangung von Medienkompetenz zum Bildungsziel in der Kita. Hier heißt es zum Thema Medien: „das Kind lernt die Medien [...] kritisch, in sozialer und ethischer Verantwortung zu reflektieren, sie selbst bestimmt und kreativ zu gestalten und sie als Mittel kommunikativen Handelns zu nutzen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung 2006, S. 232). In Praxisbeispielen werden Projektvorschläge zu Hörmedien, Fernsehen, Computer und E-Mail sowie zum Thema Kinder und Werbung gemacht.

In der 2005 erschienenen Ergänzung zum Bremer Rahmenplan werden elektronische Medien explizit erwähnt (Senatorin für Soziales 2005). Im Rahmen der Anregung zur Selbstbildung im Bereich Rhythmik und Musik heißt es hier: „Das Kind lernt den Umgang mit Medien kennen. Die Fachkraft stellt den Kindern elektronische Medien zur Verfügung und setzt sie selber ein.“ (S. 3). Eine weitere Erwähnung finden elektronische Medien im Bereich Technikerfahrungen. Im Rahmen der technikbezogenen Selbstbildung wird angeregt: „Die Kinder haben die Möglichkeit, selbständig an Kommunikationsmedien (z. B. PC) zu arbeiten“ (S. 19). Die Bremer Konkretisierungen verbleiben allerdings auf der allgemein beschreibenden Ebene. Konkrete Praxisbeispiele und Umsetzungshilfen, z. B. in Form von Projektvorschlägen, sind in dem Papier nicht enthalten.

Die Rahmenpläne der Bundesländer können als die übergeordnete Ebene bezeichnet werden. Darunter formieren sich die Trägerinstitutionen, und diesen zugeordnet sind schließlich die einzelnen Einrichtungen.

Der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten liegen auch auf Träger- und auf Einrichtungsebene Konzepte und Leitgedanken zugrunde. Erzieherinnen und Erzieher haben die Aufgabe, die Pläne und Ziele, die häufig durch die Träger (ihre Arbeitgeber) vorgegeben und durch besondere Leitbilder geprägt sind, in die pädagogische Praxis umzusetzen. Die angesprochenen länderspezifischen Bemühungen um differenzierte und verbindliche Bildungspläne werden also ergänzt durch Bildungskonzepte der Träger sowie durch besondere Profile der Einzeleinrichtungen, mit denen diese Einrichtung z. B. für sich wirbt. Auch wird vom pädagogischen Personal eine gewisse Übereinstimmung mit den pädagogischen Leitbildern des Trägers und der Einrichtung erwartet. Für die Realisierung der proklamierten Ziele ist erforderlich, dass die Erzieherinnen und Erzieher ihren Auftrag annehmen und darüber hinaus über die entsprechenden pädagogisch-didaktischen Kompetenzen verfügen.

1.3 Medienkompetenz als Forschungsgegenstand im Elementarbereich

Für die Wahrnehmung von Medienbildungsaufgaben ist zunächst notwendig, dass das pädagogische Personal über ein grundlegendes Verständnis zu diesem Aufgabenbereich verfügt bzw. die Notwendigkeit von Medienbildungsaktivitäten wahrnimmt. Des Weiteren müssen entsprechende Kompetenzen für die Wahrnehmung dieser Aufgaben vorhanden sein. Wenn in der Kita die Aneignung von Medienkompetenz gezielt gefördert werden soll, so kann dies nur durch die entsprechend geschulten und vorbereiteten Fachkräfte geschehen. Die eigene Medienkompetenz bildet gewissermaßen eine Grundlage, um die Kinder bei der Aneignung von Medienkompetenz sinnvoll unterstützen zu können.

Nach Dieter Baacke (1997), auf dessen Medienkompetenzbegriff viele Weiterentwicklungen zurückgehen, umfasst Medienkompetenz vier Dimensionen bzw. Kernbereiche:

1. *Medienkritik*: Diese Dimension unterteilt sich in zwei Komponenten. Die analytische Komponente der Medienkritik besteht in der Fähigkeit, „problematische gesellschaftliche Prozesse, etwa Konzentrationsbewegungen angemessen erfassen zu können (ebd.)“, Medienentwicklungen werden nicht fraglos akzeptiert, sondern aufgrund von eigenem Hintergrundwissen kritisch eingeschätzt. Die zweite Komponente der Medienkritik ist reflexiver Natur und beinhaltet die Fähigkeit, das Wissen um die gesellschaftlichen Prozesse im Zusammenhang mit der eigenen Handlungspraxis zu analysieren. Die dritte Komponente der Medienkritik stellt die ethische Reflexion dar.
2. *Medienkunde*: Die Dimension der Medienkunde umfasst klassische Wissensbestände, wie beispielsweise Genrekenntnisse. Des Weiteren

rechnet Baacke zu dieser Dimension auch technisch-instrumentelle Fähigkeiten zum praktischen Umgang mit der Technik.

3. *Mediennutzung*: Die Mediennutzung besteht aus der Anwendungskomponente und der interaktiven Nutzung von Medienangeboten
4. *Mediengestaltung*: Die Dimension der Mediengestaltung gliedert sich in Unterdimensionen auf, die eine innovative und eine kreative Komponente umfassen. Die innovative Komponente schließt Veränderungen des Mediensystems und Weiterentwicklungen bestehender Technik ein. Die kreative Komponente setzt den Schwerpunkt in der ästhetischen Gestaltung.

Weitere Ausformungen des Medienkompetenzbegriffes sind teilweise mit direktem Bezug auf das Modell von Baacke entstanden und beinhalten die von ihm entworfenen vier Dimensionen, indem sie bestimmte Aspekte aufgreifen und anders gewichten oder vor dem Hintergrund aktueller Medienentwicklungen neu formulieren. Die eigene Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern kann unabhängig von ihrer jeweiligen Konkretisierung als notwendige Grundlage für die Medienerziehung und damit die medienpädagogische Arbeit angesehen werden. Denn nur wenn Erzieherinnen und Erzieher in der Lage sind, selbst einen kompetenten, kritischen, reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu pflegen (so die dahinter stehende Vermutung), sind sie in der Lage, den Kindern einen solchen Medienumgang zu vermitteln.

Zentrale Zielvorstellung der Medienerziehung ist demnach das „medienkompetente Kind“, welches Bezug nehmend auf Baackes Medienkompetenzdimensionen nach Fthenakis (hier sehr praxisnah formuliert) wie folgt beschrieben werden kann (Fthenakis et al. 2009):

Das medienkompetente Kind...

...kennt Medien und kann diese benutzen. (Es hat auch Wissen darüber, wie mediale Inhalte entstehen und welche Funktionen sie haben.) (*Medienkunde*)

...kann sich in der Medienwelt orientieren – das altersgemäße Angebot selektieren und Alternativen zum Medienangebot nutzen. (Es kann selbstbestimmt und selbstreflexiv handeln und dabei auf ein breites Handlungsrepertoire zurückgreifen.) (*Mediennutzung*)

...kann an medial vermittelten Kommunikationen teilnehmen. (Medien auch für eigene Anliegen sinnvoll einsetzen können) (*Mediennutzung*)

...kann eine kritische Distanz zu Medien einnehmen (z. B. Werbung erkennen und bewerten). (*Medienkritik*)

...kann selbst kreativ mit Medien tätig werden (z. B. Bilder bearbeiten). (*Mediengestaltung*)

Medienerziehung als die praktische Umsetzung der Medienpädagogik meint im hier verwendeten Sinne also die gezielte Förderung eines kompetenten,

kritischen, reflektierten, kreativen und verantwortungsvollen Umgangs mit Medien bei den adressierten Kindern. Hierfür ist es erforderlich, dass die pädagogischen Fachkräfte neben eigener Medienkompetenz auch über sogenannte medienpädagogische Kompetenz verfügen, um Kindern anhand geeigneter pädagogisch-didaktischer Interventionen Medienkompetenzaneignung zu ermöglichen. Medienbildung umfasst neben den intentionalen Maßnahmen und Aktivitäten einer bewussten Medienerziehung auch die nicht intendierten Bildungsprozesse im Medienzusammenhang und ist umfassender angelegt. Zur medienpädagogischen Kompetenz gehört es, auch die nichtintendierten Medienbildungsprozesse zu reflektieren und ggf. für die pädagogische Arbeit nutzen zu können. Denn auch der nicht unmittelbar zielgerichtete Umgang mit Medien enthält Bildungspotential in Bezug auf die Entwicklung von Medienkompetenz.

Einen ersten umfassenden Forschungsbefund zur medienerzieherischen Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern legten Six und Gimmler bereits vor 15 Jahren im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW (Six/Gimmler 1998) vor. Damals wurde ein medienpädagogisches Denken und Arbeiten in der Berufsgruppe und den ausbildenden Institutionen auf breiter Ebene vermisst. Die ebenfalls von der LfM in Auftrag gegebene Anschlussstudie (derselben Autorinnen und Autoren) aus dem Jahr 2007 kommt unter Berücksichtigung umfangreicher Teilstudien wiederum zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich trotz vielfältiger Bemühungen daran wenig geändert hat. Medienerziehung ist im pädagogischen Alltag der untersuchten Einrichtungen und befragten Erzieherinnen und Erzieher kaum präsent. Dabei legen Six und Gimmler den Medienkompetenzbegriff Baackes zugrunde, wobei die eigene Medienkompetenz als eine zentrale Voraussetzung gilt, um Kindern einen kompetenten Umgang mit Medien vermitteln zu können.

Eine neuere empirische Studie zur Wahrnehmung von Aufgaben der Medienerziehung durch Erzieherinnen und Erzieher unter dem Titel „Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen“ orientiert sich in ihrer Anlage an der NRW-Studie von Six und Gimmler, um (auch wenn es sich um Einrichtungen in Niedersachsen handelt) Vergleiche vornehmen zu können. Das Fazit bezüglich der medienpädagogischen Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern, welches Schneider et al. (2010) ziehen, fällt negativ aus. Dabei knüpfen sie teilweise in der Anlage ihrer Untersuchung an Six und Gimmler (2007) an und liefern ein detailliertes Bild einer komplexen Defizitsituation. Sie stellen fest, dass Medienerziehung selbstverständlich in der Kita stattfindet, was aber kein aktives Wollen und Können zur Grundlage hat bzw. eher dem allgemeinen Mediatisierungstrend (d. h. der allmählichen Durchdringung der alltäglichen Bezüge durch digitale Medien) geschuldet sein mag (Schneider et al. 2010, S. 111).

Medienpädagogische Kompetenz geht über das bloße Vorhandensein eigener Medienkompetenz hinaus, indem die Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur in Lage sind, selbst kompetent mit Medien zu handeln, sondern den kompetenten Umgang mit Medien darüber hinaus zielgruppenadäquat vermitteln können.

Eine solche bewusste, konzeptionell verankerte und handlungsorientiert ausgerichtete Medienpädagogik im Sinne einer bewusst entwickelten medienpädagogischen Praxis wird von den Autorinnen und Autoren nicht beschrieben. In ihrem Schlusswort fassen sie überwiegend negative Tendenzen zusammen⁷. Sie resümieren⁸: „Medienpädagogische Zielsetzungen spielen eine untergeordnete Rolle, auch wenn Medienerziehung nicht als unwichtig gilt. Verglichen mit den klassischen Zielen der Kindergartenerziehung wird sie aber als deutlich nachrangig bewertet. [...] Das medienpädagogische Handeln erfolgt häufig reaktiv [...] Die Kinder werden zur Reflexion über ihren Medienkonsum angehalten. Die Erziehung zu einem befriedigenden und sinnvollen aktiven Umgang mit Medien spielt eine deutlich geringe Rolle. [...] Nach wie vor dominiert eine eher skeptische Sicht auf die Medien. Diese werden eher als Gefahr und seltener als Chance für die Kinder gesehen. [...] Bei den Erzieherinnen und Erziehern herrscht das Gefühl der Überforderung vor. [...] Die Ausbildung fördert offensichtlich eher die skeptische Sicht auf die Medien. [...]“ (Schneider 2010, S. 111, 112).

1.4 Institutionelle und strukturelle Bedingungen in Bremen

Die institutionellen und strukturellen Bedingungen für die frühkindliche Medienbildung umfassen sowohl die Bedingungen auf Einrichtungsseite als Einsatzorte für Erzieherinnen und Erzieher als auch die Aus- und Fortbildung in dieser Berufsgruppe.

Die Trägerkonstellationen in der Kindertagesbetreuung der Städte Bremen und Bremerhaven sind unterschiedlich. Der mit Abstand größte Träger der öffentlichen Kindertagesbetreuung in der Stadtgemeinde Bremen ist KiTa Bremen mit 79 Einrichtungen unterschiedlichen Zuschnitts (z. B. Kita als Teilbereich eines Familienzentrums) und ca. 1.500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Der Trägerverein der evangelischen Kirche fungiert als zweitgrößter Träger, es folgt der Verbund der Bremer Kindergruppen. Weiteren Trägern (z. B. Katholische Kirche, Hans-Wendt-Stiftung, DRK) unterstehen verhältnismäßig wenige Kindertageseinrichtungen in Bremen (Stadt). In ihren Organisationsstrukturen und in der Größe der Einrichtungen unterscheiden sich die genannten Träger deutlich voneinander.

KiTa Bremen als Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen ist unmittelbar mit den Strukturen der Stadtgemeinde Bremen und der senatorischen Behörde verbunden. Der Trägerverein evangelischer Kindertageseinrichtungen ist eine Abteilung der Kirchenkanzlei der Bremischen Evangelischen Kirche. Er vertritt

⁷ Sofern man davon ausgeht, dass fundierte medienpädagogische Arbeit prinzipiell wünschenswert ist, sind die hier zusammengefassten Entwicklungen im Bereich der Medienpädagogik nahezu vollständig negativ zu bewerten.

⁸ Das Zitat kann hier lediglich in Auszügen wiedergegeben werden. Es werden vor allem die Befunde dargelegt, die im Hinblick auf die Ergebnisse Bremer Untersuchung (S. 111 ff.) interessant erschienen.

die Interessen der evangelischen Einrichtungen in politischen Gremien und ist mit der „Geschäftsbesorgung für den Verbund der derzeit 65 evangelischen Kindertageseinrichtungen beauftragt“⁹. Der Landesverband stellt darüber hinaus die Fachberatung der Einrichtungen und bietet entsprechende Aus- und Weiterbildung an.

Der Verbund der Bremer Kindergruppen stellt selbstorganisierten Elterninitiativen und anderen freien Kindergruppen einen Organisationsrahmen und Verwaltungsstrukturen sowie Serviceleistungen für die Elternvereine zur Verfügung, die die angeschlossenen Vereine von Verwaltungsarbeit entlasten. Ebenfalls beim Verbund angesiedelt ist eine Fachberatung für die Beschäftigten der Mitgliedervereine. Neben den genannten größeren Trägern sind noch die Hans-Wendt-Stiftung sowie das Deutsche Rote Kreuz (DRK) mit mehreren Einrichtungen zu nennen. Auch Träger mit besonderen Konzepten, die beispielsweise nur über ein bis zwei Einzeleinrichtungen verfügen, gehören zum Gesamtbild (z. B. Montessori-Kinderhaus).

Im kleineren Bremerhaven befindet sich ein Großteil der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und ist direkt dem Magistrat unterstellt, so sind dem Amt für Jugend, Familie und Frauen insgesamt 18 Einrichtungen zugeordnet. In dem Bremerhavener Gebiet gehören das DRK, die Arbeiterwohlfahrt sowie kirchliche Träger zum erweiterten Trägerkreis. Sowohl in Bremerhaven als auch in Bremen (Stadt) gibt es darüber hinaus Einzeleinrichtungen in spezifischer Trägerschaft und mit besonderen Konzepten (z. B. Waldorf-Kindergarten).

