



Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

Das Dissertationsprojekt von Henrike Friedrichs an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld hat zwei Fragestellungen: (1) Wie sind die medienerzieherischen Habitus angehender ErzieherInnen für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten gestaltet? (2) Welche Bedingungen beeinflussen die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten durch angehende ErzieherInnen? In einer qualitativen Untersuchung (Erhebung: 09/2011-06/2012) wurden dazu sechs halbstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften des Faches Sprache/Medien für die Ausbildung zum/r staatlich anerkannten ErzieherIn, vier Gruppendiskussionen mit

angehenden Erzieher/innen im zweiten Ausbildungsjahr sowie vier Gruppendiskussionen mit angehenden Erzieher/innen im Berufspraktikum der Ausbildung durchgeführt. In der Analyse mittels der dokumentarischen Methode zeigen sich zwei verschiedene Habitusformen: „Die Kita als Schutzraum vor ‚schlechten‘ elektronischen Medien“ (Orientierungsrahmen I) gegenüber „Medienerziehung und Einsatz von elektronischen Medien als Aufgaben der Kita“ (Orientierungsrahmen II).

The doctoral research study of Henrike Friedrichs at the Faculty of Educational Science at Bielefeld University has two research questions: (1) How are the media-educational habitus of future kindergarten teachers shaped? (2) What are the influencing conditions for doing media education in day-care centres for kindergarten teachers? The qualitative study (9/2011-6/2012) consists of six semi-structured interviews with teachers for media education in the educator apprenticeship, four group discussions with future educators in second year of apprenticeship and four group discussions with future educators in professional practical training. The analysis with the documentary method shows two different forms of habitus: “The day-care centre as shelter from ‘bad’ electronic media” (frame of orientation I) versus “media education and use of electronic media as tasks of day-care centre” (frame of orientation II).

1. Einleitung

Angestoßen durch die PISA-Debatte erfolgte in der BRD die flächendeckende Einführung von Bildungsplänen für die einzelnen Bundesländer (Wildgruber/Becker-Stoll 2011: 61), welche den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten bzw. von Kindertagesstätten und Grundschulen in den Blick nehmen. Mit deren Umsetzung sollen eine

Steigerung der Bildungsqualität und die Sicherstellung von vergleichbaren Standards für die Einrichtungen erreicht werden (Mienert 2007: 3ff.). In den Bildungsplänen werden verschiedene Bildungsbereiche aufgezeigt, welche ErzieherInnen in pädagogischen Angeboten gezielt aufgreifen sollen. Der Bereich Medien wird in den Bildungsplänen genannt, wenn auch in den meisten nicht separat, sondern in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen, vor allem mit dem Bereich Spracherziehung (Meister et al. 2012). Im Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen, dem Entwurf der "Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen", wird der Bereich Medien einzeln als einer von zehn Lernbereichen definiert, den ErzieherInnen im Kontext des Bildungsauftrags (Reyer 2010: 521ff.) und der Qualitäts- und Professionalisierungsdebatte von Kindertagesstätten umsetzen sollen (Bergs-Winkels 2010: 18; Smidt/Schmidt 2012: 244f.; Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Somit erhalten Medienerziehung und der Einsatz (elektronischer) Medien in Kindertagesstätten eine strukturelle Verankerung. Auch in der ErzieherInnen-Ausbildung an Fachschulen in Nordrhein-Westfalen ist der Bereich integriert, wenn auch nicht explizit als Fach Medienerziehung, sondern als ein Teilbereich des Bildungsbereiches der Kinder- und Jugendarbeit mit der Bezeichnung "Sprache(n)/Medien" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010).

Angesichts dieser Umstände könnte angenommen werden, dass Medienerziehung in Kitas[1] ein bedeutsamer Stellenwert zukommt, sowohl hinsichtlich der Umsetzung in der Praxis als auch hinsichtlich der wahrgenommenen Relevanz auf Seiten der ErzieherInnen. Betrachtet man jedoch empirische Daten zur Medienerziehung in der Kita, zeigt sich, dass Medienerziehung, bezogen auf elektronische Medien, nach wie vor einen Randbereich in den Einrichtungen darstellt und handlungsorientierte Medienarbeit wie das Erstellen von Videoprodukten oder eines digitalen Bilderbuches selten systematisch in die Kita-Praxis eingebunden wird (Meister et al. 2012: 23ff.). Als Gründe dafür werden von Seiten der ErzieherInnen und Kita-Leitungen u.a. mangelnde Zeit und eine knappe

Geräteausstattung benannt. Weitere, wenn nicht sogar relevantere Faktoren für das Nichtausüben von Medienerziehung scheinen jedoch ablehnende Einschätzungen und Haltungen der ErzieherInnen bezogen auf elektronische Medien und einem Einsatz in der Kita, das Interesse und die Relevanzwahrnehmung der ErzieherInnen gegenüber elektronischen Medien und Medienerziehung als auch ihr Vertrauen in die eigene Medien- und medienpädagogische Kompetenz zu sein (Six/Gimmler 2007; Marci-Boehncke 2008; Friedrichs 2013: 239ff.; Meister et al. 2012).

Bei bisherigen Untersuchungen lag der Fokus auf bereits in der Praxis tätigen ErzieherInnen und nicht auf ErzieherInnen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Gerade das Wissen um das Verständnis und die Haltungen der zweitgenannten Gruppe bzgl. Medien und Medienerziehung in der Kita sind aber insofern besonders relevant, da dies diejenigen sind, die voraussichtlich langfristig in der Kita tätig sein werden und dort auch medienpädagogisch tätig sein könnten. Es ist davon auszugehen, dass die angehenden ErzieherInnen häufig Medien nutzen, da dies für Personen im (späten) Jugendalter, zu denen die angehenden ErzieherInnen zählen, konstatiert werden kann (Busemann 2013; van Eimeren/Frees 2013).

Ob dies für die angehenden ErzieherInnen zutrifft, und wenn ja, ob ein solches prinzipielles Interesse für Medien(inhalte) auch mit einer Offenheit gegenüber dem Einsatz von elektronischen Medien(inhalten) und der Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten einhergeht, also wie der medienerzieherische Habitus gestaltet ist, wurde mittels des hier dargestellten qualitativen Dissertationsprojekts von Henrike Friedrichs an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (Prof. Dr. Uwe Sander) untersucht. Übergeordnete Fragestellungen der Dissertation waren: (1) Wie sind die medienerzieherischen Habitus angehender ErzieherInnen in Bezug auf die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten gestaltet? (2) Welche Bedingungen beeinflussen die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten durch angehende ErzieherInnen? Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden sowohl halbstrukturierte

leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften des Faches Sprache/Medien für die Ausbildung zum/r staatlich anerkannten ErzieherIn als auch Gruppendiskussionen mit angehenden ErzieherInnen, die ihre Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen absolvieren, durchgeführt.

Zunächst wird in diesem Artikel das Konzept des medienerzieherischen Habitus beschrieben. Danach folgen Ausführungen zur Erhebungs- und Auswertungsmethodik der Studie und die Darstellung der Analyseergebnisse, welche in einem Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis der angehenden ErzieherInnen münden. Zum Abschluss wird in Verbindung zu den Ergebnissen der Analyse ein Ausblick auf die Umsetzung von Medienerziehung in Kindertagesstätten gegeben.

2. Medienerzieherischer Habitus als Schnittmenge des medialen und des berufsethischen Habitus

Bourdieu versteht unter dem Habitus ein "System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, [...] [welche] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen" (Bourdieu 1993: 98) bzw. mit anderen Worten als "Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten" (Bourdieu 2012: 279) fungieren. Der Habitus ist somit sowohl "strukturierte Struktur" (Bourdieu 2012: 279), er ist entstanden durch die "Position [einer Person] innerhalb [der] Struktur der Lebensbedingungen" (Bourdieu 2012: 280), als auch "strukturierende Struktur", indem er als "modus operandi" (Bourdieu 2012: 281), als "Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis" (Bourdieu 2012, S. 283), wirkt.