Die Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft in Kindertageseinrichtungen ist in den Bundesländern unterschiedlich strukturiert (vgl. Bromberger 2006, S. 6). Die Ausbildungswege innerhalb der Länder sind derzeit im Wandel begriffen. Die Bemühungen um eine Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung zeigen sich in zum Teil erhöhten Anforderungen an Bewerberinnen und Bewerber sowie in der Etablierung neuer universitärer Studiengänge in diesem Bereich. Die schulische Ausbildung an sogenannten Berufsfachschulen macht dabei aber weiterhin den größten Anteil innerhalb der Ausbildungswege zur Fachkraft in der frühkindlichen Bildung aus. In Bremen wird an zwei staatlichen Schulen ausgebildet, und auch diese Ausbildung wandelt sich (Schulzentrum Blumenthal und Schulzentrum Neustadt). Daneben existieren berufsbegleitende Ausbildungsgänge (z. B. für Geringqualifizierte und Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger). So bietet das Paritätische Bildungswerk eine berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an, die sich an gering qualifizierte Beschäftigte in der Kindertagespflege richtet. In Bremerhaven bildet die Fachschule für Sozialpädagogik (Schulzentrum Geschwister Scholl – LSH Bremerhaven) Erzieherinnen und Erzieher aus. Auch im Bremer Umland finden sich weitere Einrichtungen, in denen angehende Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet werden. An den bremischen Hochschulen werden ebenfalls Fachkräfte für den Bereich der Elementarbildung ausgebildet. An der Universität

⁹ http://www.kirche-bremen.de/landesverband/landesverband_kitas_landesverband.php letzter Aufruf 20.08.2013.

kann Elementarpädagogik als Studienschwerpunkt im Studiengang Fachbezogene Bildungswissenschaften studiert werden, wobei der Elementarbereich nur zusammen mit dem Grundschulbereich angeboten wird (Studiengang für den Elementarbereich [Kindheitspädagogik] – B. A. Bildungswissenschaften für den Primar- und Elementarbereich [ab 2011/2012]). Die Fortsetzung des Studiums zum „M. A. Frühkindliche Pädagogik“ ist als Weiterbildungsstudium (für Berufserfahrene) konzipiert. Für die beruflichen Perspektiven der zukünftigen Absolventinnen und Absolventen lässt sich momentan noch keine verlässliche Prognose erstellen. So verfügen die B. A.-Absolventinnen und -Absolventen des Studiengangs noch nicht über die staatliche Anerkennung, um als Erzieherin/ Erzieher arbeiten zu können. Es muss künftig ein Anerkennungsjahr absolviert werden, an dessen Ende die staatliche Anerkennung als Elementarpädagogin/ Elementarpädagoge stehen soll. Hierzu bedarf es aber laut Universitätsinformationen noch einer entsprechenden Gesetzesgrundlage¹⁰. Noch spielen die Ausbildungsgänge an Hochschulen in Bremen eine untergeordnete Rolle. Die Mehrheit der Berufstätigen und der Einsteigerinnen und Einsteiger hat eine klassische Erzieherinnen-/Erzieherausbildung genossen. Aber auch im schulischen Bereich verändern sich die Zugangsmöglichkeiten, indem bevorzugt nur noch höher qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber für die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher zugelassen werden.

Die konkreten Zugangsvoraussetzungen für die schulische Ausbildung zur staatlichen Erzieherin/zum staatlichen Erzieher an der Berufsfachschule werden auf der Website des Schulzentrums Neustadt aufgeführt¹¹. Eine aktuelle Änderung besteht darin, dass die Möglichkeit, über ein einjähriges Vorpraktikum zur Ausbildung zugelassen zu werden, zukünftig nicht mehr bestehen soll. Das Vorpraktikum wird durch eine zweijährige Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistentin/ zum sozialpädagogischen Assistenten an der Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz ersetzt: „Die Struktur der Ausbildung befindet sich z. Z. in Überarbeitung. Geplant ist, dass die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik im Schuljahr 2013/14 nach der neuen Struktur und mit veränderten Zulassungsvoraussetzungen beginnen könnte. Diese werden wir nach Fertigstellung veröffentlichen“¹². Die derzeitige Umbruchsituation in den Ausbildungsgängen macht die allgemeine Ausbildungssituation für die potentiellen Interessentinnen und Interessenten eher unübersichtlich.

Die schulische Ausbildung zur staatlichen Erzieherin/zum staatlichen Erzieher gliedert sich in der Regel in verschiedene Abschnitte. Nachfolgend beispielhaft die Aufteilung der Ausbildung in Bremen an der Fachschule für Sozialpädagogik

¹⁰ <http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/Lehre/index.html>, letzter Aufruf 18.08.2013.

¹¹ <http://www.szn-bremen.de/fachschulen/sozialpaedagogik0/zugangsvoraussetzungen20.html>, letzter Aufruf 10.08.2013.

¹² <http://www.szn-bremen.de/fachschulen/sozialpaedagogik0/zugangsvoraussetzungen20.html>, letzter Aufruf 20.08.2013.

(SZ Neustadt): „Während der Unterstufe bietet die Fachschule den Schülerinnen und Schülern einen Wahlpflichtbereich an, dessen Kursangebote eine individuelle berufliche Qualifikation nach eigenen Interessen ermöglicht, aber auch neue Anregungen und Vertiefungen bietet: Insgesamt wählen die Schülerinnen und Schüler vier verschiedene Kursangebote aus, pro Halbjahr jeweils zwei mit einem Theorie- und Praxisschwerpunkt. Das Ziel dieser halbjährlichen Vertiefungskurse ist, dass über das Anwählen verschiedener Kursangebote die Möglichkeit besteht, sich ein eigenes Profil zu entwickeln, in dem sich die Vielseitigkeit der Praxisanforderung des Berufsbildes der Erzieherin widerspiegelt. In der nachfolgenden Auflistung wird die Vielfältigkeit der Kursthemen deutlich, die zum Teil auch verschiedene Lernorte außerhalb der Schule beinhalten.“ (Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen/Neustadt).

Die Wahlpflichtangebote im Schuljahr 2012/2013 decken ein breites Themenspektrum ab und reichen von Kursen im Bereich der Sprachanregung über Entspannungstechniken (z. B. Yoga für Kinder) sowie Märchenerzählen und Umwelterziehung bis hin zum Erlernen der Liedbegleitung mit Gitarre. Unter den Wahlpflichtkursen findet sich auch ein Kursangebot mit dem Titel „Medienpädagogik im Elementarbereich“, sodass interessierte Schülerinnen und Schüler sich mit dem Thema auseinandersetzen können.

In der darauf folgenden Ausbildungsphase wird ein vierstündiges Projekt gewählt; die Angebote schließen teilweise an die Wahlpflichtbereiche an, nehmen aber nicht alle Schwerpunktsetzungen mit auf. Dabei haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit ein individuelles Qualifikationsprofil zu erlangen. Das so erarbeitete persönliche Profil soll später in der Verbindung von theoretischen und praktischen Anteilen zur beruflichen Qualifizierung beitragen¹³.

Ein ausgewiesener medienpädagogischer Schwerpunkt findet sich nicht unter den Profildbereichen. Auch sind die Angebote vom Abstraktionsgrad bzgl. ihres mehr oder weniger übergreifenden Charakters nicht einheitlich strukturiert. Zum Teil werden große Themenbereiche (z. B. interkulturelle Pädagogik) adressiert, zum Teil aber auch spezifische pädagogische Arbeitsformen und Methoden vorgestellt (z. B. Improvisationstheater). Die hinter den Angeboten stehende curriculare Systematik erschließt sich aus dem öffentlich verfügbaren Informationsmaterial nicht. So haben die angehenden Erzieherinnen und Erzieher während ihrer schulischen Ausbildung zwar die Möglichkeit, sich im Wahlpflichtbereich mit Medien in der frühkindlichen Bildung auseinanderzusetzen, aber für ihr persönliches Qualifikationsprofil im Sinne der in der Oberstufe angestrebten Spezialisierung und Vertiefung spielt Medienpädagogik aufgrund von mangelnden medienpädagogischen Angeboten in dieser Ausbildungsphase kaum eine Rolle (Schuljahr 2012/2013). Recherchen ergaben, dass die medienpädagogischen Angebote zum Teil durch externe

¹³ Folgende Profile wurden im Schuljahr 2012/2013 angeboten: Interkulturelle Pädagogik, Erlebnis- und Trendsportarten für Kinder- und Jugendliche, Jugendhilfe, Behinderung und Integrationspädagogik, Improvisationstheater, Erlebnispädagogik am Beispiel Klassenfahrt.

Anbieter in die Schulen gebracht werden, auf diese Weise wird allem Anschein nach bevorzugt handlungsorientierte, projektbezogene Medienarbeit vermittelt. Die Herstellung von Kontinuität im Sinne einer fortlaufenden curricularen Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Zielen und Inhalten kann in dieser Form nicht gewährleistet werden bzw. findet vermutlich kaum statt. Eine curriculare Verankerung der Medienpädagogik in der schulischen Ausbildung ist mit der vornehmlich punktuellen Einbindung externer Partner für Praxisprojekte nur schwer sicherzustellen. Die beschriebene eher randständige Position medienpädagogischer Inhalte in der Ausbildung geht also einher mit einer geringen Präsenz der Medienpädagogik in den allgemeinen Bildungsvorgaben im frühkindlichen Bereich.

Welchen Stellenwert hat die Medienkompetenzförderung bei den beruflich erfahrenen Erzieherinnen und Erziehern und wann werden Medien in der Praxis eingesetzt? In der Befragung unter den pädagogischen Fachkräften wurde die Rolle der Medien im Arbeitsalltag thematisiert, nach eigenen Mediennutzungsmustern gefragt sowie Einschätzungen im Kontext der medienpädagogischen Arbeit erhoben und es wurden medienpädagogische Fortbildungswünsche abgefragt.

1.5 Anlage der Untersuchung

Im Rahmen der Studie wurde eine standardisierte schriftliche Befragung von Erzieherinnen und Erziehern sowie den Leitungen der Kindertageseinrichtungen in Bremen und Bremerhaven durchgeführt. Die Grundgesamtheit bildete somit das pädagogische Personal aller Kindertageseinrichtungen im Land Bremen. Der Fokus wurde auf solche Einrichtungen gelegt, in denen Kinder von drei bis sechs Jahren betreut werden. Die Basis der Stichprobenziehung stellt eine Liste der entsprechenden Einrichtungen dar, die uns für die Stadtgemeinde Bremen von der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen zur Verfügung gestellt wurde, für Bremerhaven wurden die Kindertagesstätten im Vorfeld recherchiert. Insgesamt konnten für die Stichprobenziehung 287 Einrichtungen berücksichtigt werden, für die uns die Adressen sowie Angaben über die Anzahl der Betreuungsplätze vorlagen. Aus dieser Liste wurde eine geschichtete Klumpenstichprobe¹⁴ von 150 Kindertagesstätten gezogen, wobei die

¹⁴ Bei der Ziehung einer Klumpenstichprobe werden nicht die Erzieherinnen und Erzieher direkt, sondern die Kindertageseinrichtung, in der sie tätig sind, adressiert. Diese übergeordneten Einheiten werden auch als Klumpen oder Cluster bezeichnet. Dies geschieht u. a. weil die Adressierung und Identifikation von Erzieherinnen und Erziehern in ihren privaten Haushalten aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich ist. Grundlage der Stichprobenziehung ist somit eine Liste aller Kindertageseinrichtungen in Bremen und Bremerhaven. Bei der Ziehung einer Klumpenstichprobe ist die Ziehung von möglichst homogenen Klumpen mit möglichst heterogenen Elementen ideal. Verhalten sich die Klumpen zueinander heterogen und die einzelnen Elemente zueinander homogen, dann spricht man von einem Klumpeneffekt. Um diesen Klumpeneffekt zu reduzieren, werden weitere Quotierungsmerkmale berücksichtigt. In diesem Fall sind dies die Stadtbezirke sowie die Einrichtungsgröße (vgl. Bortz/Döring 2006, Schnell et al. 2008).

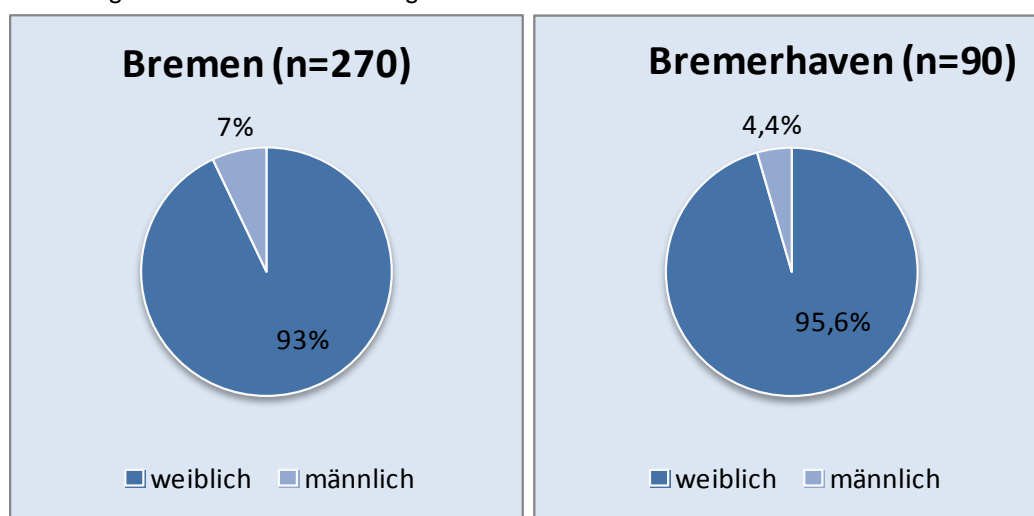
Stadtbezirke sowie die Einrichtungsgröße als Quotierungsmerkmale dienen. In den ausgewählten Kindertagesstätten wurde das gesamte pädagogische Personal adressiert. Die Befragung fand im Zeitraum vom 28.01.2013 bis zum 15.02.2013 statt. Insgesamt haben sich 67 der 150 angeschriebenen Einrichtungen an der Befragung beteiligt, von denen insgesamt 368 auswertbare Fragebögen zurückgesandt haben. Neben einem allgemeinen Fragebogen wurde außerdem ein Bogen, der sich an die Leitungen richtete, verschickt. Dieser wurde 61 Mal ausgefüllt. Es haben sich hauptsächlich Erzieherinnen und Erzieher von Kindertagesstätten in öffentlicher Trägerschaft (51 %) bzw. in Trägerschaft der evangelischen Kirche (29 %) beteiligt. Auffällig ist, dass in Bremerhaven ausschließlich Beschäftigte des öffentlichen Trägers (78 %) und der evangelischen Kirche an der Befragung teilnahmen (vgl. Tabelle 1). Über die Repräsentativität der Stichprobe können keine Aussagen getroffen werden, da die Angaben der amtlichen Statistik zu dem pädagogischen Personal nicht für die Zielgruppe (Einrichtungen mit drei- bis sechsjährigen Kindern) aufgeschlüsselt werden, sondern lediglich für Kindertageseinrichtungen mit Kindern im Alter von zwei bis acht Jahren¹⁵.

Tabelle 1: Aufteilung der Stichprobe nach Trägern (n=357)

Träger	Stichprobe	Bremen (n=266)	Bremerhaven (n=91)
Öffentlicher Träger	51%	41,7%	78%
Verbund/Elternverein	8,1%	10,9%	-
Arbeiterwohlfahrt	4,2%	5,6%	-
DRK	0,8%	1,1%	-
Evangelische Kirche	28,6%	30,8%	22%
Katholische Kirche	5%	6,8%	-
Hans-Wendt-Stiftung	0,3%	0,4%	-
Andere Träger	2%	2,7%	-

In der Stichprobe sind insgesamt größtenteils Frauen (94 %) vertreten. In Bremen liegt der Anteil der männlichen Fachkräfte mit 7 Prozent leicht über dem Anteil in Bremerhaven (vgl. Abbildung 1).

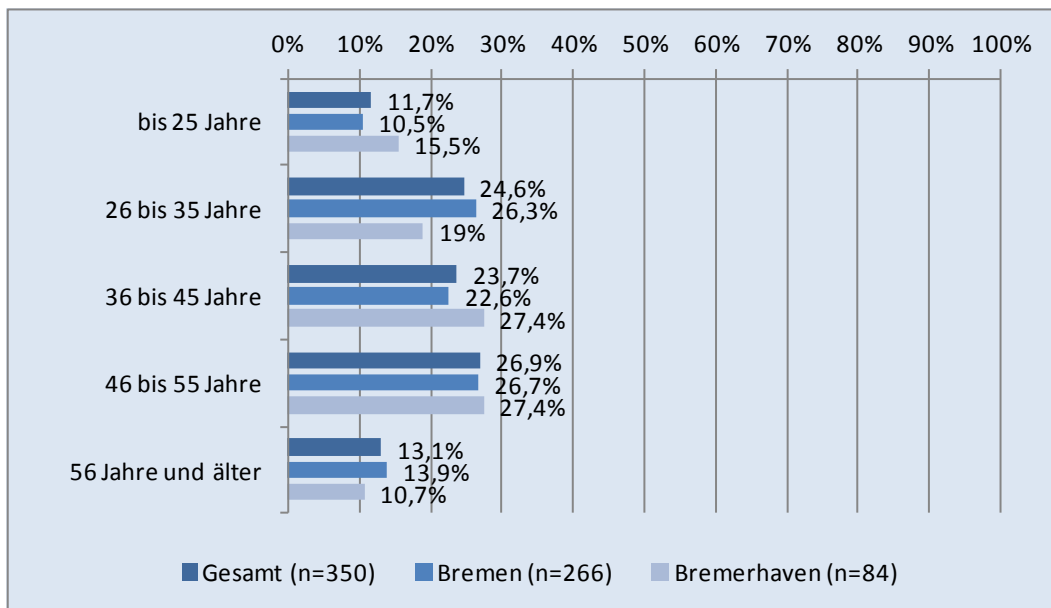
Abbildung 1: Geschlecht der Beteiligten aus Bremen und Bremerhaven



¹⁵ http://www.statistik.bremen.de/sixcms/media.php/13/KV7_Kindertagesbetreuung%202013_pdfa.pdf, letzter Aufruf 16.09.2013.

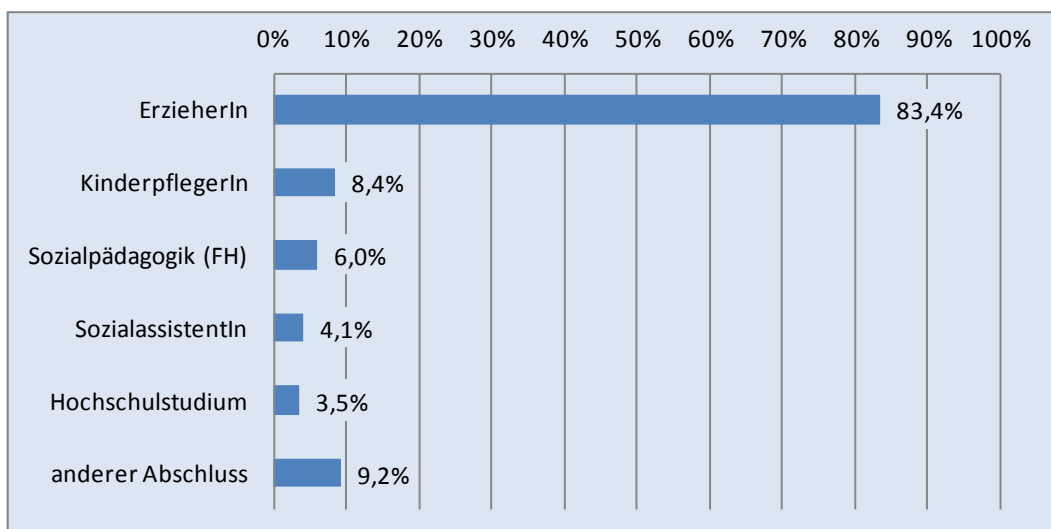
Ungefähr ein Viertel der Befragten ist jeweils zwischen 26 bis 35 Jahre, 36 bis 45 Jahren sowie 46 bis 55 Jahre alt. Die Beteiligung bei den unter 25-Jährigen als auch bei den über 56-Jährigen war dementsprechend etwas niedriger (12 % bzw. 13 %). Die Bremer Erzieherinnen und Erzieher sind etwas stärker in den Gruppen der 26- bis 35-Jährigen vertreten als die Bremerhavener (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Alter der Befragten aus Bremen und Bremerhaven



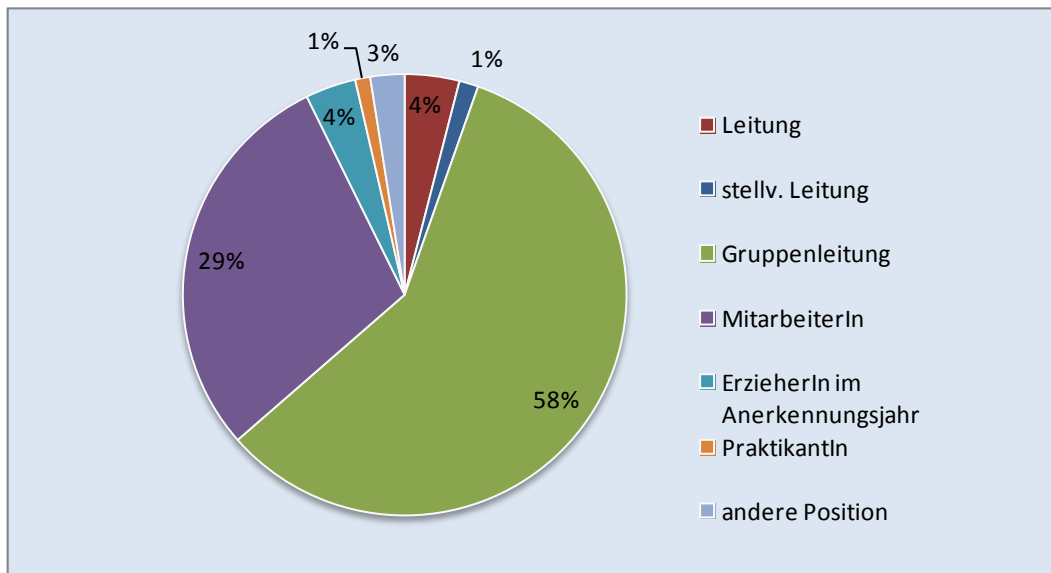
71 Prozent der Befragten arbeiten mehr als 30 Stunden pro Woche, ein Viertel ist in Teilzeit beschäftigt mit 21 bis 30 Stunden pro Woche. Die übrigen fünf Prozent arbeiten weniger als 20 Stunden im selben Zeitraum. Mit 83 Prozent hat die Mehrheit von ihnen einen Berufsabschluss als Erzieherin oder Erzieher. Weitere in den Kindertageseinrichtungen vertretene Berufsabschlüsse sind die Kinderpflegerin bzw. der Kinderpfleger (8 %), das Studium an der Fachhochschule (6 %) oder Hochschule (4 %) sowie die Ausbildung als Sozialassistentin bzw. Sozialassistent (4 %) (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Berufsabschluss der Befragten (n=368)



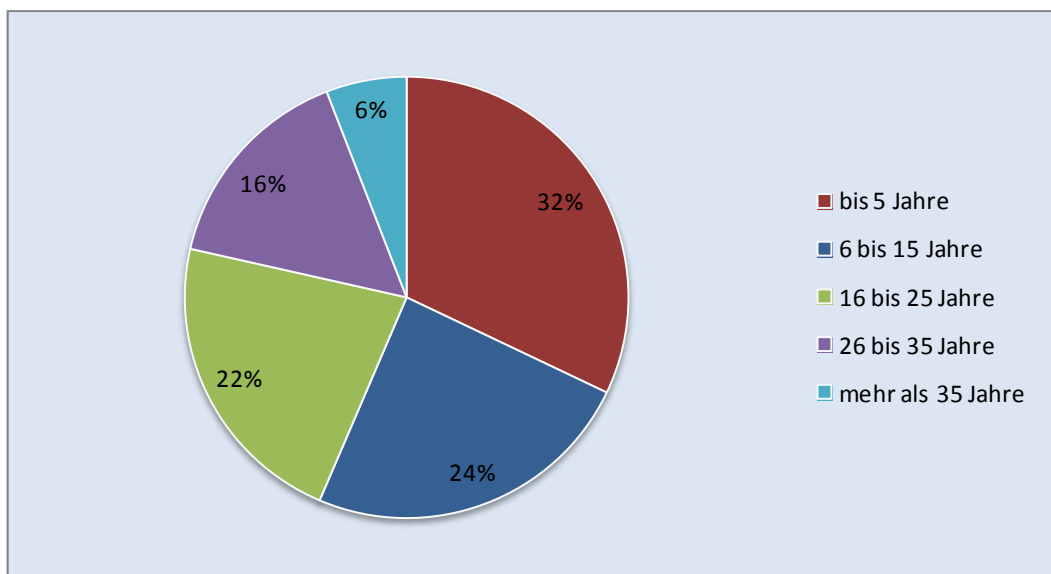
Die Beteiligung war unter den Gruppenleitungen am höchsten (58 %), gefolgt von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Gruppen (29 %). Seltener haben sich Leitungen bzw. stellvertretende Leitungen oder Personen, die sich noch in der Berufsausbildung befinden, beteiligt (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Verteilung der Positionen in der Kindertageseinrichtung in der Stichprobe (n=354)



Hinsichtlich der Berufserfahrung der Befragten lässt sich sagen, dass ein Drittel von ihnen erst seit unter fünf Jahren in einer Kindertagesstätte arbeitet, ein weiteres Viertel verfügt über eine Berufserfahrung zwischen 6 und 15 Jahren. Ein Fünftel arbeitet bereits seit 16 bis 25 Jahren in diesem Bereich, weitere 16 Prozent seit 26 bis 35 Jahren sowie 6 Prozent seit mehr als 35 Jahren (vgl. Abbildung 5). Wir haben es also überwiegend mit relativ berufserfahrenen Fachkräften zu tun.

Abbildung 5: Berufserfahrung der Befragten (n=340)



Wie bereits erwähnt unterteilte sich die Erhebung in zwei Fragebögen, von denen sich einer an das gesamte pädagogische Personal in den Kindertagesstätten richtete, ein anderer adressierte die Einrichtungsleitungen. Der allgemeine Fragebogen untergliederte sich in die folgenden Aspekte:

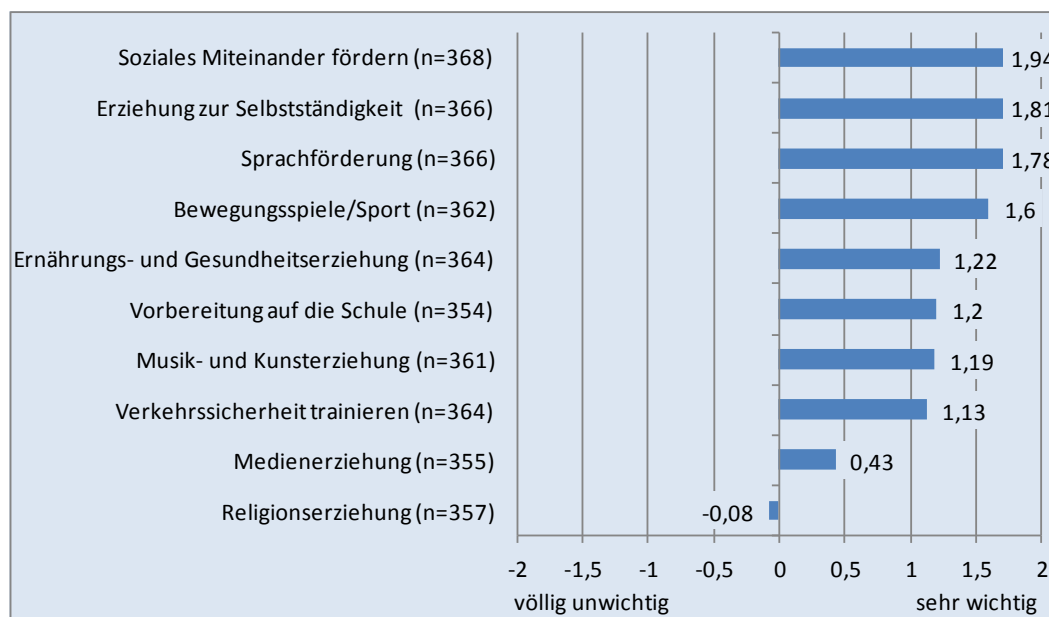
- Medienarbeit in der Kindertageseinrichtung
- Einstellungen gegenüber Medien und Medienbildung
- Medienpädagogische Aus- und Fortbildung
- Eigene Mediennutzung
- Soziodemografische Angaben

Im Leitungsfragebogen wurden die Ausstattung mit Medien, die Durchführung von Medienprojekten bzw. die medienbezogenen Aktivitäten sowie allgemeine Angaben zu der Kindertageseinrichtung erhoben.

1.6 Rolle der Medien im Arbeitsalltag

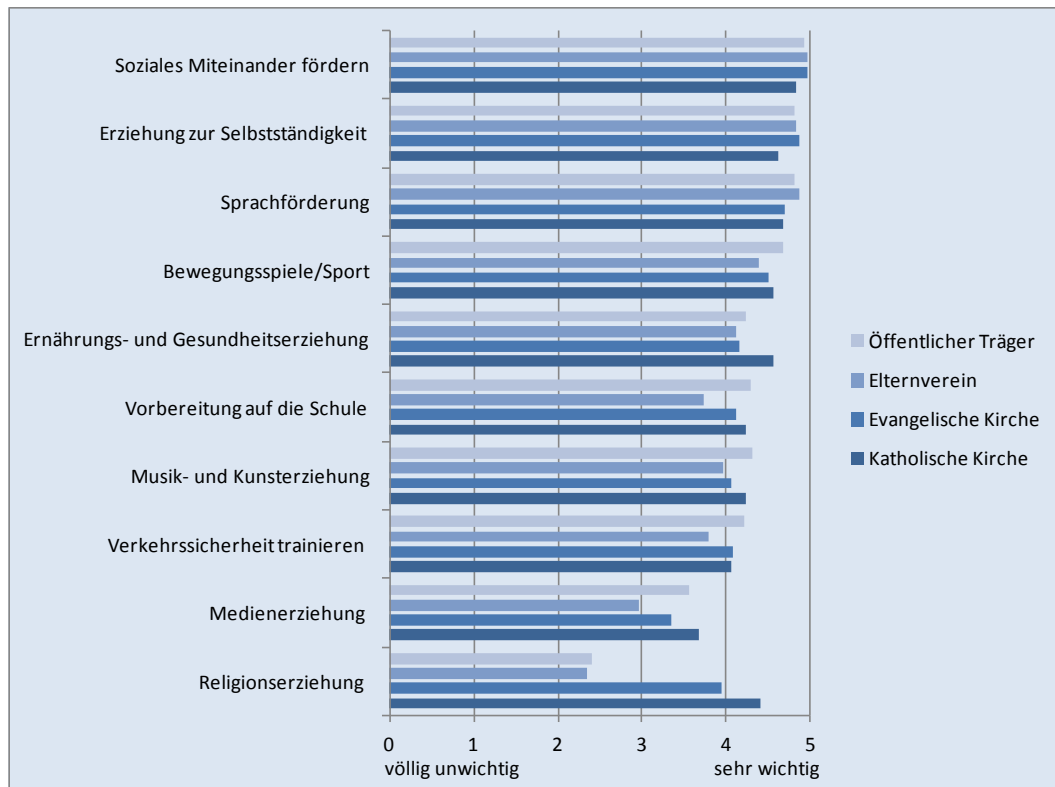
Um einen Eindruck über die aktuelle Medienarbeit und -erziehung in bremischen Kindertageseinrichtungen zu bekommen, wurden eine Reihe von Fragen zum derzeitigen Medieneinsatz sowie zur Thematisierung von Medieninhalten gestellt. Zunächst einmal sollte jedoch der Stellenwert der Medienerziehung im Rahmen der alltäglichen pädagogischen Arbeit festgestellt werden. Hierzu wurden die Erzieherinnen und Erzieher gebeten, eine Reihe von Themen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die tägliche pädagogische Arbeit zu bewerten. Sehr wichtig sind für die Befragten die Förderung des sozialen Miteinanders, die Erziehung zur Selbstständigkeit, die Sprachförderung sowie Bewegungsspiele bzw. Sport. Die Medienerziehung nimmt im Ranking der pädagogischen Schwerpunkte die vorletzte Position ein und ist somit für die Befragten von geringer Relevanz. Unwichtiger ist lediglich die Religionserziehung (vgl. Abbildung 6). Medienerziehung ist zwar im Relevanzrahmen der Fachkräfte vertreten, rangiert aber hinter fast allen anderen Entwicklungsthemen. Diese Verteilung deckt sich mit den Schwerpunkten bei der Kita-Arbeit in anderen Erhebungen (vgl. Marci-Boehnke et al. 2012, S. 7).

Abbildung 6: Schwerpunkte bei der täglichen pädagogischen Arbeit (Mittelwerte)



Die Bewertung der Schwerpunkte unterscheidet sich zwischen den Trägern bei dem Großteil der Aspekte nur minimal. Auffällig ist, dass die Vorbereitung auf die Schule, die Verkehrs- sowie die Medienerziehung bei den teilnehmenden Elternvereinen weniger betont werden als bei den anderen Trägern. Die Religionserziehung findet hingegen stärker in Kindertageseinrichtungen unter evangelischer oder katholischer Trägerschaft statt (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Schwerpunkte bei der täglichen pädagogischen Arbeit nach Trägern (Mittelwerte)



In welcher Form Medien im pädagogischen Alltag der Befragten zum Einsatz kommen, wurde anhand von Beispielaktivitäten ermittelt. Die Fachkräfte wurden gefragt, welche medienbezogenen Aktivitäten sie bislang mit Kindern in ihrer Einrichtung durchgeführt haben.