Das Konzept des medialen Habitus ist seit einigen Jahren Bestandteil des (medien-)pädagogischen Diskurses. Es wurde durch Swertz (2003), der sich u.a. auch auf McLuhan bezieht (Swertz 2012), und durch Kommer (2006, 2010) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Hierbei wird die Habitus­theorie Bourdieus auf Medien bezogen. Der mediale Habitus

ist nach Kommer und Biermann (2012) "ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden" (Kommer/Biermann 2012: 90). Da m.E. bezogen auf die Definition von Kommer und Biermann (2012) zwischen den Begriffen "Vorstellung" und "Zuschreibung" keine deutliche Differenzierung besteht, präferiere ich stattdessen die Begriffe "Vorstellung" und "Beurteilung". Hierunter ist zu verstehen, dass bestimmte Vorstellungen bzgl. Medien(inhalten) bestehen und diese wiederum von einer Person normativ eingeschätzt werden (Beurteilung). Z.B. kann eine Person die Vorstellung haben, dass die Qualität der Inhalte des Privatfernsehens minderwertig ist und diese somit ablehnen (Beurteilung). Somit soll hier unter medialem Habitus ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene *Vorstellungen* und *Beurteilungen* fungieren, verstanden werden.

Der mediale Habitus kommt in der konkreten Nutzung von Medien (Swertz 2012: 156) als auch in der (Anschluss-) Kommunikation über Medien(inhalte) zum Ausdruck, da sich hierüber Geschmackspräferenzen sowie Vorstellungen und Zuschreibungen bzgl. Medien eruieren lassen.

Der medienerzieherische Habitus geht noch einen Schritt weiter und schließt neben den Medien die Erziehung mit ein. Somit versteht Friedrichs unter dem medienerzieherischen Habitus ein System von dauerhaften medienerzieherischen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für medienerzieherische Praktiken und auf Medienerziehung bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren.

Innerhalb des Forschungsprozesses der hier dargestellten Studie wurde festgestellt, dass auch die erzieherische Haltung von (angehenden) ErzieherInnen (u.a. hinsichtlich Erziehungszielen, Aufgaben der Kita) und

ihre Wahrnehmungen bzgl. Kindern und Kindheit die medienerzieherischen Vorstellungen, Beurteilungen und Handlungen beeinflussen. Die erzieherische Haltung soll als berufsethischer Habitus bezeichnet werden.[1]

Der medienerzieherische Habitus ist als Schnittmenge des medialen und berufsethischen Habitus zu verstehen, da sowohl Aspekte des medialen Habitus (z.B. Vorstellung und Beurteilung bzgl. Medienwirkungen auf Kinder) als auch Aspekte des berufsethischen Habitus hier zusammenkommen. Am folgenden Beispiel soll kurz das Zusammenspiel des medialen und berufsethischen Habitus mit der Schnittmenge des medienerzieherischen Habitus verdeutlicht werden: Gehen angehende ErzieherInnen beispielsweise davon aus, dass spezifische Medieninhalte schädlich für die Entwicklung von Kitakindern sind (Produkt des medialen Habitus) und sehen sie die Kita als einen Ort, der vor Gefahren schützen sollte (Produkt des berufsethischen Habitus), kann dies zur Ablehnung des Einsatzes elektronischer Medien wie etwa Fernsehen und Computer für die Kita führen (Produkt des medienerzieherischen Habitus).

Sowohl medialer, berufsethischer Habitus als auch medienerzieherischer Habitus sind Teile des Gesamt-Habitus einer Person (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 75). Die Trennung bzw. konkrete Benennung dieser Aspekte des Gesamt-Habitus erfolgt aus theoretisch-analytischen Überlegungen, um eine gezieltere Betrachtung zu ermöglichen.

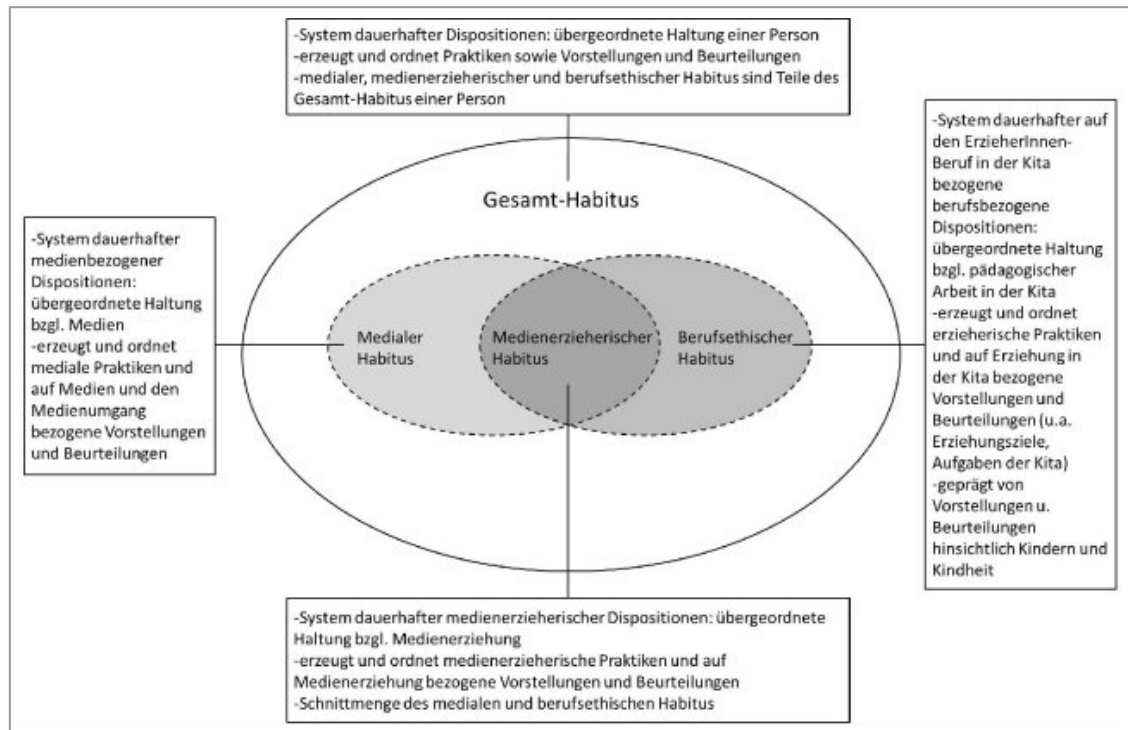


Abbildung1: Medienerzieherischer Habitus als Schnittmenge des medialen und berufsethischen Habitus, eigene Abbildung

3. Anlage der Studie und Auswertungsmethodik

In das qualitative Forschungsprojekt (Erhebungszeitraum 09/2011–06/2012) wurden insgesamt vier Fachschulen für Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen einbezogen, an denen die Ausbildung zum/r staatlich anerkannten ErzieherIn stattfindet. Die Studie setzte sich aus sechs halbstrukturierten leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften des Faches Sprache/Medien für die Ausbildung zum/r staatlich anerkannten ErzieherIn[3], vier Gruppendiskussionen mit angehenden ErzieherInnen im zweiten Ausbildungsjahr sowie vier Gruppendiskussionen mit angehenden ErzieherInnen im einjährigen Berufspraktikum der Ausbildung[4] zusammen. Im Fokus der Interviews und Gruppendiskussionen standen die medienbezogenen und medienerzieherischen Vorstellungen (z. B. Vorstellung des Computers als Lernhilfe für den Spracherwerb), Beurteilungen (z. B. dahingehend

positive Beurteilung des Computer-Einsatzes in der Kita) und Praktiken (z. B. Entscheidung für den Einsatz eines Computers in der Kita) der angehenden ErzieherInnen als Produkte ihres jeweiligen Habitus. Um Selbstläufigkeit innerhalb der Gruppendiskussionen zu erzeugen und den TeilnehmerInnen zu verdeutlichen, dass Medienerziehung im Kontext der Studie sich (auch) auf den Einsatz elektronischer Medien bezieht, wurde zu Beginn der Diskussionen als Stimulusmaterial ein comicbasiertes Video von "BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung" zu einem Fotoprojekt mit Kindern in der Kita eingesetzt (BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung 2009).[5] Die Lehrkräfte wurden neben den Auszubildenden in die Untersuchung einbezogen, um Aufschluss über die medienpädagogischen Inhalte der Ausbildung zu gewinnen und um hinsichtlich der Analyse des medienerzieherischen Habitus den Einschätzungen der Auszubildenden die Sicht der Lehrkräfte entgegenzusetzen, um ein vollständigeres Bild zu erhalten.

Die InterviewpartnerInnen aufseiten der Lehrkräfte konnten durch den Besuch einer Fortbildung für ErzieherInnen als auch durch den Einsatz eines Schneeballsystem gewonnen werden. Die Auszubildenden wurden von der jeweiligen an der Fachschule unterrichtenden Lehrkraft nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme gefragt.

Sowohl die Interviews als auch die Gruppendiskussionen wurden nach der dokumentarischen Methode ausgewertet, um den jeweiligen "modus operandi", also den vorliegenden medienerzieherischen Habitus der TeilnehmerInnen, herauszuarbeiten (Bohnsack et al. 2007; Nohl 2009). Es gilt, den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren, da der eigene Habitus und dessen Entstehung dem/r Einzelnen nicht bzw. nur in Anteilen reflexiv zugänglich sind (Bourdieu 2012: 283; Fuchs-Heinritz/König 2005: 116ff.). Hierfür wurden die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation einschließlich der komparativen Analyse der Fälle durchgeführt (Bohnsack et al. 2007; Nohl 2009).

4. Ergebnisse der Analyse

Im Folgenden sollen vorläufige zentrale Ergebnisse zum medienerzieherischen Habitus der angehenden ErzieherInnen und zu den Bedingungen, welche die Ausgestaltung von medienerzieherischen Aktivitäten von angehenden ErzieherInnen prägen, dargestellt werden.

Wahrgenommene eigene Verantwortlichkeit der angehenden ErzieherInnen hinsichtlich Medienerziehung und (elektronischem) Medieneinsatz in der Kita
– Zwei medienerzieherische Habitus

Unter den angehenden ErzieherInnen besteht Konsens, dass die Gesellschaft mediatisiert sei und eine hohe Nutzung elektronischer Medien in Familien stattfinde. Gemeinsam ist den angehenden ErzieherInnen auch, dass sie die hohe Nutzung elektronischer Medien in Familien kritisch betrachten, vor allem bezogen auf Computer/ Spielkonsole und Fernsehen.

Bezogen auf die wahrgenommene Mediatisierung der Kindheit wird die Verantwortlichkeit, die sich die angehenden ErzieherInnen hinsichtlich Medienerziehung und des (elektronischen) Medieneinsatzes in der Kita zuschreiben, von ihnen verschieden verstanden. Hier zeigen sich zwei verschiedene medienerzieherische Habitusformationen: Die Kita als Schutzraum vor ‚schlechten‘ elektronischen Medien (Orientierungsrahmen I) gegenüber der Haltung, dass Medienerziehung und der Einsatz von elektronischen Medien zu den Aufgaben der Kita zählen (Orientierungsrahmen II).

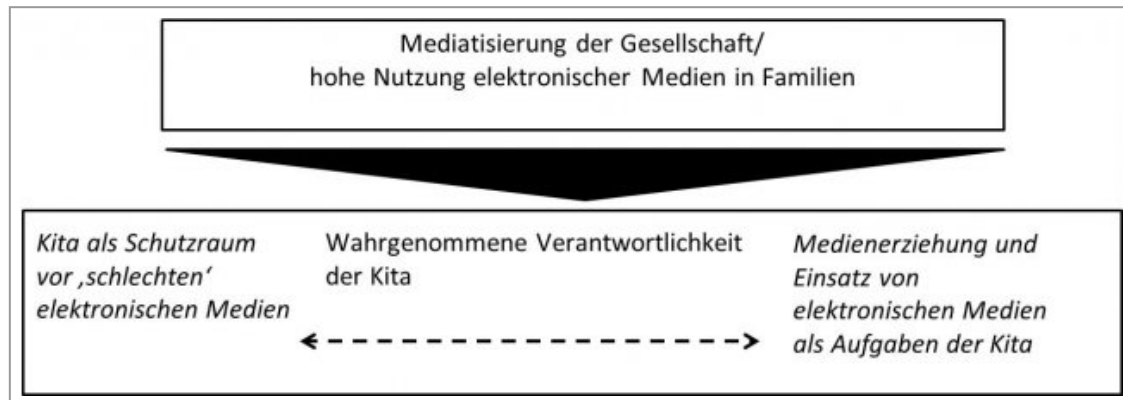


Abbildung 2: Zwei medienerzieherische Habitus, eigene Abbildung

Orientierungsrahmen I: Die Kita als Schutzraum vor ,schlechten' elektronischen Medien

Ein Teil der ErzieherInnen nimmt die Kita als notwendigen Schutzraum bzgl. elektronischer ,schlechter' Medien wie Fernsehen und Computer wahr, diese müssten im Kita-Alltag außen vor bleiben, da sie Aggressivität und Hektik auf Seiten der Kinder fördern würden, was sich u.a. Montag morgens äußern würde (,Montagssyndrom'). Zu den ,guten Medien', mit denen die angehenden ErzieherInnen überwiegend Positives bezogen auf die Entwicklung von Kindern verbinden, zählen Bücher, Audiokassetten und die Digitalkamera. Diese würden das Lernen fördern.

Im Diskurs der angehenden ErzieherInnen zeigt sich eine bewahrpädagogische Haltung. Die angehenden ErzieherInnen benennen negative Medienwirkungen, die sie mit der Nutzung elektronischer Medien(inhalte) verbinden. Anstatt auch Chancen von elektronischen Medien(inhalten) zu sehen, werden größtenteils die vermuteten Risiken betont und die in der eigenen Kindheit erlebten Primärerfahrungen in Abgrenzung zu heutigen medialen Sekundärerfahrungen betrachtet. So sprechen sich bspw. zwei BerufspraktikantInnen deutlich gegenüber eines möglichen Tablet-Einsatzes in Kitas aus:

P2: //Das ist// jetzt so viel, also ich finde, es wird den Kindern so viel, ja, vorweg genommen, sage ich mal oder die können gar nicht mehr diese

eigenen Erfahrungen machen, so sage ich jetzt mal so. Mit Material oder so. Genauso wie dieses, ja, dieses freie Spielen oder so. Die kennen das gar nicht mehr. Dies, dass man draußen auf der Straße spielt mit äh Stöckchen und so, was man früher noch gemacht hat oder Straßenmalkreide. Das gibt es ja nicht, dann äh sind irgendwelche Computerspiele oder Fernsehsendungen oder irgendetwas anderes dann mehr aktuell. Also, ich finde so etwas, wenn das dann auch noch, sage ich jetzt mal soweit kommen sollte, dass wirklich so welche Tablets oder

I: Könnte man sich ja vorstellen, ne.

P2: Könnte man sich auf jeden Fall vorstellen, aber ähm für Kinder glaube ich eher schädlich für die Entwicklung.

P1: Mmh (zustimmend). Ist echt traurig.

P2: Ja.

(Transkript Gruppendiskussion BerufspraktikantInnen D, 2 weibliche Teilnehmerinnen)

Auch in einer Gruppendiskussion mit angehenden ErzieherInnen im zweiten Ausbildungsjahr zeigt sich eine ablehnende Haltung gegenüber des Einsatzes ‚schlechter elektronischer Medien‘ in der Kita. So spricht sich eine Teilnehmerin deutlich gegen einen Computereinsatz in der Kita aus, da die "Kinder dafür noch zu klein" seien und zunächst "einmal so diese grundsätzlichen sozialen Kompetenzen erwerben" sollten, "bevor sie schon auf die mediale Ebene gehen". Dass auch durch eine gemeinsame Nutzung von Kindern am Computer soziale Kompetenzen ausgebaut werden können, wird nicht gesehen. Der Computer wird als Risiko, als "zusätzliche Reizquelle" wahrgenommen, der Kinder aufgrund der alltäglichen Konfrontation mit Medieninhalten nicht zusätzlich in der Kita begegnen sollten:

P1_w: Also ich, weiß ich nicht, ich finde, es ist schon alles so präsent bei den kleinsten Kindern mit Computern. Natürlich sind wir im 21. Jahrhundert und Medien spielen eine große Rolle, auch in der Erziehung und gerade bei

Kindern, aber ich finde, die Kindergartenkinder sollte man noch ein bisschen schonen.