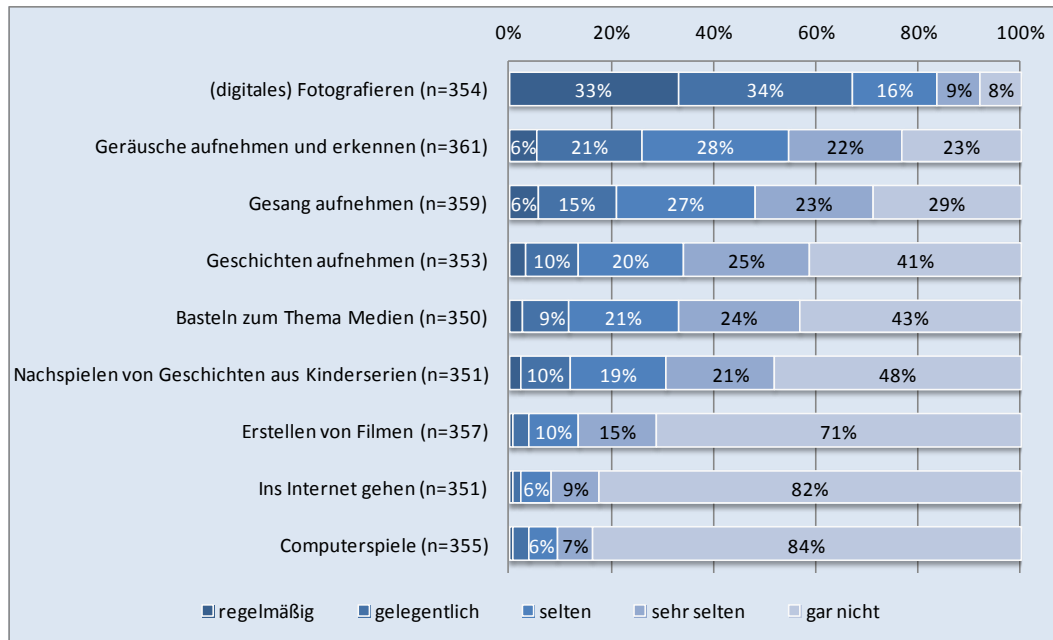
In vielen Kindertageseinrichtungen wird regelmäßig, also mindestens mehrmals pro Woche, mit einer (digitalen) Kamera gearbeitet. Es gaben 67 Prozent der Befragten an, dass sie regelmäßig bis gelegentlich im Rahmen ihrer Arbeit fotografieren. An dieser Stelle bleibt jedoch unklar, ob die Kamera von den Kindern selbst oder vom pädagogischen Personal bedient wird. Auch zu welchen Zwecken Fotografien angefertigt werden, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

Es ist zu vermuten, dass die Kamera im größeren Umfang zur Dokumentation eingesetzt wird, sodass es sich bei dem hier festgestellten umfangreichen Einsatz der (digitalen) Kamera nicht explizit um medienpädagogische Kontexte handelt. Diese Vermutung wurde bei der Rückmeldung der Ergebnisse an die Trägervertreterinnen und -vertreter bestätigt. So fertigen die Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen der Lern- und Entwicklungsdokumentation z. T. recht umfangreiche Portfolios für jedes und mit jedem Kind an, die durch Fotografien von Produkten ergänzt werden. Wer die Produkte und Artefakte fotografiert, kommt dabei nicht zum Ausdruck.

Auch das Arbeiten mit dem Aufnahmegerät gehört für einen Teil der Fachkräfte zu den gelegentlich durchgeführten Medienaktivitäten. Mehr als ein Viertel der Befragten nimmt mindestens gelegentlich Geräusche, ein Fünftel den Gesang der

Kinder auf. Nur selten werden Filme erstellt, das Internet oder der Computer mit den Kindern genutzt (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Medienbezogene Aktivitäten¹⁶



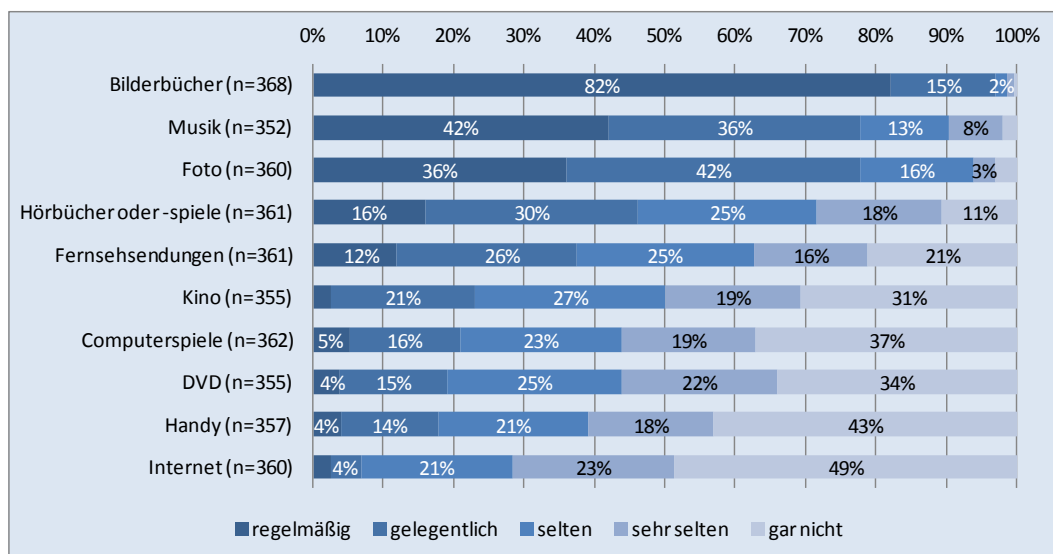
Die Unterscheidung zwischen Bremen und Bremerhaven zeigt, dass keine wesentlichen Unterschiede in den beiden Städten hinsichtlich der medienbezogenen Aktivitäten bestehen. Die Bremer Erzieherinnen und Erzieher fertigen häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Bremerhaven (digitale) Fotografien an. In Bremerhaven werden hingegen häufiger Geschichten aus Kinderserien nachgespielt und Filme erstellt. Dies gilt auch für die Nutzung des Internets und den Umgang mit Computerspielen.

Eine weitere Facette der Medienerziehung ist die Thematisierung von Medieninhalten im Gespräch bzw. die Reflexion von Medieninhalten mit den Kindern. Es wird deutlich, dass in Kindertagesstätten mit Abstand am häufigsten über die Inhalte von Bilderbüchern gesprochen wird. Aber auch über andere Medien wird mit den Kindern geredet. So spielen Musik und Fotos bei drei Vierteln der Befragten mindestens gelegentlich eine Rolle. Hörbücher oder -spiele werden von nahezu der Hälfte mindestens gelegentlich im Gespräch thematisiert. Seltener werden die Inhalte aus Computerspielen, DVDs, Internet oder das Handy behandelt (vgl. Abbildung 9). Die Thematisierung verschiedener Medien im Gespräch mit den Kindern sowie die medienbezogenen Aktivitäten sind insbesondere vor dem Hintergrund der Freizeitaktivitäten der Kinder interessant. Laut MiniKIM umfasst das Spektrum an Medien, mit denen sich

¹⁶ Für alle Grafiken, in denen eine Häufigkeitsverteilung abgebildet wird, gilt, dass die Kategorien im Fragebogen wie folgt näher beschrieben wurden:
regelmäßig=mehrmals pro Woche, gelegentlich=einmal pro Woche bis einmal pro Monat, selten=seltener als einmal pro Monat, sehr selten=seltener als einmal im Kindergartenjahr sowie gar nicht.

Vier- bis Fünfjährige beschäftigen, sowohl den Fernseher als auch Videos, DVDs und Computer-, Konsolen- und Onlinespiele. Zudem wird berichtet, dass die Kinder in diesem Alter zum ersten Mal das Internet nutzen und dass die Bindung ans Buch in diesem Alter bereits abnimmt (vgl. mpfs 2013, S. 66 f.). Folglich stellt sich die Frage nach der Lebensweltorientierung der Erzieherinnen und Erzieher, da die von den Kindern bevorzugten Medien in Kindertagesstätten eher selten thematisiert werden und das Bilderbuch weiterhin das Leitmedium darstellt.

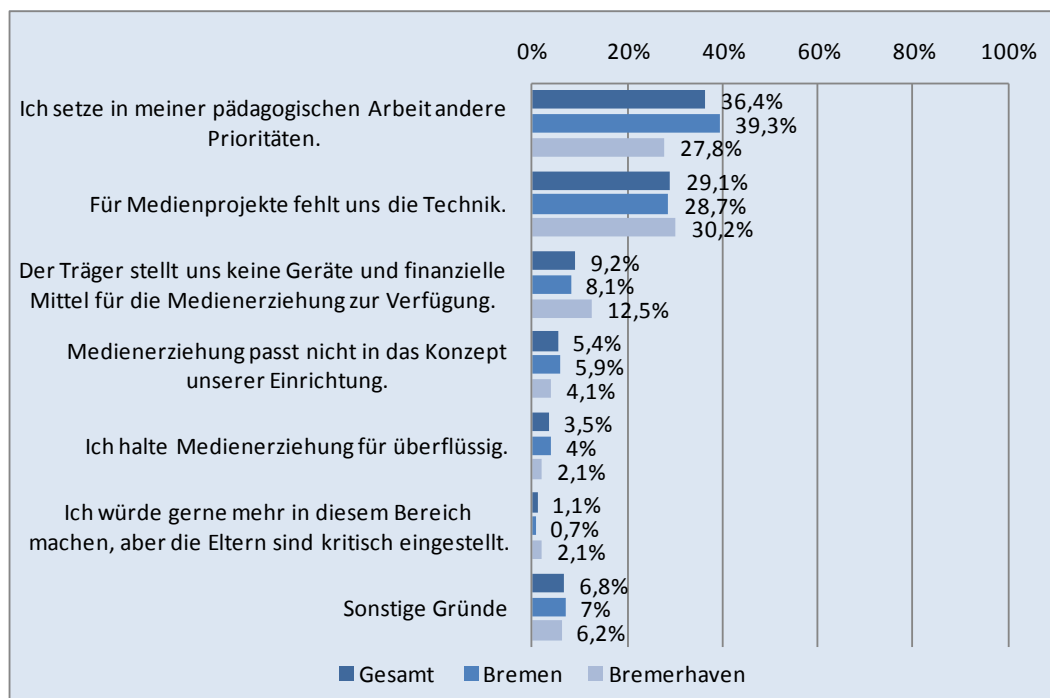
Abbildung 9: Thematisierung von Medien im Gespräch



Der Medieneinsatz sowie die Thematisierung von Medien im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit orientieren sich größtenteils an den für Kindertagesstätten klassischen Medien. Die Erzieherinnen und Erzieher wurden ebenfalls gefragt, weshalb sie keine Medien bei ihrer pädagogischen Arbeit einsetzen. Mehr als ein Drittel von ihnen sagt, dass es bei seiner pädagogischen Arbeit andere Prioritäten setzt. Hier sind die Bremer Erzieherinnen und Erzieher deutlich stärker vertreten als die Bremerhavener. Die Setzung anderer Prioritäten spiegelt sich bereits bei der Nennung der Schwerpunkte wider (vgl. Abbildung 6). Einen weiteren bedeutenden Hinderungsgrund stellt die fehlende Technik dar. Die Befragten aus Bremerhaven betonen den Aspekt der fehlenden Unterstützung und Technik deutlicher als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Bremen. Unter den sonstigen Gründen sind hauptsächlich Erzieherinnen und Erzieher vertreten, die im Krippenbereich arbeiten und der Meinung sind, dass bei dieser Altersgruppe noch keine Medien eingesetzt werden sollten bzw. dass andere Schwerpunkte in diesem Bereich gesetzt werden müssen. Vereinzelt geben die Befragten an, dass ihnen das Wissen fehlt oder dass in der Einrichtung zu wenig Personal oder auch Platz sei, um medienerzieherisch tätig zu sein (vgl. Abbildung 10). Die Befragung der Leitungen gibt Aufschluss über den Zustand und den Umfang der Ausstattung in den Kindertageseinrichtungen. Insgesamt sind 44 Prozent mit dem Umfang der Ausstattung zufrieden. Dem stehen 51 Prozent der Leitungen gegenüber, die sagen, ihre Ausstattung könnte besser sein. Weitere drei Prozent sind der Meinung, dass die Ausstattung entschieden

zu gering sei. Ähnlich fällt das Fazit zu dem Zustand der Ausstattung aus. Diese ist in 43 Prozent der Einrichtungen zeitgemäß, bei 48 Prozent teils zeitgemäß und teils veraltet. Lediglich neun Prozent geben an, dass sie komplett veraltet ist.

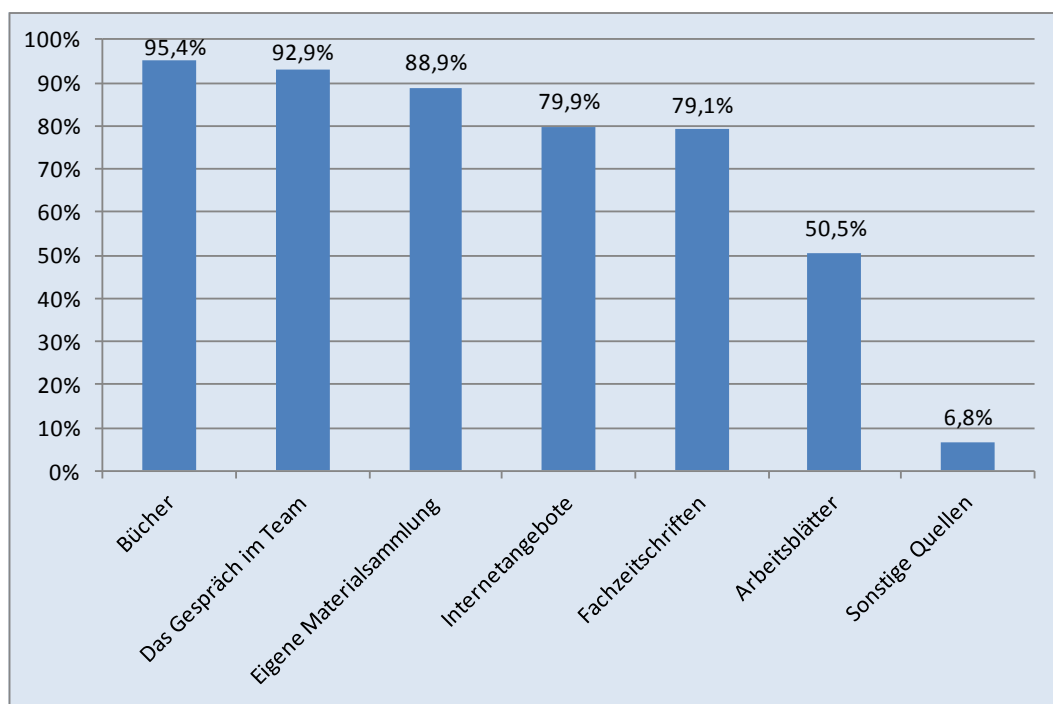
Abbildung 10: Gründe für den Verzicht auf Medien im Rahmen der pädagogischen Arbeit in Bremen und Bremerhaven (n=368)



1.7 Mediennutzung zur Arbeitsvorbereitung

Zur Vorbereitung der eigenen Arbeit nutzen die Erzieherinnen und Erzieher verschiedene Medien. Am häufigsten dienen ihnen Bücher als Informationsquelle, der Großteil verfügt aber auch über eine eigene Materialsammlung. Wichtig ist aber auch das Gespräch im Team, in dem die pädagogische Arbeit geplant und besprochen wird. Bei knapp 80 Prozent der Befragten spielen auch Fachzeitschriften und Internetangebote eine Rolle bei der Arbeitsvorbereitung. Bei der Nutzung der Internetangebote gilt, dass diese von allen Altersgruppen in vergleichbarer Weise genutzt werden. Die Hälfte der Erzieherinnen und Erzieher nutzt außerdem Arbeitsblätter (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Einsatz von Medien bei der Arbeitsvorbereitung (n=368, Mehrfachnennung)