(Transkript Gruppendiskussion SchülerInnen zweites Ausbildungsjahr A, 1 weibliche, 3 männliche TeilnehmerInnen)

Als pädagogisch wertvoll wahrgenommene Medien und damit einhergehend aktive Medienarbeit werden von den angehenden ErzieherInnen, welche sich durch diese Habitusformation beschreiben lassen, jedoch als gewinnbringend betrachtet. So befürworten die angehenden ErzieherInnen bspw. prinzipiell die Durchführung eines Fotoprojekts mit den Kindern, gleichwohl haben sie diesbezüglich kaum Erfahrungen.

Orientierungsrahmen II: Medienerziehung und Einsatz von elektronischen Medien als Aufgaben der Kita

Ein anderer Teil der ErzieherInnen vertritt hingegen die Haltung, dass gerade weil elektronische Medien derart präsent seien, es Aufgabe der Kita sei, Medienerziehung zu betreiben *und elektronische Medien in die Kita zu integrieren. Medien würden zur Alltagswelt gehören und diesem Umstand könne sich niemand verschließen.*

P1: //Es ist// nun mal ein Interesse der Kinder,

P3: Ja.

P1: es ist die Erfahrungswelt, die die Kinder haben, jedes Kind

[...]

P1: //kommt damit in Berührung//. Und deswegen ist es einfach wichtig auch das im Kindergarten nicht auszuschließen.

[...]

P1: //Das ist genau das Gleiche, wenn man sagt//

[...]

P1: //Oder wenn man sagt//, "gut, hier bei mir in meinem Kindergarten"

P3: Ja.

P1: "haben wir keine Muslime",

P3: Schrecklich.

P1: aber deswegen gibt es sie ja doch, also //generell//.

P3: //Mmh//

P1: Man kann ja die Augen nicht verschließen oder

P2: Kannst du auch sagen, es gibt keine Schwarze

P1: Richtig.

P2: und dann gehen sie in die Stadt //und dann, ja//

P1: //Ja, genau//.

P3: Ne? (P2 lacht) Also und deswegen, das ist nun mal unsere Zeit und deswegen ist es auch wichtig.

(Transkript Gruppendiskussion Berufspraktikantinnen A, 3 weibliche Teilnehmerinnen)

Zudem würde der Einsatz von Medien auch Chancen bieten. So werden bspw. in der hier dargestellten Gruppendiskussion von Berufspraktikantinnen als Argumente für den Einsatz eines Computers in der Kita genannt, dass mit einem Computer "[nachgeforscht]" werden könne und dass Kinder aus Familien mit geringem Einkommen, die keinen Computer besäßen, den Computer in der Einrichtung kennenlernen könnten

Verständnis von Medienerziehung aufseiten der angehenden ErzieherInnen

Die angehenden ErzieherInnen verfügen über wenig medienpädagogische Praxiserfahrungen, da nur vereinzelt elektronische Medien in den Einrichtungen eingesetzt werden und medienpädagogisch gearbeitet wird. Eine Ausnahme bildet ein männlicher angehender Erzieher, der im Vorfeld seiner Ausbildung innerhalb eines einjährigen Vorpraktikums in der Kita ein Videoprojekt mit Kindern als Umsetzung eines Kinderbuches begleitet hat.

Die wenigen medienpädagogischen Praxiserfahrungen spiegeln sich in den Kenntnissen und dem Verständnis der angehenden ErzieherInnen für den Bereich der Medienerziehung wider. So ist bspw. sogar die Möglichkeit eines Fotoprojekts mit Kindern, eine relativ einfach umzusetzende und auch bekannte Möglichkeit der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern, den angehenden ErzieherInnen teilweise noch nicht in den Sinn gekommen. Den angehenden ErzieherInnen fehlt es somit an Ideen zur Medienerziehung (u.a. Interview mit Lehrkraft Nele Bensch[1]).

Zudem scheint aus Sicht der Lehrkräfte auch die Fokussierung der angehenden ErzieherInnen auf die Erstellung eines professionellen Medienprodukts mit den Kindern, sodass damit einhergehend Medienerziehung als komplex und zeitaufwendig wahrgenommen wird, der Ausübung von Medienerziehung entgegenzustehen.

Das Einbringen der Medienerfahrungen der Kinder in die Kita und Reaktionen der (angehenden) ErzieherInnen

Ein wiederkehrendes Thema in den Gruppendiskussionen sind medienbezogene Rollenspiele von Jungen (vor allem zu "Star Wars") und das Mitbringen von Merchandise-Artikeln wie Sammelkarten (u.a. von "Star Wars") oder Matchbox-Autos (zu den "Cars"-Filmen). Die medienbezogenen Rollenspiele stoßen auf Seiten der angehenden ErzieherInnen und auch innerhalb des Einrichtungsteams (während der

Praktika) auf Ablehnung, da die Jungen Kampfszenen nachspielen würden und andere Kinder Angst bekommen würden. Auffälligerweise wurde in den Gruppendiskussionen im Zusammenhang mit kampfbezogenem medienbezogenem Rollenspiel nur von Jungen, die dies ausüben, und nicht von Mädchen, gesprochen. Anstatt jedoch diese Medienerfahrungen mit den Kindern bspw. im Gespräch aufzuarbeiten, wählen die (angehenden) ErzieherInnen ausweichende Strategien. Bspw. wird versucht, die Jungen von ihrem Rollenspiel abzulenken:

P1: //Bei uns ist auch ein Junge//, ich weiß nicht, was der alles guckt dann, wenn der in seinem Film quasi drin ist, dann kriegt der auch von außen quasi nichts mehr mit. (P2: Ja.) [...]

P2: //Ja. Ja.// Genau. In seiner Welt.

P1: In seiner Welt.

I: Und wie versucht ihr die da wieder rauszukriegen, also, das ist ja, ich denke mal, das ist nicht so einfach, oder? Einfach zu sagen, "so, jetzt ist Schluss." Oder geht das?

P1: Ja, dann einfach suchen wir dann irgendwelche Spiele //oder so//

P2: //Spiele, ja//,

P1: "Ja, komm wir spielen mal ein Spiel //zusammen//."

P2: //Ablenken// einfach.

P1: Ja. Dass man erst mal auf was anderes kommt und dann und dass er dann halt wieder dadurch oder so den Kontakt zu den anderen Kindern aufnimmt. Auch dann mit anderen Kindern dann zusammen das Spiel spielen oder so.

(Transkript Gruppendiskussion Berufspraktikantinnen C, 2 weibliche Teilnehmerinnen)

Im Interview berichtet eine Lehrkraft sogar von einem "Star Wars-Verbot" in einer Kita, das durch den Elternrat beschlossen wurde, das so weit reicht, dass die Kinder nicht mehr über "Star Wars" sprechen dürften. Begründung dafür ist, dass der Konsum der "Star Wars"-Inhalte dazu geführt hätte, dass einige Jungen andere Kinder mit Stöcken geschlagen hätten (Interview mit Lehrkraft Juliane Mahr).

Erklärt werden kann eine solche ablehnende Reaktion auf die medialen Lieblingsfiguren von Kindern mit angenommenen medialen negativen Wirkungen auf Seiten der (angehenden) ErzieherInnen. So benennt bspw. die Lehrkraft Juliane Mahr eine "Medienverdächtigung" auf Seiten der angehenden ErzieherInnen. Dies würde sich u.a. darin äußern, dass diese monokausal "Amokläufe" an Schulen auf Medienrezeption zurückführen würden. Aus "Angst vor Fehlentwicklungen der Kinder" würden die angehenden ErzieherInnen deren "Medienhelden" und Medieninhalte aus der Kita ausgrenzen.

Das Mitbringen der Merchandise-Artikel wie etwa die "Cars-Matchbox-Autos" führt in den Einrichtungen teilweise zu restriktiven Maßnahmen. So dürfen diese in einige Einrichtungen nicht mehr mitgebracht werden, da es aufgrund von unterschiedlichen Besitzansprüchen der Kinder zu Streitigkeiten kommt, wenn unklar ist, wem bspw. ein spezifisches Spielzeugauto gehört. Da Kinder jedoch auch anderes Spielzeug (ohne Medienbezug) mit in die Einrichtungen bringen, was wiederum zu Streitigkeiten führen kann, kann dies nicht als spezifische medienbezogene Reaktion von (angehenden) ErzieherInnen betrachtet werden.

Praxis der Medienerziehung in der Kita und Rahmenbedingungen der Einrichtungen

Handlungsorientierte Medienarbeit mit Kindern wie z. B. Videoarbeit oder das Erstellen eines Hörspiels findet nach den Angaben der TeilnehmerInnen der Studie in den Einrichtungen so gut wie nie statt. Für die Dokumentation des Entwicklungsstandes der Kinder wird der

Fotoapparat zwar eingesetzt, jedoch dürfen auch hier die Kinder selten selbst fotografieren. In wenigen Einrichtungen werden Computer eingesetzt, um erste Erfahrungen damit zu machen, und/oder ein Lernlaptop mit Lernspielen.

Die in den Einrichtungen oftmals bestehende Zurückhaltung gegenüber dem Einsatz von elektronischen Medien und damit verknüpfter Medienerziehung in den Einrichtungen erklären die TeilnehmerInnen der Untersuchung mit verschiedenen Begründungen: Ältere ErzieherInnen seien oft unsicher im Umgang mit Mediengeräten, teilweise benennen die angehenden ErzieherInnen auch selbst ihre eigene Unsicherheit und/oder die Einrichtungen haben einen anderen spezifischen konzeptionellen Schwerpunkt (z. B. Bewegungserziehung), an dem die pädagogischen Angebote orientiert sind. Auch bewahrpädagogische Haltungen aufseiten der erfahreneren ErzieherInnen, die mit der Ablehnung des Einsatzes von elektronischen Medien in der Kita einhergehen, würden aus Sicht der Lehrkräfte vorliegen. Zudem seien andere Aktivitäten wie Basteln und Bilderbuchbetrachtung bekannte und akzeptierte Gewohnheiten in den Einrichtungen – Medienerziehung umzusetzen sei aus Sicht der Lehrkräfte somit schwieriger, als das Bekannte umzusetzen. Des Weiteren werden von den angehenden ErzieherInnen und den Lehrkräften knappe Personal- und Zeitressourcen angeführt, sodass die Kita mit ihrem aktuellen Angebot ohne Medienerziehung sich bereits als ausgelastet wahrnimmt. Hierzu zählen mit dem Kinderbildungsgesetz für NRW einhergehend die Dokumentation des Entwicklungsstandes der Kinder, Sprachförderangebote sowie individualisierte Betreuungsverträge der Eltern für die Kita (Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen 2011), welche die Durchführung von aufwändigeren Angeboten erschweren, da nicht alle Kinder auch nachmittags betreut werden. Dazu kommen auch antizipierte Erwartungen der Einrichtungen in Bezug auf die Eltern, dahingehend dass diese medienbezogene Angebote ablehnen bzw. dass sie andere Angebote wie z. B. einen Waldtag schätzen, sodass Medienerziehung in zeitlicher Konkurrenz zu einem solchen anderen Angebot stehen würde.

Gesetzliche Rahmenbedingungen der Arbeit in der Kita

Medien sind in den "Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen" als eigenständiger Bildungsbereich definiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010). Aus der Analyse des Materials geht hervor, dass sich die Einrichtungen an den Grundsätzen zur Bildungsförderung orientieren, bspw. indem sie spezifische Schwerpunkte wählen (z.B. Bewegungskindergarten). Jedoch ist es nicht gegeben, dass jeweils alle in den Grundsätzen genannten Bildungsbereiche von den einzelnen Einrichtungen in Form pädagogischer Angebote systematisch umgesetzt werden. Den angehenden ErzieherInnen sind die Grundsätze prinzipiell grob bekannt, gelesen scheint das Dokument jedoch niemand der DiskutantInnen zu haben.

Die Grundsätze zur Bildungsförderung scheinen insofern einen Einfluss auf die medienerzieherische Praxis in den Einrichtungen zu haben, dass die Einrichtungen ihren Bildungsauftrag wahrnehmen und spezifische konzeptionelle Schwerpunkte wählen (z.B. Bewegungskindergarten), die jedoch auch in Konkurrenz zu anderen Angeboten wie Medienerziehung stehen können.

Eine weitere Rahmenbedingung ist in NRW das Kinderbildungsgesetz (KiBiz) (Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen 2011), das wie oben beschrieben, mit verschiedenen Anforderungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen einhergeht, die im möglichen Konflikt (Zeit- und Personalressourcen) zu medienpädagogischen Angeboten stehen können.

Medienziehung als Inhalt der ErzieherInnen-Ausbildung

Die medienpädagogischen Inhalte der ErzieherInnen-Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen werden im Fach Sprache(n)/Medien vermittelt.[7] Je nach Fachschule ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung: So wird das Fach an den in die Studie einbezogenen Fachschulen durch die befragten Lehrkräfte in der Regel mit zwei Stunden in der Woche unterrichtet, an manchen Schulen werden im ersten Ausbildungsjahr jedoch nur der Bereich Kinderliteratur (z.B. Bilderbuchbetrachtung) und erst im zweiten Ausbildungsjahr elektronische Medien betrachtet. Dies führt zwangsläufig zu einem unterschiedlichen Zeitkontingent an den Schulen, das für Medienerziehung, bezogen auf elektronische Medien, aufgebracht wird. Da kein verbindliches übergreifendes Curriculum für den Unterricht besteht, unterscheidet sich die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts. Dem medienpädagogischen Unterricht der Lehrkräfte ist gemeinsam, dass zunächst die Medienbiografie der angehenden ErzieherInnen betrachtet wird und die eigene Kindheit mit der heutigen, stärker mediatisierten Kindheit verglichen wird. Des Weiteren beschreiben die Lehrkräfte als Unterrichtsziel, dass sie den angehenden ErzieherInnen die Relevanz von Medienerziehung in der Kita verdeutlichen wollen. Hinsichtlich der Förderung einer kritischen Reflektion von Medien auf Seiten der angehenden ErzieherInnen setzen die Lehrkräfte jedoch unterschiedliche Foki. Während einige stärker die allgemeine Medienkritikfähigkeit der angehenden ErzieherInnen stärken wollen (z.B. bzgl. Kommerzialisierung; Manipulation/Werbung; Social Network Sites und Gefährdung der Privatsphäre), stellen andere die Analyse von Medieninhalten für Kinder in den Fokus (z.B. Sind die Inhalte "pädagogisch wertvoll"?). Hinsichtlich handlungsorientierter Medienarbeit unterscheiden sich die Lehrkräfte dahingehend, dass die eine Hälfte handlungsorientierte Projekte mit den Schülern durchführen lässt und die Schüler selbst Medienprodukte erstellen (z.B. Video-, Foto-, Hörspielprojekt; Rollenspiel eines medienpädagogischen Elternabends) und die andere Hälfte die angehenden ErzieherInnen Medienprojekte für die Kita konzeptionieren lässt. Festzustellen ist somit, dass in der

Ausbildung die Umsetzung von medienpädagogischen Aktivitäten mit Kindern in den Einrichtungen nicht verankert ist.

Medialer Habitus und medienbezogene Bedingungen aufseiten der angehenden ErzieherInnen

Die angehenden ErzieherInnen nutzen im privaten Kontext eine Vielzahl von Medien. Eine dominante Rolle spielen dabei Musik, Handy/ Smartphone, PC und Internet sowie als spezifisches Angebot "Facebook". Aus Sicht der Lehrkräfte sehen die angehenden ErzieherInnen in Bezug auf Kinder sehr viele medienbedingte Risiken, mögliche eigene Gefährdungen wie die Aufhebung der eigenen Privatsphäre mittels Social Network-Nutzung würden jedoch nicht wahrgenommen.

Hinsichtlich der eigenen Medien- und -pädagogischen Kompetenz schätzen sich die angehenden ErzieherInnen unterschiedlich ein, sodass einige recht unsicher sind und es sich nicht zutrauen würden, selbstständig ohne Anleitung ein größeres Medienprojekt (z.B. ein Videoprojekt) mit den Kindern durchzuführen.

Medienbezogene Fortbildungen wurden von keine/m der angehenden ErzieherInnen besucht.

5. Ergebnisse der Analyse: Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis

Eine Fragestellung der Studie war, von welchen Bedingungen die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten durch die angehenden ErzieherInnen abhängt. Aus der Darstellung der Ergebnisse wird deutlich, dass unterschiedliche Faktoren Einfluss auf die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten haben können. Somit ergibt sich das in Abbildung 3 dargestellte Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis von angehenden ErzieherInnen.