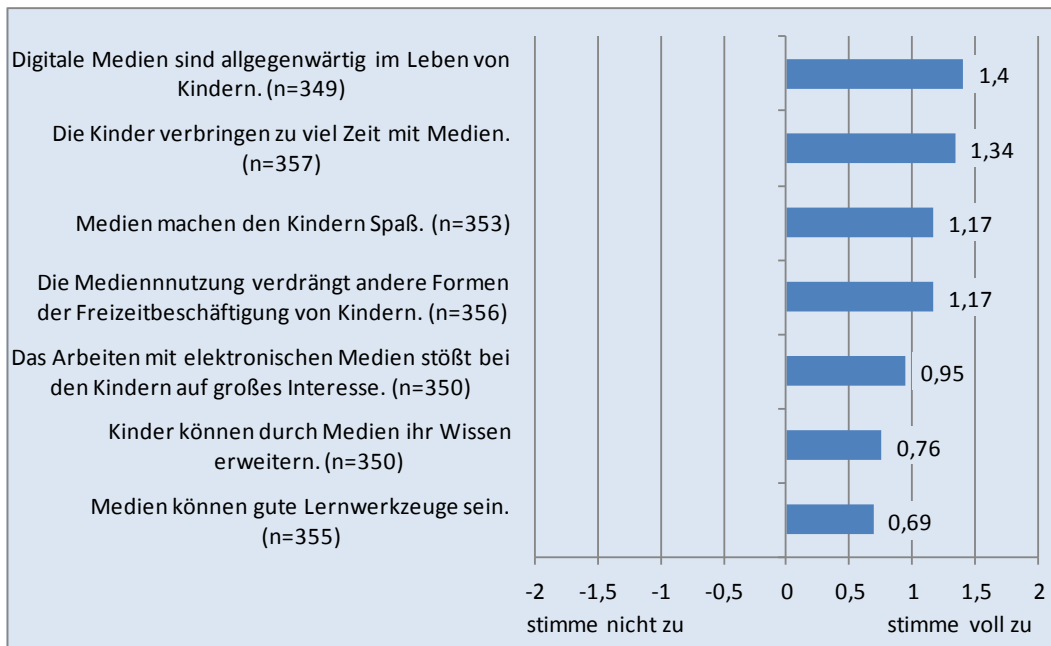


1.8 Einstellungen im Kontext der medienpädagogischen Arbeit in der Kita

Die Einschätzungen der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber Medien im Allgemeinen und deren Bedeutung für Kinder im Speziellen beeinflussen ihr medienerzieherisches Handeln. Zum einen ist das pädagogische Personal der Auffassung, dass digitale Medien allgegenwärtig im Leben von Kindern sind und dass diese zu viel Zeit mit Medien verbringen, sodass andere Formen der Freizeitbeschäftigung verdrängt werden. Zum anderen stimmt ein Großteil aber auch den Aussagen zu, dass Medien den Kindern Spaß bereiten und dass die Arbeit mit elektronischen Medien bei Kindern auf großes Interesse stößt. Zum Teil sind sie auch der Meinung, dass Kinder durch Medien ihr Wissen erweitern können bzw. dass diese ebenfalls gute Lernwerkzeuge darstellen. Deutlich wird

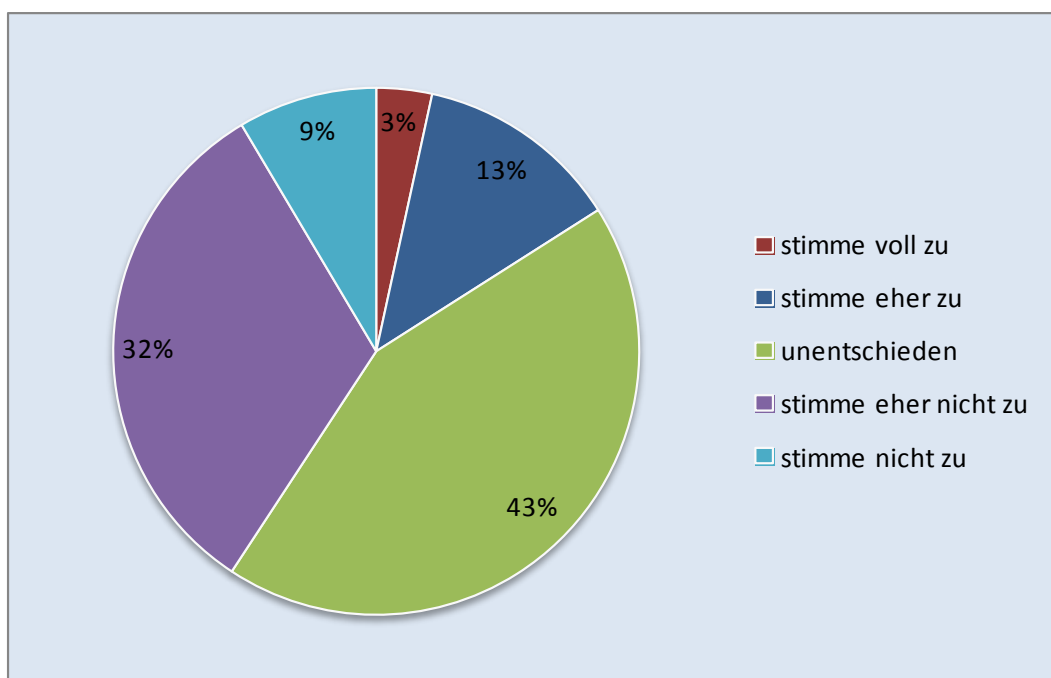
jedoch, dass die kritische Haltung gegenüber Medien über die positiven Möglichkeiten überwiegt (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Einschätzungen zum Medienumgang von Kindern (Mittelwerte)



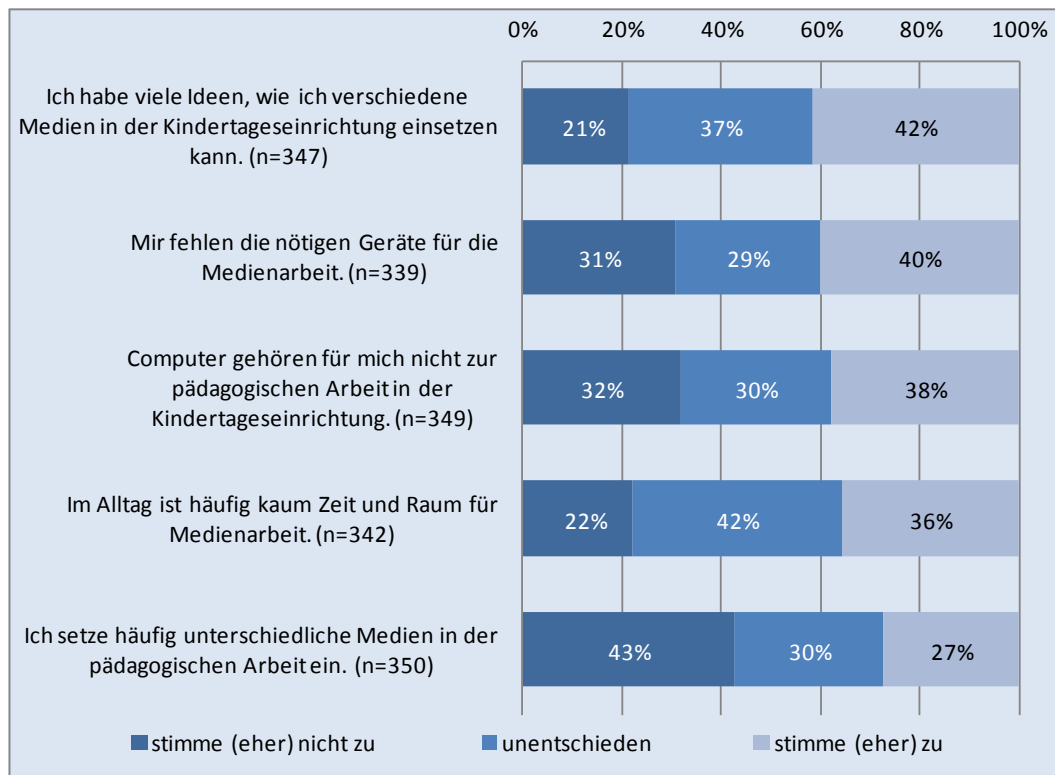
Dementsprechend überrascht es nicht, dass die Erzieherinnen und Erzieher der frühen Medienbildung gegenüber insgesamt eher kritisch eingestellt sind. So lehnen 41 Prozent die Aussage, dass mit Medienerziehung nicht früh genug begonnen werden könne, ab. Weitere 43 Prozent sind in dieser Hinsicht unentschieden. Lediglich 16 Prozent stimmen dieser Aussage zu. Auffällig ist hier, dass diejenigen, die 56 Jahre alt und älter sind, diese Frage insgesamt am positivsten bewerten (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Mit Medienerziehung kann man nicht früh genug beginnen (n=351)



Im Folgenden rücken die Einstellungen zur praktischen Medienarbeit in Kindertagesstätten in den Fokus. Auch hier zeigt sich ein ähnlich ambivalentes Bild wie bei den allgemeinen Einstellungen gegenüber Medien in Kinderhand. Zum einen sagen 42 Prozent, dass sie viele Ideen haben, wie sie verschiedene Medien bei ihrer Arbeit einsetzen können, zum anderen geben 38 Prozent an, dass Computer für sie nicht zur pädagogischen Arbeit in einer Kindertagesstätte gehören. Der Einsatz von Medien scheitert bei 41 Prozent außerdem an der Ausstattung, da sie angeben, dass ihnen die nötigen Geräte für die Medienarbeit nicht zur Verfügung stehen. Ein weiteres Hindernis ist, zumindest für ein Drittel der Befragten, die fehlende Zeit bzw. der fehlende Raum für Medienarbeit. Immerhin 27 Prozent geben an, dass sie häufig unterschiedliche Medien bei ihrer Arbeit einsetzen.

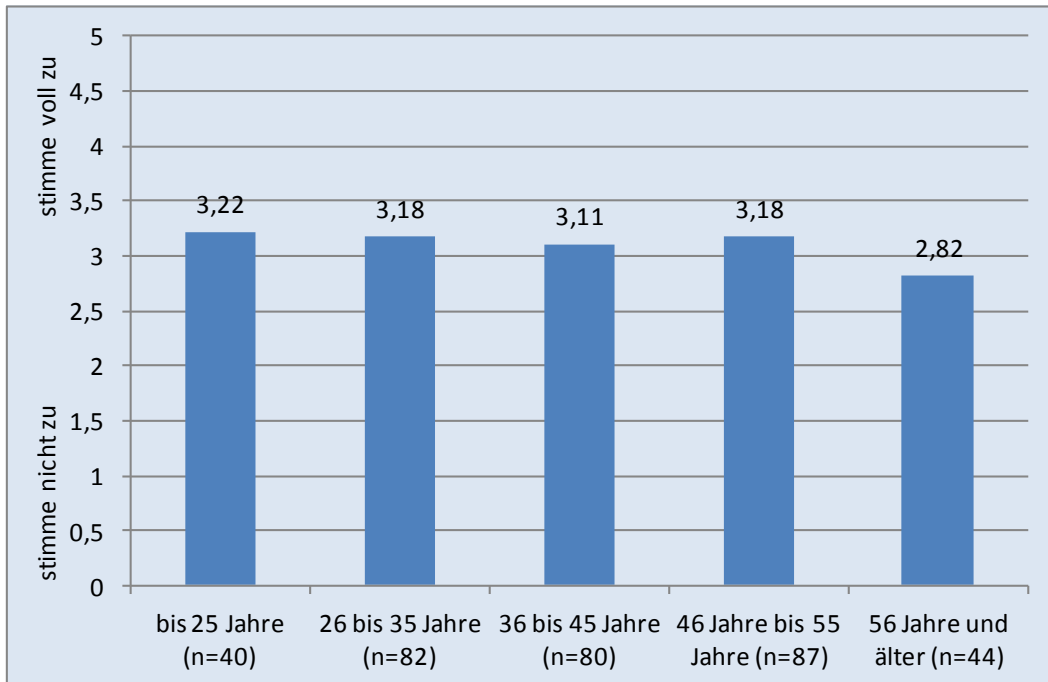
Abbildung 14: Einstellungen zur praktischen Medienarbeit in Kindertagesstätten



Es zeigt sich, dass zwischen den Erzieherinnen und Erziehern in Bremen und Bremerhaven keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen gegenüber der praktischen Medienarbeit in der Kindertageseinrichtung bestehen. Die Bremer Erzieherinnen und Erzieher geben etwas häufiger an, dass Computer für sie nicht zur pädagogischen Arbeit gehören. In Bremerhaven wird häufiger geäußert, dass nicht genügend Geräte für die Medienarbeit zur Verfügung stehen und dass im Alltag nicht genügend Zeit für Medienarbeit ist.

Abbildung 15 zeigt, dass keine wesentlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Alterskategorien bestehen, wenn es um die Rolle der Computer in der pädagogischen Arbeit geht. Die Erzieherinnen und Erzieher, die 56 Jahre alt und älter sind, sind gegenüber der Arbeit mit Computern tendenziell etwas offener eingestellt. Es besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Einstellung.

Abbildung 15: Computer gehören für mich nicht zur pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung (Mittelwerte)



1.9 Medienpädagogische Aus- und Fortbildung

Um Medien adäquat in die pädagogische Arbeit integrieren zu können, ist eine Thematisierung von medienerzieherischen Aspekten in der Ausbildung unumgänglich. Knapp die Hälfte aller Befragten gibt an, dass in ihrer Ausbildung Aspekte wie der Umgang mit kindlichen Medienwelten und praktische Medienarbeit behandelt wurden. Knapp ein Drittel erfuhr zudem, wie Medienprojekte bei der Arbeit durchgeführt werden können. Medienbezogene Elternarbeit war lediglich bei 17 Prozent der Befragten ein Thema (vgl. Abbildung 16). 110 Erzieherinnen und Erzieher kreuzten keinen der Aspekte an.

Abbildung 16: Thematisierung von medienpädagogischen Bereichen in der Ausbildung (Mehrfachnennung)

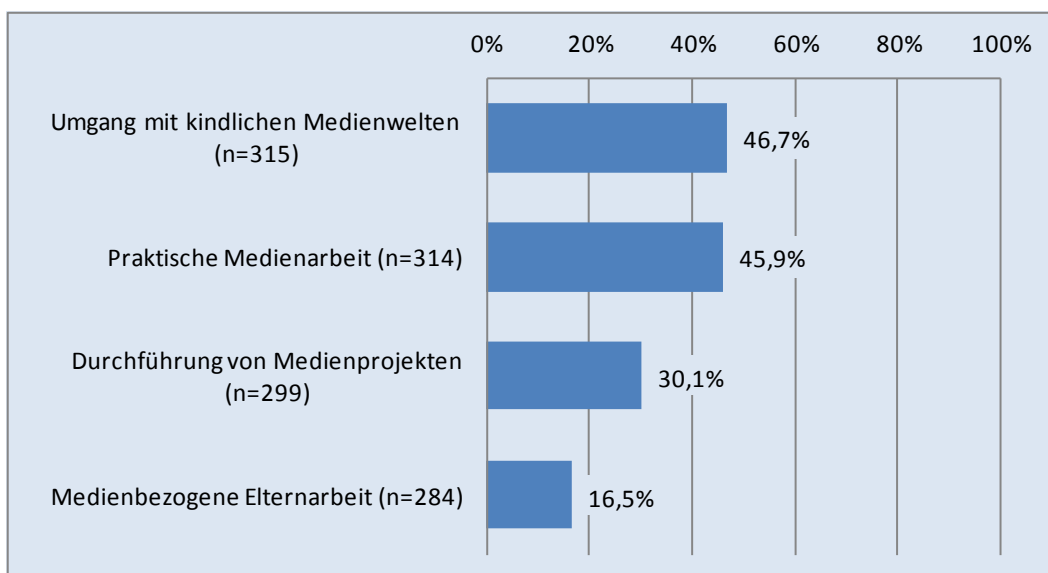
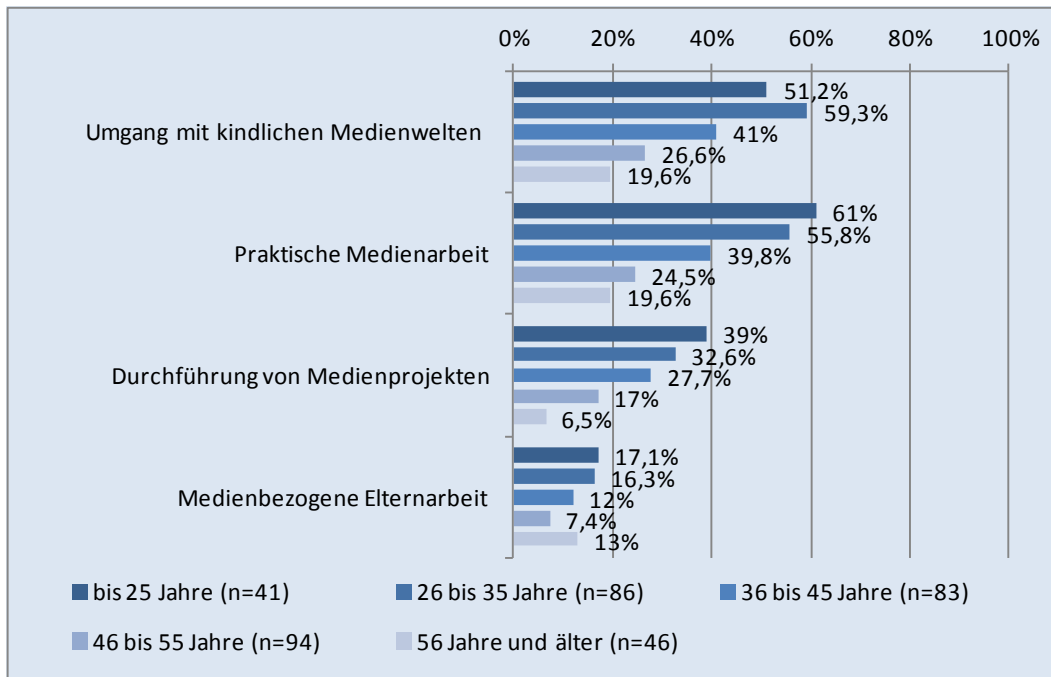