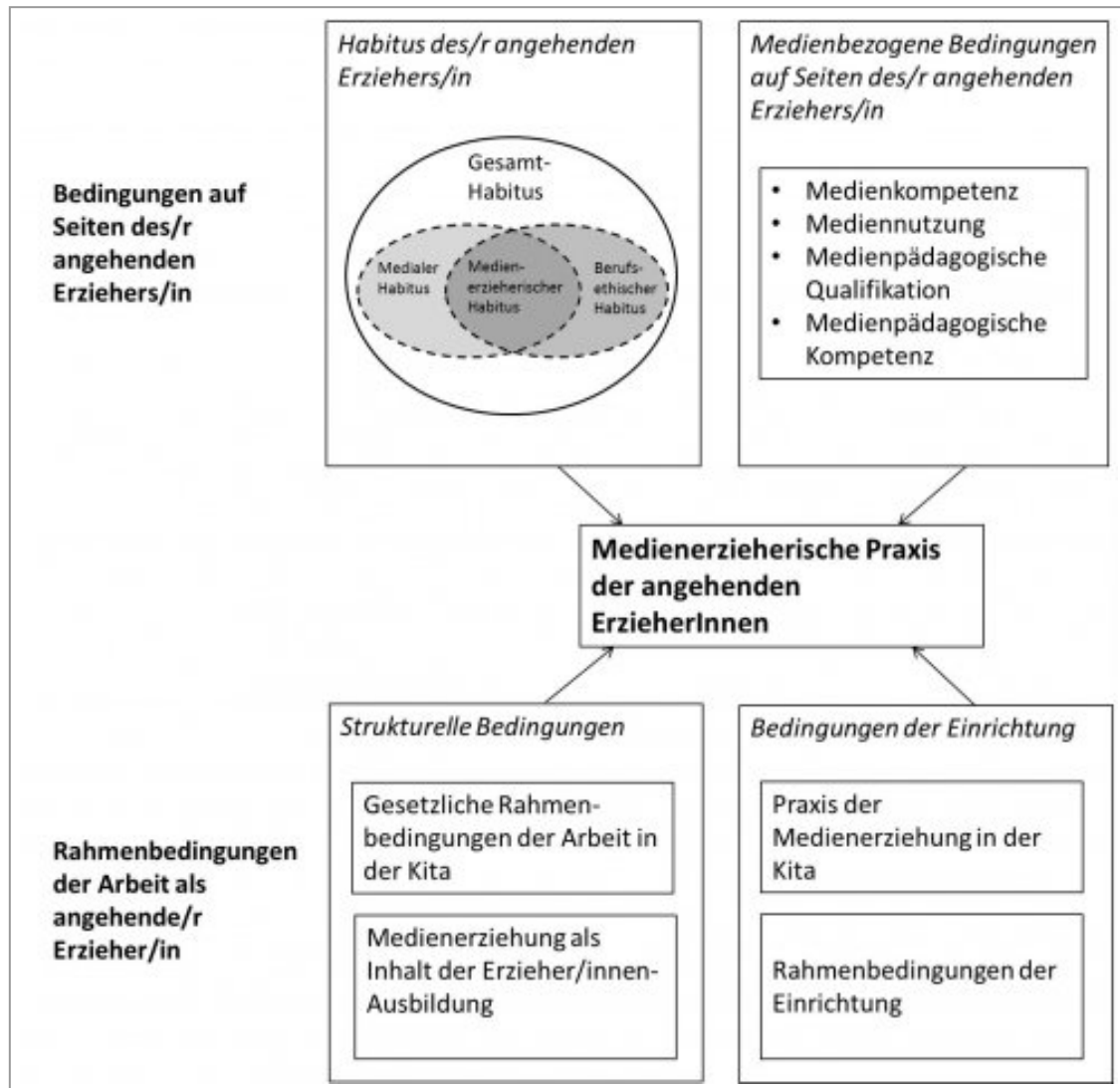


Abbildung 3: Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis angehender ErzieherInnen; eigene Abbildung

Die medienerzieherische Praxis der angehenden ErzieherInnen kann sowohl auf Bedingungen auf Seiten des/r angehenden Erziehers/in (Dimension 1) als auf Rahmenbedingungen der Arbeit als angehende/r Erzieher/in (Dimension 2) zurückgeführt werden. Diese beiden erklärenden Dimensionen lassen sich wiederum in jeweils zwei Teildimensionen aufteilen.

Somit bestehen als Bedingungen auf Seiten des/r angehenden Erziehers/in der Habitus des/r angehenden Erziehers/in (Dimension 1a) sowie medienbezogene Bedingungen auf Seiten des/r angehenden Erziehers/in (Dimension 1b). Die medienerzieherische Praxis der angehenden ErzieherInnen wird durch den Gesamt-Habitus der angehenden ErzieherInnen geprägt, indem der Habitus Praktiken sowie Vorstellungen und Beurteilungen erzeugt und ordnet, wozu auch Praktiken und Vorstellungen hinsichtlich Medienerziehung in der Kita zählen. Der Gesamt-Habitus der angehenden ErzieherInnen lässt sich u.a. hinsichtlich des medialen, berufsethischen Habitus und medienerzieherischen Habitus der angehenden ErzieherInnen spezifizieren. Der medienerzieherische Habitus ist als Schnittmenge des medialen und berufsethischen Habitus zu verstehen.

Zu den medienbezogenen Bedingungen auf Seiten des/r angehenden Erziehers/in zählen die jeweilige Medienkompetenz, u.a. hinsichtlich der Baackeschen Dimensionen der Mediennutzung und -gestaltung (Baacke 1997), da die (wahrgenommene) Fähigkeit, ein Mediengerät bedienen zu können, Einfluss darauf haben dürfte, ob ein solches auch in der Kita eingesetzt wird. Darüber hinaus zählen dazu die eigene Mediennutzung (welche durch den medialen Habitus geprägt ist) sowie die durch Ausbildung und Fortbildung erworbene medienpädagogische Qualifikation als auch die (wahrgenommene) medienpädagogische Kompetenz. Unter der medienpädagogischen Kompetenz sind Ideen und auch die Umsetzungsfähigkeit hinsichtlich medienerzieherischer Praktiken zu verstehen. Damit eine Umsetzung medienerzieherischer Praktiken in der Kita erfolgt, erscheint als grundlegende Bedingung, dass die ErzieherInnen sich dazu befähigt fühlen. Der Erwerb der medienpädagogischen Kompetenz kann u.a. durch medienpädagogische Qualifizierungen im Rahmen der Berufstätigkeit erfolgen.

Die Rahmenbedingungen der Arbeit als angehende/r Erzieher/in (Dimension 2) teilt sich in strukturelle Bedingungen (Dimension 2a) und Bedingungen der Einrichtung auf (Dimension 2b). Zu den strukturellen Bedingungen zählen zum einen die gesetzlichen Rahmenbedingungen

der Arbeit in der Kita wie das KiBiz und die Grundsätze zur Bildungsförderung. Zum anderen zählt dazu, inwiefern die medienerzieherische Ausbildung innerhalb der Erzieher/innen-Ausbildung gestaltet ist, bspw. hinsichtlich der fachlichen Inhalte, der zeitlichen Ressourcen und der Umsetzung von handlungsorientierter Medienarbeit. So zeigt die Analyse des Materials (Interviews, Gruppendiskussionen) etwa auf, dass Medienarbeit mit den Kindern in den Einrichtungen kein Bestandteil der medienpädagogischen Ausbildung an den in die Untersuchung einbezogenen Fachschulen ist.

Zu den Bedingungen der Einrichtungen zählt die Praxis der Medienerziehung in der Kita und die Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung. Unter der Praxis der Medienerziehung in der Kita ist zu verstehen, inwiefern Medienerziehung in der Kita umgesetzt wird und welchen Stellenwert Medienerziehung erhält. So zeigen die Interviews und Gruppendiskussionen, dass Medienerziehung nur (wenn überhaupt) eine Nebenrolle in den Einrichtungen darstellt und den angehenden ErzieherInnen medienpädagogische Rollenvorbilder in den Einrichtungen fehlen.

Zu den Rahmenbedingungen der Einrichtung zählen u.a. Personal- und Zeitressourcen sowie auch die mediale Ausstattung. Werden Zeit und Personal als knapp wahrgenommen und fühlt sich eine Einrichtung bzw. der/die angehende ErzieherIn als aus- oder sogar überlastet, gestaltet sich die Bereitschaft zu Medienerziehung eher gering.

Die Relevanz und Intensität der einzelnen Bedingungen hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen Medienerziehung auf Seiten der angehenden ErzieherInnen können sich je nach Person unterscheiden.

6. Ausblick

Betrachtet man den medienerzieherischen Habitus angehender ErzieherInnen in dieser Studie, so wird deutlich, dass bestehender Konsens der angehenden ErzieherInnen ist, dass im kindlichen Alltag und vor allen Dingen in der Familie selbst elektronische Medien eine (zu

große Rolle spielen. Die auf die Mediatisierung der Kindheit bezogene Verantwortlichkeit kann durch zwei verschiedene medienerzieherische Habitus der angehenden ErzieherInnen beschrieben werden, die mittels der komparativen Analyse des Materials herausgearbeitet werden konnten: Auf der einen Seite bestehen bewahrpädagogische Haltungen, die Kita wird als Schutzraum vor ‚schlechten‘ elektronischen Medien wie Computer-/Konsolenspielen und Fernseher verstanden und konträr dazu nimmt der andere Teil der angehenden ErzieherInnen gerade aufgrund der Wahrnehmung einer hohen elektrischen Mediennutzung von Kindern, Medienerziehung und den Einsatz von elektronischen Medien als Aufgaben der Kita wahr. Die teilweise explizite Medienabneigung auf Seiten der angehenden ErzieherInnen lässt sich vergleichen mit dem Widerstand von Lehrkräften bei der Einführung von Computer und Internet in die Schule durch die Initiative "Schulen ans Netz e.V.". Dennoch wurden Computer und Internet in der Schule eingeführt, was aktuell so weit geht, dass auch teilweise mit Whiteboards, Tablets oder Smartphones im Unterricht gearbeitet wird. Aktuell ist die Kita somit eines der letzten pädagogischen Settings, in welches elektronische Medien noch wenig eingedrungen sind. Möglicherweise wird die Kita ebenfalls einen solchen Prozess der Integration von Medien erleben wie die Schule. Zumindest wird von politischer Sicht durch die Alleinstellung des Lernbereiches Medien im Bildungsplan von NRW eine Relevanz aufgezeigt. Ob dies jedoch auch mit medialer Ausstattung und Weiterbildungen der Einrichtungen einhergeht, ist fraglich.

Mit Blick auf die angehenden ErzieherInnen der vorliegenden Studie zeigt sich, dass auch diejenigen, welche sich durch eine Offenheit für Medienerziehung auszeichnen, wenig medienpädagogisch engagiert sind und ebenfalls nicht aktiv medienpädagogische Projekte in den Einrichtungen anstoßen. Demzufolge sichert ein Medienerziehung und dem Einsatz elektronischer Medien befürwortender Habitus keineswegs medienpädagogische Aktivitäten in der Kita. Diesbezüglich zeigt die Analyse verschiedene Faktoren auf, die möglicherweise zu einer Stärkung von Medienerziehung in den Einrichtungen führen dürften. Als bedeutsame Stellschraube erscheint hier die Konzeption und Umsetzung

der medienpädagogischen Ausbildung der angehenden ErzieherInnen. So besteht aktuell teilweise an den in die Untersuchung einbezogenen Fachschulen keine Möglichkeit, ein mehrwöchiges medienpädagogisches Projekt durchzuführen, obwohl die generelle Durchführung eines pädagogischen Projekts für die SchülerInnen verpflichtend ist. Durch die bestehende Trennung zwischen den Themen Kinderliteratur im ersten Ausbildungsjahr und elektronischen Medien im zweiten Ausbildungsjahr und der begrenzten Unterrichtszeit im zweiten Ausbildungsjahr aufgrund von Examen, Praktika und Ausflügen stehen für das Thema elektronische Medien und vor allem für handlungsorientierte Medienarbeit teilweise wenig Zeitressourcen zur Verfügung. Es erscheint sinnvoll, bereits im ersten Ausbildungsjahr elektronische Medien und handlungsorientierte Medienarbeit einzubinden und eventuell auch die Bereiche Kinderliteratur und elektronische Medien/handlungsorientierte Medienarbeit zu verknüpfen (bspw. durch die filmische und/oder auditive Umsetzung eines (Bilder-)Buches). Relevant erscheint vor allem, dass die angehenden ErzieherInnen medienpädagogische Praxiserfahrungen mit Kindern in Kitas sammeln und dass es nicht nur bei ‚Trockenübungen‘ in den Fachschulen bleibt; diesbezüglich erscheinen konkretere Kooperationen und Absprachen mit Einrichtungen sinnvoll. Durch das Mehr an Praxis kann den SchülerInnen vermutlich auch besser die Relevanz und der Mehrwert von Medienpädagogik in der Kita verständlich gemacht werden, sodass auch diesbezügliche Änderungen im Habitus möglicherweise erfolgen.

Zum Schuljahr 2014/15 treten in Nordrhein-Westfalen neue Richtlinien für die Fachschulen des Sozialwesens mit der Fachrichtung Sozialpädagogik in Kraft. Angestrebt wird eine stärkere kompetenzorientierte Ausrichtung. Sprache(n)/Medien wird nicht mehr separat genannt. Stattdessen geht der Bereich auf im "Lernfeld: Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten", das auf die im Bildungsplan für NRW definierten Bildungsbereiche hin ausgerichtet ist, von denen ein Bereich Medien ist (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 47ff.). Die Förderung von Medienkompetenz wird als Querschnittsaufgabe innerhalb der Ausbildung betrachtet

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 12ff.). In diesem Kontext modifizieren die Fachschulen aktuell ihren Unterricht, darunter auch die medienpädagogischen Ausbildungsinhalte. Eine der befragten Lehrkräfte teilte mir mit, dass dies an der spezifischen Fachschule zur Folge hätte, dass Sprache(n)/Medien zukünftig nicht mehr als alleiniges Fach unterrichtet wird. Eine solche Modifikation des Unterrichts bietet somit Chancen hinsichtlich der vorgeschlagenen Implikationen, aber auch das Risiko, dass der Bereich Medien(erziehung) zukünftig weniger Raum einnimmt.

Neben der klassischen ErzieherInnen-Ausbildung kamen in den letzten Jahren verschiedene Bachelor- und FH-Studiengänge der frühkindlichen Bildung auf. In der Debatte um frühkindliche Bildung schwingt teilweise die Hoffnung mit, dass eine solche Professionalisierung der ErzieherInnen-Ausbildung ‚Allheilmittel‘ für die pädagogische Qualität in den Einrichtungen ist. Dass mit dem Ausbau der Akademisierung der ErzieherInnen-Ausbildung (Nentwig-Gesemann 2013; Helm 2010) der Bereich Medienerziehung einen bedeutsameren Stellenwert in den Einrichtungen einnimmt, ist m.E. eher unwahrscheinlich. Zum einen stehen aktuell nur für einen geringen Teil der angehenden ErzieherInnen Studienplätze zur Verfügung, sodass der Großteil der ErzieherInnen nach wie vor die Fachschulausbildung durchlaufen wird und über einen längeren Zeitraum beide Ausbildungssysteme nebeneinander bestehen werden (Blossfeld et al. 2012: 59). Auf Workshops der Didacta 2012 zu frühkindlichen Studiengängen, an welchen die Autorin teilgenommen hat, wurde der Bereich Medien(erziehung) als Studieninhalt überhaupt nicht genannt. Dies bedeutet, dass zumindest an manchen (Fach)hochschulstandorten die angehenden ErzieherInnen ihr Studium ohne eine Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten abschließen. Auch die teilweise kürzeren Praktikumszeiten im Vergleich zur klassischen ErzieherInnen-Ausbildung sprechen nicht dafür (Blossfeld et al. 2012: 59), dass die angehenden ErzieherInnen im Studium mehr medienpädagogische Praxiserfahrungen sammeln, welche sich in späteren medienpädagogischen Aktivitäten in den Einrichtungen niederschlagen könnten.