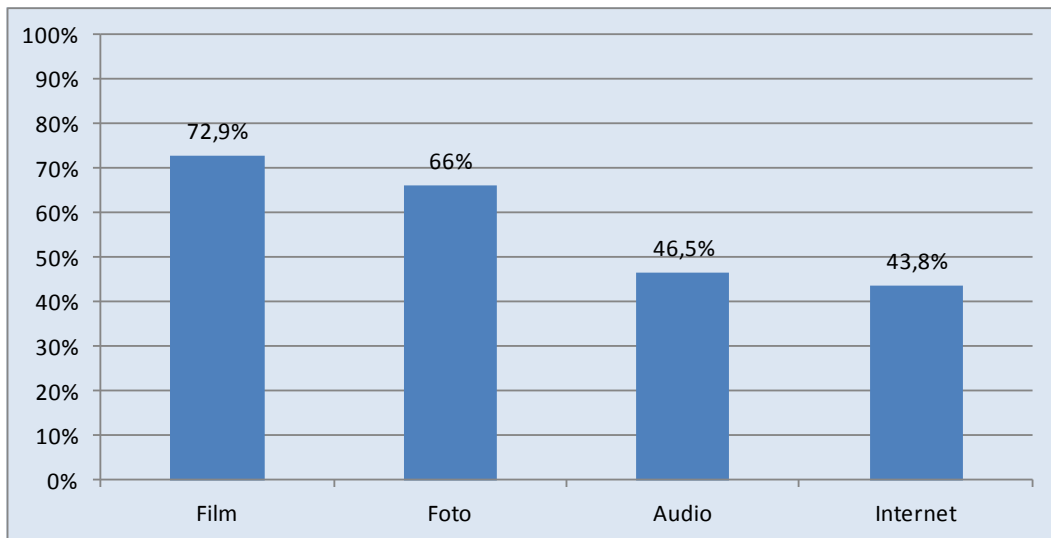
Abbildung 17 zeigt, dass der Stellenwert von Medienerziehung in der Ausbildung bereits zugenommen hat. So wurden die medienpädagogischen Bereiche bei den jüngeren Erzieherinnen und Erziehern insgesamt häufiger thematisiert als bei ihren älteren Kolleginnen und Kollegen. Im Bereich der medienbezogenen Elternarbeit fällt die Zunahme jedoch vergleichsweise gering aus.

Abbildung 17: Thematisierung von medienpädagogischen Bereichen in der Ausbildung nach Alter (Mehrfachnennung)



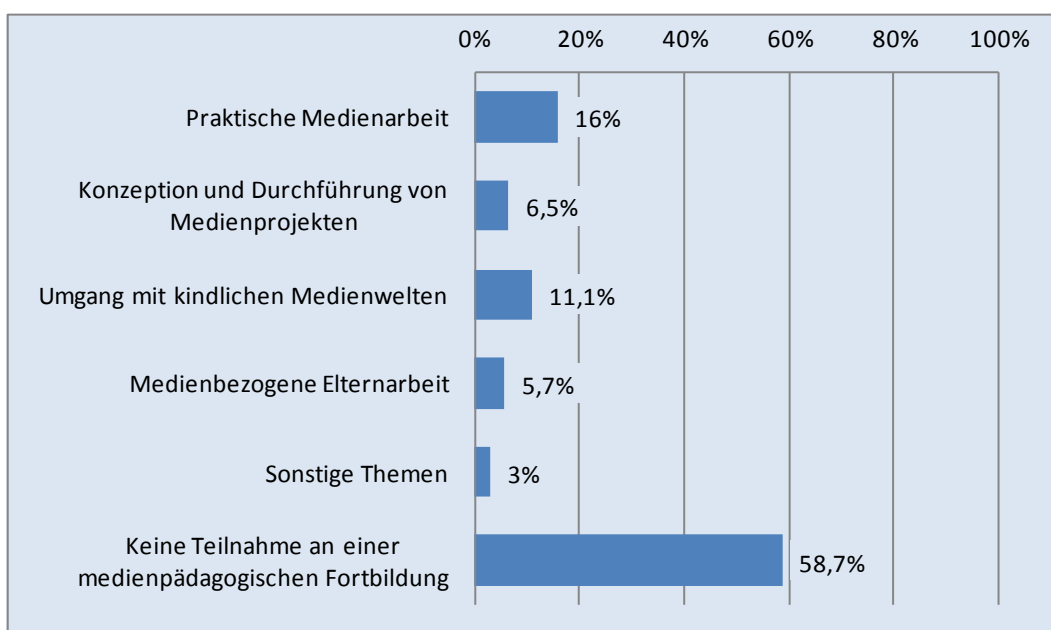
Diejenigen, die angaben, dass praktische Medienarbeit Bestandteil ihrer Ausbildung war, wurden gebeten anzugeben, welche Medien in diesem Zusammenhang thematisiert wurden. Knapp drei Viertel geben an, dass Filme behandelt wurden, zwei Drittel besprachen Fotos. Audio und Internet waren bei knapp der Hälfte Thema (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Thematisierung von Medientypen bei der medienpraktischen Arbeit in der Ausbildung (n=144, Mehrfachnennung)



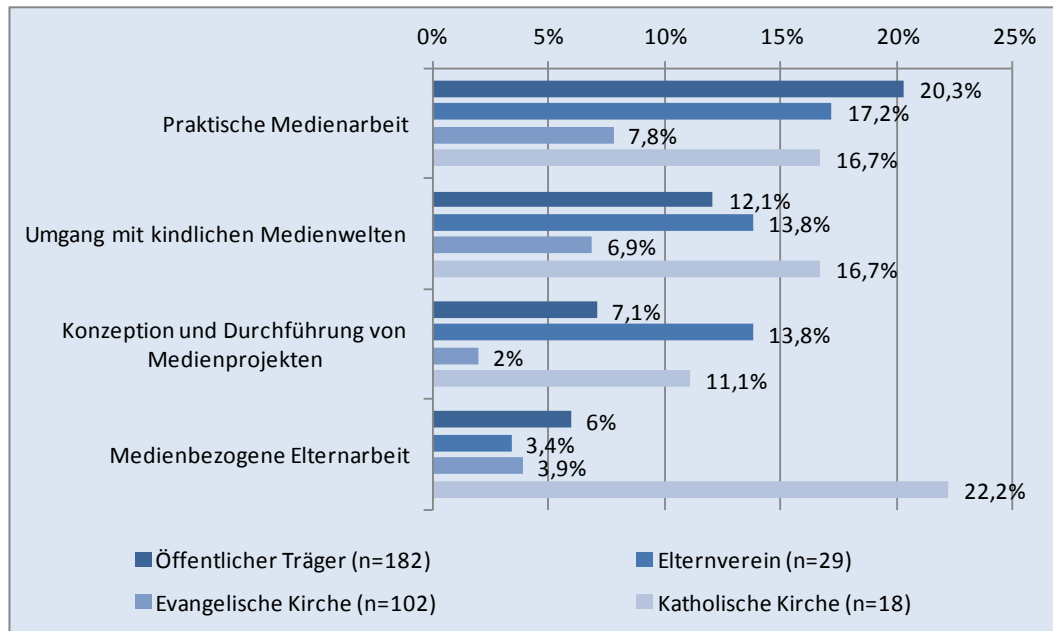
Eine weitere Möglichkeit, sich Wissen zu medienerzieherischen Inhalten anzueignen stellen Fortbildungen dar. 59 Prozent der Befragten haben in den vergangenen drei Jahren an keiner medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen. Wenn das pädagogische Personal medienpädagogische Fortbildungen besuchte, dann widmeten sich diese am ehesten der praktischen Medienarbeit (16 %) oder dem Umgang mit kindlichen Medienwelten (11 %) (vgl. Abbildung 19). Am häufigsten wurden medienpädagogische Fortbildungen des Vereins Blickwechsel e. V. oder aus dem Fortbildungskatalog der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen besucht.

Abbildung 19: Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungen in den letzten drei Jahren (n=368, Mehrfachnennung)



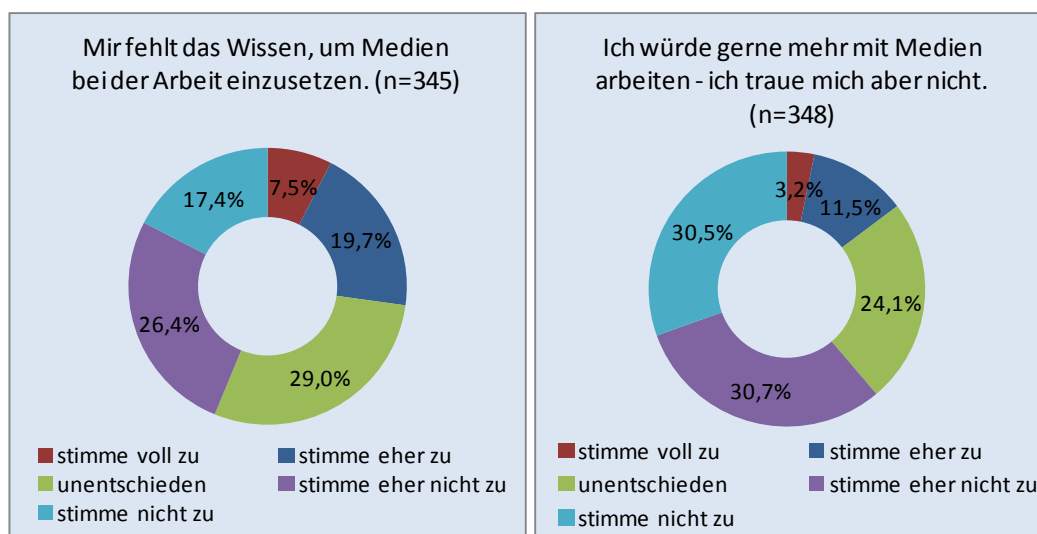
Die Unterscheidung nach Trägern zeigt, dass Erzieherinnen und Erzieher aus Kindertageseinrichtungen unter evangelischer Trägerschaft im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen der anderen Träger seltener an medienpädagogischen Fortbildungen teilnehmen. Fortbildungen zur praktischen Medienarbeit wurden in den vergangenen Jahren am häufigsten von Erzieherinnen und Erzieher aus Einrichtungen mit öffentlicher Trägerschaft besucht. Der Umgang mit kindlichen Medienwelten sowie die medienbezogene Elternarbeit standen stärker bei den Beschäftigten der Kindertageseinrichtungen unter katholischer Trägerschaft im Fokus. Die Erzieherinnen und Erzieher der Elternvereine wählten im Vergleich am häufigsten Fortbildungen zur Konzeption und Durchführung von Medienprojekten (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungen in den letzten drei Jahren nach Trägern



Laut Selbsteinschätzung der Erzieherinnen und Erzieher fehlt lediglich einem Viertel das Wissen, um Medien bei der Arbeit einzusetzen, 29 Prozent sind an dieser Stelle unentschlossen. Immerhin 43 Prozent sind der Auffassung, dass sie über das nötige Wissen verfügen. Wie oben bereits genannt, setzt ein Großteil einen anderen Schwerpunkt in der pädagogischen Arbeit. So ist es nicht verwunderlich, dass lediglich 15 Prozent gerne mehr mit Medien arbeiten würden, sich dies aber nicht trauen (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Einschätzungen zum Einsatz von Medien

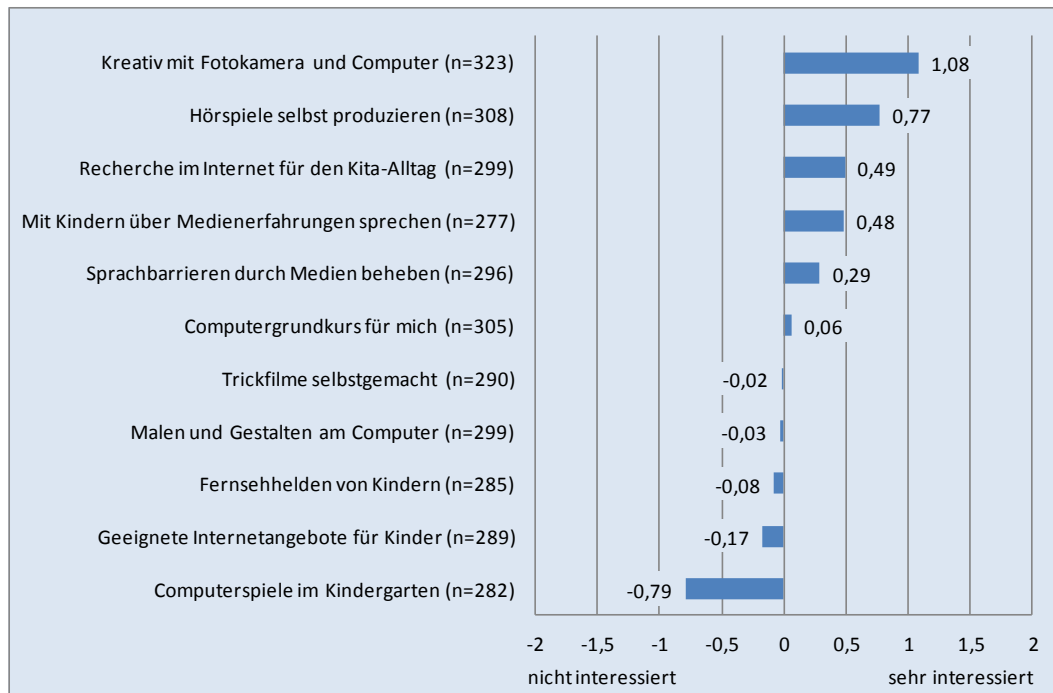


1.10 Wünsche nach Unterstützungsangeboten

Neben den bisher besuchten Fortbildungen wurde auch erfasst, an welchen medienpädagogischen Fortbildungen die Erzieherinnen und Erzieher Interesse hätten. Am beliebtesten sind die Themen „Kreativ mit Fotokamera und Computer“ sowie „Hörspiele selbst produziert“. Interesse besteht außerdem an Angeboten zur Recherche im Internet für den Kita-Alltag, über das Gespräch mit den Kindern zu Medienerfahrungen und zur Behebung von Sprachbarrieren mit Medien. Unentschlossen zeigen sich die Befragten bei Computergrundkursen, der Erstellung von Trickfilmen, dem Malen und Gestalten am Computer sowie der Thematisierung von Fernsehhelden oder geeigneten Internetangeboten für Kinder. Kein Interesse besteht an einem Angebot zu Computerspielen im Kindergarten (vgl. Abbildung 22).

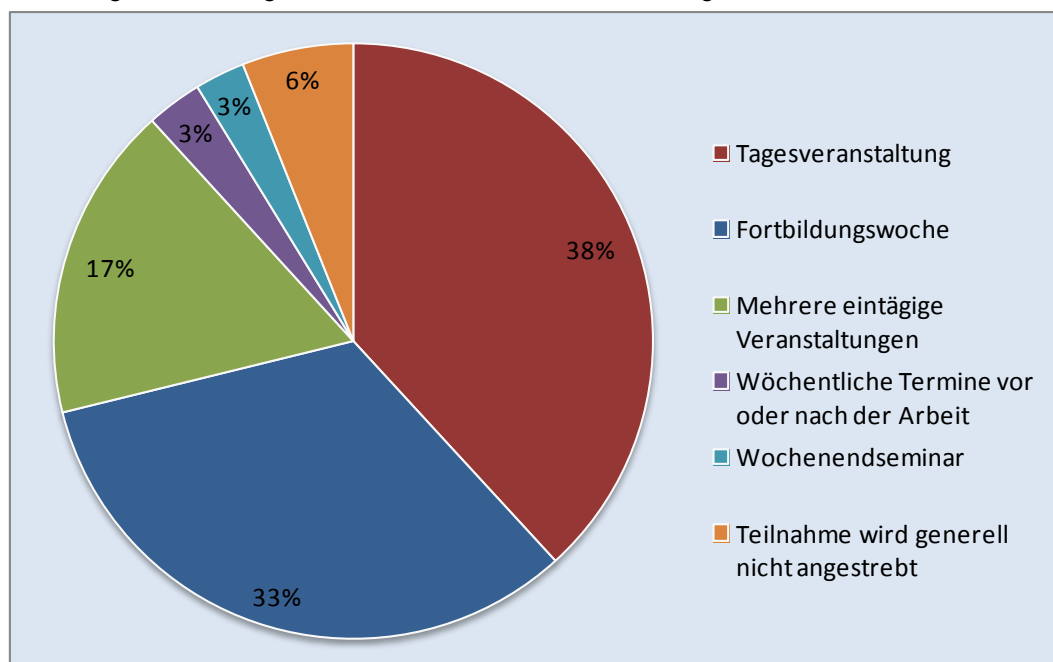
Wenn die Befragten an einer Fortbildung teilnehmen, dann präferieren 57 Prozent als Veranstaltungsort die Räumlichkeiten des Organistors bzw. Anbieters, ein Drittel befürwortet Fortbildungen in der eigenen Einrichtung. Sich zu Hause am Computer fortzubilden, bevorzugen nur 6 Prozent.

Abbildung 22: Interesse an medienpädagogischen Fortbildungen (Mittelwerte)



Bei der Frage nach dem zeitlichen Rahmen stimmen 38 Prozent für Tagesveranstaltungen, ein Drittel für eine Fortbildungswoche sowie 17 Prozent für mehrere eintägige Veranstaltungen. Wöchentliche Termine vor oder nach der Arbeit und Wochenendseminare werden lediglich vereinzelt nachgefragt. 6 Prozent geben an, dass sie insgesamt keine Teilnahme an einer medienpädagogischen Fortbildung anstreben (vgl. Abbildung 23).

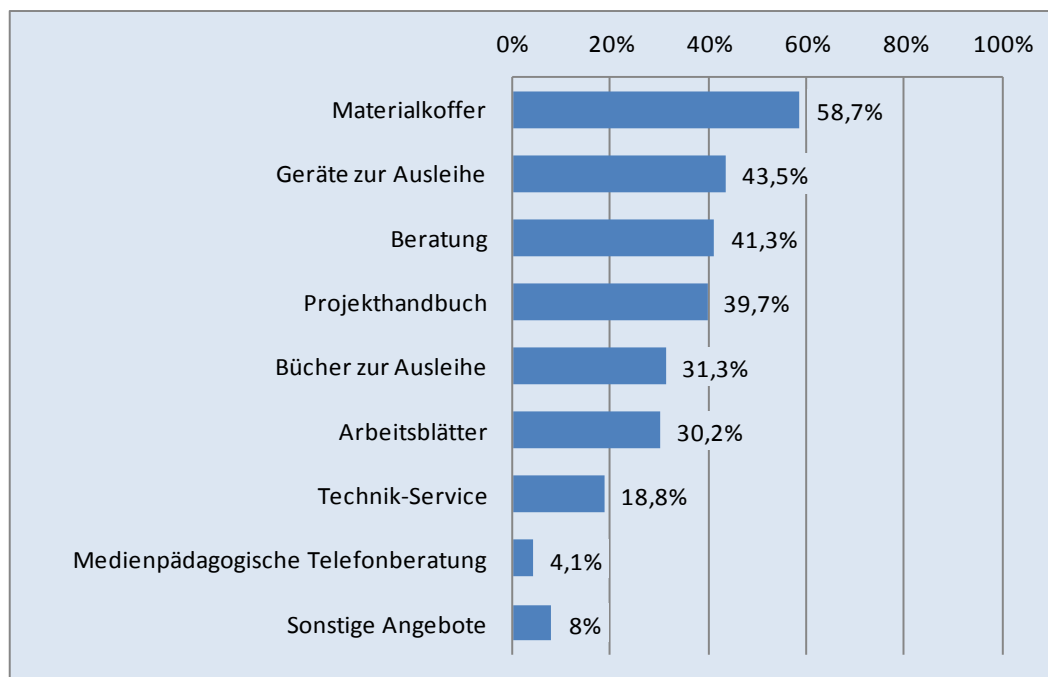
Abbildung 23: Bevorzugter zeitlicher Rahmen von Fortbildungen (n=332)



Neben der Teilnahme an Fortbildungen können weitere medienpädagogische Angebote die Arbeit in diesem Bereich unterstützen. Am häufigsten wünschen sich die Erzieherinnen und Erzieher einen Materialkoffer, den sie bei ihrer Arbeit

einsetzen können. Etwas weniger als die Hälfte äußert außerdem Bedarf an einer Ausleihe von Geräten, die die praktische Medienarbeit ermöglichen. Zudem wird auch hier deutlich, dass sie zusätzlich noch Wissen benötigen, wie sie Medien in der Kindertagesstätte einsetzen können. So sagen rund 40 Prozent, dass sie sich Beratung und Projekthandbücher wünschen, die ihnen entsprechend Anleitung geben. Ein knappes Drittel hält zudem Bücher zur Ausleihe und Arbeitsblätter für hilfreich. Einen Technik-Service wünscht sich hingegen nur jeder Fünfte (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24: Wunsch nach medienpädagogischen Angeboten (n=368, Mehrfachnennung)



2 Ergebnisse der Diskussion mit Trägervertreterinnen und Trägervertretern

Die Ergebnisse der Befragung wurden Vertreterinnen und Vertreter der Träger und interessierten Erzieherinnen und Erziehern in zwei Workshops vorgestellt und im Anschluss an eine Ergebnispräsentation mit ihnen diskutiert. Die Workshops lieferten keine systematisch verwertbaren Ergebnisse in Form von zusätzlichen Fakten und Daten. Vielmehr ging es in den Veranstaltungen darum, ein "medienpädagogisches Bewusstsein" unter den Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Bereiche (Träger, Aus- und Fortbildung, senatorische Behörde etc.) herzustellen, und sie miteinander über die Themen Medienkompetenz und Medienbildung ins Gespräch zu bringen.

Die Workshops sollten Raum für einen Austausch von Sichtweisen und Entwicklungsperspektiven bieten und einen weiter andauernden Austausch über Medien in der Kita initiieren. Dabei stand im Mittelpunkt des Austauschs, welche medienpädagogischen Fortbildungsformate und -themen von den Trägern gewünscht und unterstützt werden würden.

Zunächst wurden die Ergebnisse der Befragung und daraus resultierende Fortbildungsperspektiven in Bremen diskutiert. Die Diskussion zeigte, dass die Relevanz der frühen Medienbildung von den Trägern unterschiedlich bewertet wird. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass auf der Seite der an der Diskussion beteiligten Trägervertreterinnen und -vertreter überwiegend von einer grundsätzlichen Bedeutung der frühen Medienerziehung ausgegangen wird, diese jedoch relativ übereinstimmend als nachrangig zu anderen Zielen im frühkindlichen Bildungsbereich bezeichnet wird. Im Workshop hat sich lediglich die Vertreterin von KiTa-Bremen deutlich zur umfänglichen Integration von Medienbildung in der Kita ausgesprochen und mögliche praktische Maßnahmen benannt. Der Versuch, eine trägerübergreifende Initiative für die Medienbildung ins Leben zu rufen, scheiterte vorerst an der Skepsis der anderen Träger und Institutionen. Als Gründe für diese Skepsis wurden vor allem die zusätzlichen Belastungen genannt, denen die Einrichtungen momentan durch den Ausbau der Betreuung für Kinder von unter drei Jahren ausgesetzt sind. Eine andere Trägervertreterin merkte an, dass manche Themen für die Einrichtungen nicht von existenzieller Wichtigkeit seien und diese Themenbereiche (wie auch das Thema Medienkompetenz) modischen Wellen unterlägen. Man könne nicht jedem zeitweise hoch gehandelten Thema folgen, da momentan durch drängende Aufgaben andere Prioritäten (z.B. Inklusion) gesetzt werden müssten.

Es wurde relativ übereinstimmend festgestellt: Der von Trägerseite vertretene Stellenwert des Themas hat einen Einfluss auf die internen Fortbildungsangebote sowie auf die Gewährung von Fortbildungswünschen, aber auch auf die geäußerten Fortbildungswünsche der Erzieherinnen und Erzieher selbst. In diesem Zusammenhang wiesen die anwesenden Vertreterinnen und Vertreter auf die große Bedeutung der Fachberatungen hin. Übereinstimmend sprachen sich die Vertreterinnen und Trägervertreter der Bremer Träger für die gezielte

Fortbildung der Fachberatungen im Bereich der frühkindlichen Medienbildung aus, da diese eine Schlüsselposition innehaben, wenn neue Inhalte und Methoden in die Einrichtungen getragen werden sollen.

In Bremerhaven war entgegen der hohen Beteiligungsquote an der eigentlichen Umfrage die Beteiligung an der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse deutlich geringer. Die Anwesenden sahen, bis auf eine Person, die Medienbildung als eine eher nachrangige Aufgabe an. Es zeigte sich, dass die geäußerten Fortbildungswünsche seitens einer zuständigen Fachberatung nicht im medienpädagogischen Bereich lagen, sondern die Schulung von Bedienkompetenzen für die Wahrnehmung von Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben fokussierten. So wurde die Einführung in ein bestimmtes Videoschnittprogramm für eine effektivere Lern- und Entwicklungsdokumentation und die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen der Datenverarbeitung für diesen Bereich gewünscht. Ausgewiesene medienpädagogische Themen wurden nur im Bereich der Elternarbeit (z. B. Thematisierung von übermäßigem Fernsehkonsum) als wünschenswerte Angebote angesprochen. Aspekte einer handlungsorientierten Medienpädagogik spielten keine Rolle in der Diskussion bzw. wurden als nachrangig markiert. Es wurde von einer zuständigen Fachberatung exemplarisch aufgezeigt, welche Parameter herangezogen werden, um Fortbildungswünsche der Erzieherinnen und Erzieher zu bewilligen: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter äußern in Gesprächen ihre Wünsche. Die Wünsche werden abgeglichen mit den Anforderungen, die im Rahmen der Lern- und Entwicklungsdokumentation auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zukommen. Als besonders wichtig für die pädagogische Arbeit werden die Bereiche „forschendes Lernen“ und „selbstständiges Lernen“ eingestuft, und in diesen Bereichen würden derzeit bevorzugt Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte gefördert.

Eine Fachberaterin äußerte sich explizit zur Rolle der Medienbildung in der Kita: Medien oder Medienkompetenz stünden nicht explizit im Rahmenplan bzw. seien vor allem in der gesellschaftlichen Komponente (Kinder sollen sich in der Gesellschaft zurechtfinden) enthalten. Es sei nach ihrer Einschätzung nicht notwendig, Medien gesondert zu behandeln. Das Schlusswort der Fachberaterin stellte noch einmal heraus, wie wichtig der Rahmenplan gerade für die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft ist: „Es wird alles gemacht, was der Rahmenplan vorsieht, und für Fortbildungen gilt das gleiche“. Auch wenn die Aussage inhaltlich an dieser Stelle nicht überprüft werden kann, zeigt sich darin die Praxisrelevanz des Papiers.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Interesse der Träger an der Weiterentwicklung medienpädagogischer Arbeit in ihren Einrichtungen zwar unterschiedlich groß, aber bei den beteiligten Trägern durchaus vorhanden ist. Über die möglichen Schwerpunktsetzungen in diesem Bereich sowie die zugrunde liegenden (medienpädagogischen) Leitgedanken hat man sich bisher aber noch nicht umfassend ausgetauscht. Auch innerhalb der Träger scheint die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Zielen und Handlungsfeldern noch nicht zum festen Bestandteil der Trägerkonzeptionen oder beispielsweise

zur Arbeit der Fachberatungen zu gehören. Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Veranstaltungen mit Trägervertreterinnen und -vertretern sollten dazu beitragen, eine trägerübergreifende Auseinandersetzung zum Thema Medienkompetenz anzustoßen. Das erscheint insofern gelungen, als die Trägervertreterinnen und -vertreter dem Thema Medien durch ihre Teilnahme explizit Aufmerksamkeit schenken.

Ist die medienpädagogische Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte auf Trägerseite gewünscht, so können Interessierte auf medienpädagogische Expertise in Bremen zurückgreifen. Innerhalb der Workshops mit den Trägervertreterinnen und -vertretern wurden beispielhaft medienpädagogische Fortbildungskonzepte vorgestellt, einerseits um die Diskussion durch Praxisanregungen anzureichern und andererseits um das Interesse am Medienthema unter den Anwesenden weiter zu fördern und über mögliche Konzepte ins Gespräch zu kommen.

Beispielhafte Fortbildungsangebote für Erzieherinnen und Erzieher in Bremen

Die Palette möglicher medienpädagogischer Themen und Projekte ist breit, sodass sich so manche fortbildungsinteressierte Fachkraft vielleicht überfordert fühlen mag, auch das richtige auszuwählen. Aktive Medienarbeit muss jedoch nicht zwingend voraussetzungsreich sein, was Vorkenntnisse und technisches Equipment angeht, das sollten die folgenden Beispiele zeigen. Häufig lassen sich bereits mit geringem technischem Aufwand medienpädagogische Angebote in der Kita durchführen, sofern einige Grundkenntnisse und Interesse bei den Fachkräften vorhanden sind.

Fortbildungskurs: „Medienkompetenz in der Kita“

Mit der Basisqualifizierung „Medienkompetenz in der Kita“ greift der Blickwechsel e.V. im Auftrag der brema alltägliche Frage- und Problemstellungen zur Medienkompetenzaneignung in der Kita auf. Besonderes Augenmerk liegt auf der medienpädagogischen Projektarbeit. Medien fungieren hier als Gestaltungsmittel, Kommunikationsmittel und Reflexionsmittel (vgl. Ankündigung zur Fortbildung „Medienkompetenz in der Kita“). Mit der angebotenen „Basisqualifizierung“ werden vor allem Erzieherinnen und Erzieher mit noch geringem technischem Vorwissen angesprochen. „Mit soliden Grundkenntnissen rund um den Computer sowie anschaulichen Beispielen aus der Praxis sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Lage versetzt werden, den Computer in der eigenen Einrichtung für medienpädagogische Projekte und zur Medienkompetenzförderung zu nutzen“. Die Fortbildungsreihe ist modular aufgebaut. Nach einem Basisteil besteht die Möglichkeit, im Aufbaukurs weiteres Know-how für die Durchführung konkreter Projekte zu erlangen. Die inhaltlichen Schwerpunkte richten sich am Bedarf der Teilnehmenden aus. Der medienpädagogische Verein Blickwechsel e. V. verfügt über langjährige Erfahrung in der frühen Medienbildung und war bereits an der

bundesweiten Fortbildungsinitiative „Basisqualifizierung Medienkompetenz“ (2008/2009), die vom BMBF ausging und von Schulen ans Netz e. V. koordiniert wurde, als Praxispartner beteiligt. Die Fortbildungen in Bremen und Niedersachsen wurden vom Blickwechsel e. V. durchgeführt, und auch in Bremen wurden zahlreiche Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen der Initiative unentgeltlich geschult.

„Geräuschejäger“

Ein Beispiel, wie mit wenig Aufwand Medien in die pädagogische Arbeit integriert werden können, ist das von der brema angebotene Projekt „Geräuschejäger“. In Anlehnung an das Projekt Ohrenspitzer (www.ohrenspitzer.de), ein Projekt der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und der Stiftung MedienKompetenzForum Südwest (MKFS), werden Kinder und pädagogische Fachkräfte für das Zuhören sensibilisiert und unter Anleitung selbst zu Produzenten von Hörstücken. Die Bremer Adaption des Projektes findet unter Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen der Einrichtungen statt und stellt die sogenannte „Hörerziehung“ als medienpädagogische Aktivität in den Mittelpunkt. Das Projekt wird in der Einrichtung durchgeführt und bezieht sowohl Mitarbeitende als auch Kinder mit ein. Das zweitägige Angebot ist für die Einrichtungen derzeit kostenfrei.