Den Fokus auf die Bedingungen der Einrichtungen gerichtet, gilt es aus medienpädagogischer Sicht, den angehenden ErzieherInnen medienpädagogische Rollenvorbilder zur Verfügung zu stellen. Dies kann nur gelingen, indem die Einrichtungen fortgebildet werden. Hierbei erscheinen besonders Inhouse-Schulungen, in denen das gesamte Kita-Team einbezogen wird und medienpädagogische Möglichkeiten aufgezeigt und eingeübt werden und damit einhergehend auch am möglicherweise Medien ablehnenden Habitus von ErzieherInnen gearbeitet wird, sinnvoll. Dass eine solch ausgerichtete Form von Weiterbildung erfolgreich sein kann, zeigte die wissenschaftliche Evaluation zur Fortbildung der Initiative Medienkompetenz-Kitas NRW auf, bei der zwölf Einrichtungen fortgebildet wurden. Hierbei zeigten sich positive Effekte hinsichtlich der Kognitionen und Motivation der ErzieherInnen bzgl. Medienerziehung, zudem stieg auch das Vertrauen in die eigene Medien- und medienpädagogische Kompetenz (Friedrichs 2013, S. 239).

Soll Medienerziehung zukünftig einen bedeutenden Stellenwert in den Einrichtungen einnehmen, gilt es sowohl auf Seiten der (angehenden) ErzieherInnen in Form von Ausbildung (sei es die Ausbildung an Fachschulen oder ein Studium) und Weiterbildung praxisorientierte medienpädagogische Angebote sowie Möglichkeiten zur Reflexion zu schaffen, um mögliche Hemmungen und abwehrende Haltungen gegenüber Medienerziehung in der Kita abzubauen. Hierfür müssen jedoch ausreichend finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um die Einrichtungen flächendeckend medienpädagogisch zu schulen und Medienerziehung in die Kitas zu tragen, anstatt nur einzelne kleinere Initiativen umzusetzen.

Anmerkungen

[1] Abkürzung für Kindertagesstätte.

[2] Den Begriff des berufsethischen Habitus hat die Autorin in Anlehnung an den Begriff der "berufsethischen Grundsätze" nach Mägdefrau entwickelt (Mägdefrau 2006). Die Koppelung zum Begriff des Habitus

wurde deshalb gewählt, da von dauerhaften, die Vorstellungen, Beurteilungen und Handlungen konstituierenden Dispositionen ausgegangen wird. Vom Begriff des professionellen Habitus wurde in diesem Kontext bewusst Abstand genommen, da dieser m. E. mit einer normativen Zielorientierung hinsichtlich gelingender pädagogischer Arbeit verknüpft ist (Oevermann 1996; Müller und Becker-Lenz 2008; Helsper 2001).

[3] Eine Lehrkraft ist zudem zusätzlich zuständig im Bildungsgang ErzieherIn und Allgemeine Hochschulreife, in welchem einhergehend mit der Ausbildung auch das Abitur erworben wird.

[4] Eine der Gruppendiskussionen mit BerufspraktikantInnen setzte sich aus Auszubildenden des Bildungsganges ErzieherIn und Allgemeine Hochschulreife zusammen.

[5] Die Initiative "BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung" wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und beinhaltet u. a. eine Online-Plattform für Fachkräfte der frühkindlichen Bildung (BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung o.J.).

[6] Namen sind anonymisiert.

[7] Zwar wird Sprache(n)/Medien in den Richtlinien und Lehrplänen für die Fachschulen nicht als einzelnes Fach, sondern als einer von vier Teilbereichen des Bildungsbereiches der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010). Die in die Untersuchung einbezogenen Schulen unterrichten jedoch explizit das Fach Sprache(n)/Medien, was vermutlich daraus resultiert, dass im vorherigen Lehrplan Medienerziehung als eigenständiges Fach beschrieben wurde.

Literatur

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

Bergs-Winkels, Dagmar (2010): Pädagogik frühkindlicher Bildungsprozesse und ihre Bedeutung für die Praxis sowie für Aus- und

Fortbildung, in: Geiger, Gunter/Spindler, Anna (Hg.): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen, Opladen: Budrich, 17–28.

BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung (o.J.): Homepage BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung, online unter: <http://www.bibernetz.de/wws/index.php?sid=32934765635320054238556885688450> (letzter Zugriff: 12.12.2013).

BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung (2009): Medienarbeit & Fotografie, online unter: <http://www.bibernetz.de/wws/filmclip-fotografie.php?sid=58255676326901552538132443245060> (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Daniel, Hans-Dieter/Hannover, Bettina/Lenzen, Dieter/Prenzel, Manfred et al. (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten, 1. Aufl. Münster: Waxmann.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 22. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Busemann, Katrin (2013): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. Wer nutzt was im Social Web?, in: Media Perspektiven, 2013, 7–8, 391–399, online unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Busemann.pdf> (letzter Zugriff: 09.12.2013).

Eimeren, Birgit van/Frees, Beate (2013): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. Rasanter Anstieg des Internetkonsums – Onliner fast drei Stunden täglich im Netz, in: Media Perspektiven, 2013, 7–8, 358–372, online unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Eimeren_Frees.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Friedrichs, Henrike (2013): Das Zusammenspiel von erzieherischem Jugendmedienschutz und (Medien-)Sozialisationsinstanzen, in: Friedrichs, Henrike/Junge, Thorsten/Sander, Uwe (Hg.): Jugendmedienschutz in Deutschland, Wiesbaden: Springer VS, 227–255.

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz/Stuttgart: UTB.

Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, hg. v. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), online unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2001, 3, 7–15.

Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist, in: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent – Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165 –177.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medieumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Opladen u. a.: Budrich UniPress.

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–108.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus, Bielefeld: Transcript.

Mägdefrau, Jutta (2006): Arbeitsfeldspezifische oder disziplinspezifische Professionalität? Subjektive Theorien über professionelles Handeln von Experten und Expertinnen in Feldern sozialer Arbeit, in: Rapold, Monika (Hg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität, Hohengehren: Schneider, 161–186.

Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Medienerziehung in der KiTa – Kompetenzen und Meinungen der ErzieherInnen, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 2008, 11, 1–8, online unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Meister, Dorothee M./Friedrichs, Henrike/Keller, Karolina/Pielsticker, Anja/Temps, Timon Tobias (2012): Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn, online unter: [kw.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/Projeke/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf](http://www.kw.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/Projeke/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf) (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Mienert, Malte (2007): Welchen Sinn haben die Bildungspläne? Was bedeuten sie für meine Arbeit? Darum einen Bildungsplan! in: Braun, Ulrich/Mienert, Malte/Müller, Stephanie/Vorholz, Heidi (Hg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen – Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien, Berlin/Stuttgart: Raabe, 1–22, online unter: <http://www.mamie.de/pdf/BildungsplanRaabe.pdf> (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern. (Kinderbildungsgesetz – KiBiz). Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – SGB VIII –. Vom 30. Oktober 2007. Fassung vom 01.08.2011, online unter: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=17223&fileid=50840&sprachid=1 (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Richtlinien und Lehrpläne. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Entwurfsfassung vom 18.09.2013, online unter: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/entw_sozialpaedagogik.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, online unter: http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Müller, Silke/Becker-Lenz, Roland (2008): Der professionelle Habitus und seine Bildung in der Sozialen Arbeit, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2008), 38, 1, 25–41.

Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, in: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Frühkindliche Bildung – das reinste Kinderspiel?!, 1. Aufl., Berlin, 29–36, online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10296.pdf> (letzter Zugriff: 12.12.2013).

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.):

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 1. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70–182.

Reyer, Jürgen (2010): Kindergarten, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Studienausgabe, Weinheim: Beltz, 518–526.

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

Smidt, Wilfried/Schmidt, Thilo (2012): Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik (2012), 10, 3, 244–256.

Swertz, Christian (2003): Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medienpädagogik, in: Spektrum Freizeit (2003), 2, 81–88, online unter: http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/transzendent_medienpaed/chsw_auf_spektrum_tranzendental-kritische_medienpaedagogik.html (letzter Zugriff 09.12.2013).

Swertz, Christian (2012): Medialer Habitus, in: Swertz, Christian (Hg.): Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergartenalter, 1. Aufl., Linz: Verl. Unsere Kinder, 156–157.

Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen, in: Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität, Weinheim u. a.: Beltz, Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 57, 60–76.