3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In die Kindertageseinrichtungen kommen die Kinder mit ihren Medien-erfahrungen und werden im Hinblick auf ihren Mediengebrauch erzogen und gefördert. Das Spektrum der medienbezogenen Themen und Aktivitäten in den beteiligten Kindertageseinrichtungen ist vor allem geprägt durch die Nutzung der als klassisch zu bezeichnenden Medien und durch reflexive Bearbeitung von unterschiedlichen Medien-erfahrungen. So wird regelmäßig über Bücher gesprochen und auch gelegentlich Musik eingesetzt. Das unangefochtene Leitmedium in der Kita ist das Bilderbuch: Das Bilderbuch und seine Inhalte zu thematisieren, gehört zu den zentralen medienbezogenen Redeanlässen in den Einrichtungen. Über elektronische Medien (z. B. Computerspiele) wird sich dagegen mit den Kindern nur äußerst selten ausgetauscht. Bei den medienbezogenen Aktivitäten spielen digitale oder elektronische Medien insgesamt eine marginale Rolle im pädagogischen Alltag. Eine umfassende Medienerziehung in den Einrichtungen, die auch digitale Medien einschließt, kann daher nur sinnvoll gefördert werden, wenn digitale Medien (z. B. der Computer/Tablets) nicht in direkter Konkurrenz zum beliebten und bewährten Buch gesehen werden. Digitale Medien sollten nicht als Gegenpart zum Buch eingeführt werden. In einer handlungsorientierten, integrativ ausgerichteten Medienarbeit lassen sich unterschiedliche Medien berücksichtigen, die sich sowohl für die Förderung literarischer sowie medialer Kompetenzen eignen.

Auf Akzeptanz treffen elektronische Medien bei den Erzieherinnen zumeist dann, wenn sie als Werkzeuge eingesetzt werden können, und somit über einen zweckrationalen Hintergrund im Kontext der Nutzung verfügen. Dies gilt sowohl für die eigene Arbeitsvorbereitung als auch für den pädagogischen Kontext, in dem Medien als sinnvoll erachtet werden.

Einer spielerischen Mediennutzung innerhalb der pädagogischen Arbeit, die das elektronische Medium an sich und seine Ausdrucksmöglichkeiten in den Mittelpunkt stellt bzw. explorativ erkundet, hat im Kontext dieser zweckorientierten Herangehensweise kaum Raum. Wenn elektronische Medien um ihrer selbst willen thematisiert werden, dann zumeist als Gegenstand kritischer Reflexion. Die Heranbildung einer Kompetenz zur kritischen Reflexion in Bezug auf den Medienumgang kann zwar durchaus als Zieldimension früher Medienbildung gesehen werden, kommt aber unseres Erachtens nicht ohne die Entwicklung bzw. Ermöglichung einer entsprechenden Praxis aus. Das heißt, die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion in Bezug auf den Mediengebrauch kann zwar als wesentlicher Teil der Medienkompetenzaneignung angesehen werden, ihre Sinnhaftigkeit steht und fällt aber gleichzeitig mit der Möglichkeit zur Aneignung entsprechender Praxen. Gemeint sind solche Praxen, die auf einen selbstbestimmten und sicheren Umgang mit unterschiedlichen Medien zielen bzw. diesen Umgang praktisch fördern. Was nützt die kritische Reflexion der „unerwünschten Praxen“, wenn keine Alternativen im Umgang mit diesen Medien erfahrbar sind und die Kinder sich die gewünschten Kompetenzen im Umgang mit Medien innerhalb der Kita nicht aneignen können?

Viele Erzieherinnen und Erzieher stehen dem Medieneinsatz in der Kita tendenziell eher skeptisch gegenüber. Dabei ist diese kritische Haltung keine Altersfrage. Junge und ältere Erzieherinnen und Erzieher sind gleichermaßen kritisch, wobei die älteren (ab 56 Jahren) der Mediennutzung in der pädagogischen Arbeit sogar ein wenig aufgeschlossener gegenüberstehen, als es bei den Jüngeren der Fall ist. Die kritische Einstellung zur kindlichen Mediennutzung speist sich vermutlich auch aus mangelndem Wissen und Können, nicht zuletzt aufgrund der nur punktuellen Thematisierung von Medienerziehung in der Ausbildung. Fachkräften fehlt es letztlich auch an Anregungen und Ideen, wie Medien in der Kindertagesstätte pädagogisch gewinnbringend eingesetzt werden könnten. Mit kreativen produktorientierten Herangehensweisen könnten positive Erfahrungen vermittelt werden sowie ein medienpädagogisches Bewusstsein in einem sehr praktischen Sinne gefördert werden. Die allgemeine Zurückhaltung gegenüber Medienbildung in der Kindertageseinrichtung, wie sie bereits in anderen Studien festgestellt wurde, zeigt sich auch in den Bremer Ergebnissen. Anderen Entwicklungsthemen wird gegenüber dem Medienthema deutlich der Vorzug gegeben. Dabei müssen die Bereiche nicht gegeneinander aufgewogen werden. Vieles was auf der Bildungsagenda für den Elementarbereich steht, lässt sich trefflich mit Medienarbeit verbinden (z. B. Sprachförderung). Der kreative und handlungsorientierte Umgang mit Medien ergänzt sich dabei ausgezeichnet mit anderen Bildungsbereichen in der Kita.

Bei den Fachkräften sollte seitens der Fachberatungen oder auch im Rahmen der Entwicklung von Leitlinien für die frühe Bildung ein medienpädagogisches Bewusstsein gefördert werden. Dabei können die vorhandenen Schwerpunkte der Medienbildung als Basis dienen, um darauf aufbauend die frühe Medienbildung als Lern- und Themenschwerpunkt zu verankern.

Im Rahmen unserer Untersuchung hat der Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern der Träger eine Schlüsselfunktion des Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich nahegelegt. Der aktuell gültige Rahmenplan ist beinahe zehn Jahre alt. Bei einer Überarbeitung sollte auch die Chance genutzt werden, die Medienbildung als Lern- und Entwicklungsfeld explizit (evtl. nach dem Vorbild anderer Bundesländer) zu integrieren. Medienbildung ist zum einen als Querschnittsthema zu begreifen (s. o.) und zum anderen ein Bereich mit eigenen Entwicklungszielen (Erlangung von Medienkompetenz). Die notwendige Überarbeitung des Rahmenplans für die frühkindliche Bildung (momentan gültige Fassung ist von 2004) sollte dementsprechend einen ressortübergreifenden Charakter haben und sowohl von den Expertinnen und Experten der Sozial- als auch der Bildungsbehörde erarbeitet werden. Dazu gehört auch die Konsultation von Trägervertreterinnen und -vertretern bzw. den Fachberatungen, um bereits im Vorfeld auf die Akzeptanz und die Umsetzung einer in diesem Sinne aktualisierten Fassung des Bremer Rahmenplans hinzuwirken. Die Art und Weise, wie wir leben, lernen und arbeiten, wird zunehmend durch elektronische Medien geprägt. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten pädagogischen Fachkräfte neben dem klassischen Buch auch elektronische Medien zu unterschiedlichen Zwecken nutzen. Das Internet wird von der Mehrheit der Befragten zur berufsbezogenen Information und zur eigenen

Weiterbildung verwendet. Auch im Freizeitbereich werden digitale Medien von den Befragten genutzt. In der pädagogischen Arbeit aber spielen insbesondere digitale Medien bisher nur eine sehr geringe Rolle. So besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen eigenen Nutzungsmustern und der Mediennutzung im pädagogischen Kontext. Die Befragten sind im Privaten und bei der Arbeitsvorbereitung keine „Medienmuffel“ oder gar grundsätzlich kritisch gegenüber Medien eingestellt. Kindern werden digitale Medien aber selten zugänglich gemacht und anderen Lern- und Themenfeldern wird der Vorzug gegeben. Kinder benötigen Medienkompetenz, um sich eigenverantwortlich und selbstbestimmt in der sie umgebenden (Medien-)Welt bewegen zu können. In der pädagogischen Arbeit wird der Medienkompetenzaneignung aber nur ein sehr geringer Stellenwert eingeräumt. Gerade im Hinblick auf die Lebensweltorientierung der Elementarpädagogik dürfen digitale Medien nicht außen vor bleiben. Sie sind keine temporäre Erscheinung, sondern fester Bestandteil kindlicher Lebenswelt.

Um die Förderung von Medienkompetenz in der Kita zu ermöglichen, ist es erforderlich, in den Einrichtungen die Voraussetzungen für einen aktiven, eigenverantwortlichen und sicheren Umgang mit unterschiedlichen Medien zu schaffen. Neben einer entsprechenden Ausstattung ist es notwendig, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter medienpädagogische Perspektiven einnehmen können und Medien nicht in „gute analoge Medien“ und „schlechte digitale Medien“ kategorisieren. Gerade das Potential digitaler Medien für die Unterstützung und Ergänzung etablierter Förderschwerpunkte scheint noch zu wenig ausgeschöpft.

Es zeigt sich jedoch auch, dass die Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Aus- und Fortbildung nicht das nötige Wissen erworben haben, um Medien bei ihrer Arbeit sach- und fachgerecht einsetzen zu können. So sind zwar viele der Befragten mit Medienthemen in Berührung gekommen, aber eine systematische Beschäftigung mit Medienbildung scheint bisher nicht verwirklicht. Für die Ausbildungsinhalte sind jedoch auch die Bildungspläne und Orientierungsrahmen der Länder für Kindertagesstätten wesentlich, da sich diese an diesen Vorgaben orientieren. Folglich ist eine Verankerung der Medienbildung in den Rahmenplänen für die Elementarbildung anzustreben, um die Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung und Beruf ausreichend schulen zu können. Im Bereich der Fortbildung haben sich fast 60 Prozent der Befragten noch nie mit medienpädagogischen Themen beschäftigt, trotzdem geht ein großer Teil der Erzieherinnen und Erzieher davon aus, dass er über das nötige Wissen verfügt, um Medien in seiner Arbeit einzusetzen. Das heißt, ein Großteil der Erzieherinnen und Erzieher hält sich zwar für ausreichend kompetent, um mit Medien zu arbeiten, ohne jedoch eine entsprechende medienbezogene Praxis zu entwickeln bzw. medienpädagogische Fähigkeiten durch medienpädagogische Arbeit auch unter Beweis zu stellen.

Welche konkreten Organisationsformen und Konzepte gewählt werden, um Medienbildung in der pädagogischen Arbeit der Einrichtungen zu verankern, bleibt allerdings dem jeweiligen Träger und der einzelnen Einrichtung überlassen. Um den Stellenwert von Medienbildung im Sinne einer Kompetenz-

aneignung und die Notwendigkeit, sich mit Medien in der pädagogischen Arbeit bewusst zu beschäftigen, grundsätzlich anzuerkennen, ist eine Anpassung des inzwischen fast zehn Jahre alten Rahmenplans für die elementare Bildung in Bremen aus unserer Sicht erforderlich.

Diesem notwendigen „Update“ sollte dabei eine ressortübergreifende Initiative zu Grunde liegen. Damit würde der Weg geebnet, die frühe Medienbildung als eine wichtige Aufgabe auch in Trägerkonzeptionen und somit in den Fachberatungen zu verankern, und folglich ein wesentlicher Beitrag zur Professionalisierung der Elementarbildung in Bremen geleistet. Vom grundsätzlichen Interesse der Träger an der frühen Medienbildung kann dabei ausgegangen werden.

Um die weitere Entwicklung medienpädagogischer Praxis in Bremer Kitas voranzutreiben, müssen mehr Fachkräfte über medienpädagogische Kompetenz verfügen. Wodurch sich medienpädagogische Kompetenz im Elementarbereich auszeichnet und auf welches Methodenrepertoire zurückgegriffen werden sollte, ist noch nicht hinlänglich erforscht. Bei der angestrebten Professionalisierung in diesem Feld wird es nötig sein, sich neben dem Ausbau der medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung auch verstärkt mit der Erfassung und Bewertung medienpädagogischer Kompetenz in der Frühpädagogik auseinanderzusetzen.

Daneben wird man sich bei der Initiierung und Förderung von Praxis- und Fortbildungsprojekten systematisch mit Gelingensfaktoren auf der Ebene der Einzeleinrichtung beschäftigen müssen, um hemmende Strukturen abzubauen und durch geeignete Good-Practice-Beispiele einen Austausch auf lokaler Ebene in Gang zu setzen. Neben praktischer Anregung könnten von solchen Beispielaktivitäten auch konzeptionelle Impulse ausgehen. Hier wäre zu überlegen, ob es nicht ähnlich wie in anderen Förderschwerpunkten ein Konsultationskonzept für medienpädagogisch vorbildliche Kitas in Bremen („Konsultationskita Medienbildung“) geben könnte.

Anhang 1

A.1 Literaturverzeichnis

Anfang, Günther (2013): Medienerziehung in der Krippe. In: merz 57, Heft 2. S. 45-48.

Aufenanger, Stefan (2013): Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren. In: merz 57, Heft 2. S. 8-14.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen. Niemeyer.

Baumert, Jürgen, u. a. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten. In: Bildungsforschung, Heft 34. S. 5-21.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen. Springer-Medizin-Verl.

Bos, Wilfred; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (2011): IGLU Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a. Waxmann.

Bromberger, Davina; Marci-Boehnke, Gudrun; Rath, Matthias (2006): Frühkindliche Medienbildung in Deutschland. Zur Realität vorschulischer Medienwelten und den Grenzen pädagogischer Provinz. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Heft 9. S. 1-9.

Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft (2011). Medienkompetenz. 17. Wahlperiode. Berlin, Deutscher Bundestag.

Fthenakis, W. E. ; Schmitt, A.; Eitel, A.; Gerlach, F.; Wendell, A.; Daut, M. (Hrsg.) (2009): Frühe Medienbildung. Troisdorf. Bildungsverlag EINS.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden. VS Verlag.

Marci-Boehnke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita (2012): Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie in der Frühen Bildung. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Heft 22: Frühe Medienbildung. S. 1-22.

Moser, Heinz (2010): Die Medienkompetenz und die neue erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden. VS Verlag. S. 59-79.

mpfs (2013): MiniKIM-Studie 2012. Stuttgart. mpfs. http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf [04.07.2013].

Neuß, Norbert (2005). Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld. Medienimpulse. S. 59-64.

Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In: Hoffmann, Bernward u. a. (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. S. 34-45

Schneider, Beate; Helmut Scherer; Nicole Gonser; Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Berlin. Vistas.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg.

Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2005). Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen – Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen, Freie Hansestadt Bremen.

Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen, Freie Hansestadt Bremen. 2. unveränderte Auflage/1. Auflage 2004.

Six, Ulrike (2002): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Basis und empirische Ergebnisse. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Bonn. Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 13-56.

Six, Ulrike; Gimmler, Roland (Hrsg.) (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin. Vistas.

Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. München Droemer

Theunert, Helga (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. München. Kopead.

Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden. VS Verlag.

Volkert, Werner (2008): Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Wiesbaden. VS Verlag

Wegener, Claudia (2010): Medien in der frühen Kindheit. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden. VS Verlag. S. 125-132.

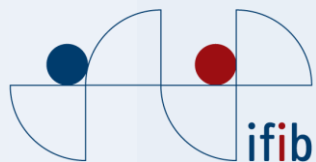
Anhang 2

A.2 Die Autorinnen und Autoren

Dr. Marion Brüggemann ist Erziehungswissenschaftlerin und Medienpädagogin. Sie studierte Pädagogik und Psychologie an der Universität Bielefeld und arbeitete anschließend in der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie mehrere Jahre für unterschiedliche Onlineangebote im Bildungsbereich. Seit 2003 ist sie als Wissenschaftlerin am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH tätig.

Ines Averbeck studierte an den Universitäten Osnabrück und Bremen Soziologie und Sozialforschung. Das Studium schloss sie 2011 als Master of Arts Soziologie und Sozialforschung ab. Seit August 2011 arbeitet sie als Wissenschaftlerin am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH.

Dr. Andreas Breiter ist seit Juli 2004 Professor für Angewandte Informatik im Fachbereich 3 (Mathematik und Informatik) der Universität Bremen mit dem Schwerpunkt Informations- und Wissensmanagement in der Bildung. Zugleich leitet er das Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH.



Institut für
Informationsmanagement
Bremen GmbH

Am Fallturm 1
28359 Bremen
Tel. ++49(0)421 218-56580
Fax: ++49(0)421 218-56599
E-Mail: info@ifib.de
www.ifib.de