



Digitalisierung  
in der Bildung

Annika Wilmers,  
Carolin Anda, Carolin Keller,  
Marc Rittberger (Hrsg.)

# Bildung im digitalen Wandel

Die Bedeutung für das  
pädagogische Personal  
und für die  
Aus- und Fortbildung

WAXMANN

Iris Nieding & E. Katharina Klaudy

## Digitalisierung in der frühen Bildung

Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz

### Abstract

Das erste Dossier zum Thema „Bildung im Digitalen Wandel“ beschäftigt sich mit der Bedeutung der Digitalisierung für das pädagogische Personal, in diesem Kapitel mit Schwerpunkt im Bereich der frühkindlichen Bildung. Dabei spielen besonders die Themen der Haltung und Kompetenz der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle und stehen gleichzeitig in einem engen Verhältnis zu der Aus- und Weiterbildung der Erzieher und Erzieherinnen. Wie sich diese Zusammenhänge genauer ausgestalten, wird mittels einer narrativen Synthese von zehn empirischen Studien der vergangenen Jahre differenziert dargelegt. Die Studien wurden anhand festgelegter Kriterien kodiert, bewertet und abschließend nach übergeordneten inhaltlichen Aspekten (Haltung, Kompetenz, Aus- und Fortbildung) aufbereitet.

**Schlüsselwörter:** frühe Bildung, Digitalisierung, Medienerziehung, Medienbildung, Kindertageseinrichtung, Fortbildung, Ausbildung, Kompetenz, Haltung, pädagogische Fachkraft

### Digitisation in early education. Dealing with digital media in the conflict between protected space and key competence

The first review of “Education in an era of digital change” deals with the importance of digitisation for educational staff. This chapter focuses on early childhood education. The issues of attitude and competence of professionals in day-care facilities play a particularly important role in this context, and they are also closely related to the initial and continuing training of educators. A narrative synthesis of ten empirical studies from recent years provides a differentiated account of how these interrelationships developed in detail. Criteria were defined to code and evaluate the studies, which were finally processed according to superordinate content aspects (attitude, competence, training and further education).

**Keywords:** early education, digitisation, media education, digital literacy, day care centre, training, vocational education, competence, attitude, kindergarten

## 1. Einführung: Aktuelle Entwicklungen

Das seit den 2000er Jahren in Deutschland genutzte Leitbild der „Bildung von Anfang an“ verläuft im Sinne der Selbstbildung begleitend in verschiedenen Lebensphasen. Im Kontext institutioneller Bildung stellen Kindertageseinrichtungen die

Bildung im digitalen Wandel

Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830991991.02>

erste Station der Bildungskette junger Menschen dar. Im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen wird der Einsatz digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen kontrovers diskutiert und ist im Vergleich zu nachfolgenden Bildungsinstitutionen (wie bspw. der Schule) nur wenig beforscht, obwohl die Lebenswelt sehr junger Kinder längst digital geprägt ist. Nolte (2014) und Theunert (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Quasi-Omnipräsenz“, da sich die Mediatisierung nicht nur in Form von technischen Geräten mit der Welt der Kinder verwebt, sondern sich auch über die konsumierten Inhalte und daraus resultierenden Interessen manifestiert (Nolte, 2014, S. 214). Eine ähnliche Entwicklung belegt die „miniKIM Studie, Kleinkinder und Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland“, die das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren untersucht (Feierabend et al., 2015). Kinder wachsen unabhängig von der Ausstattung und ihres sozialen Hintergrunds nicht medienfern auf und haben in ihrer Lebenswelt häufigen Kontakt mit digitalen Medien und Geräten (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2015, S. 32).

Der Einsatz digitaler Medien vollzieht sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Frühpädagogik, z. B. in der musikalischen Erziehung, beim forschenden Lernen und in der Medienerziehung und steht vor der Herausforderung, Kompetenzen zu fördern und Kinder zu befähigen, sich in einer zunehmend komplexen Welt zurechtzufinden. Ein kompetenter Medienumgang sollte demnach bereits in der frühen Kindheit geschaffen werden, wobei die Begleitung durch Erzieher und Erzieherinnen und Eltern eine wesentliche Rolle spielt. Der Auftrag von pädagogischen Fachkräften besteht darin, Kinder an einen verantwortungsbewussten und reflexiven Umgang mit diesen Medien heranzuführen und ihre Fähigkeiten zu stärken, sich vor möglichen Gefahren zu schützen und die Vorteile für sich selbst zu nutzen. Diese Haltung vertreten auch die Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (KBoM, Büsch & Demmler, 2017) und die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK-Fachgruppe Kita, Eder, Brüggemann & Kratzsch, 2017) in ihren Positionspapieren zur Integration von Medienpädagogik in die frühkindliche Bildung.

Auch Stimmen aus Wissenschaft und Forschung äußern sich in Fachartikeln und Beiträgen zu der Notwendigkeit, Medienbildung nicht zu ignorieren, sondern kompetent zu begleiten. Bostelmann betont die nötige kritische Reflexivität der Fachkräfte und die Nutzung digitaler Medien als Unterstützungsinstrument für die Umsetzung des Bildungsauftrages im pädagogischen Alltag (Bostelmann, 2018). In der Praxis gibt es bereits Stiftungen und Vereine, die sich den Herausforderungen durch die Digitalisierung widmen: Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“<sup>1</sup> bietet z. B. Fortbildungs- und Zertifizierungsangebote für Fachkräfte in Deutschland im MINT-Bereich an (Graube et al., 2015, S. 43).

Neben der Medienerziehung im pädagogischen Alltag bildet der steigende Informations- und Beratungsbedarf von Familien zur Nutzung digitaler Medien ein weiteres Arbeitsfeld der Fachkräfte. Für die Einrichtungen selbst stellen sich zu-

---

1 <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/>

sätzlich Fragen der Qualitätsentwicklung und des rechtlichen Rahmens von Kitas<sup>2</sup> und Erzieher und Erzieherinnen im Umgang mit persönlichen Daten und dem Datenschutz. Reichert-Garschhammer prognostiziert einen umfassenden digitalen Transformationsprozess, der sich über alle Handlungsfelder einer Kita erstreckt und sich bereits seit mehreren Jahren mit immer schneller werdender Geschwindigkeit vollzieht (Reichert-Garschhammer, 2019, S. 26).

Unabhängig davon, wie intensiv digitale Medien von Kindern genutzt werden, stellt sich auf Seiten der Fachkräfte heraus, dass diese als Störfaktoren oder negative Einflüsse wahrgenommen werden. Die oft thematisierte „bewahrpädagogische“ Haltung der Fachkräfte ist auf den negativ geführten gesellschaftlichen Diskurs zurückzuführen, der sich vor allem durch Negativschlagzeilen und Risikofokussierung auszeichnet (Neuß & Wiechmann, 2017, S. 223).

Auch der Aus- und Weiterbildung kommt hier eine wichtige Rolle zu: In ihr wird ein zentrales Element für den Erwerb von informatischer, technischer oder medienpädagogischer Bildung der Fachkräfte gesehen, die sowohl Auswirkungen auf deren Kompetenzen als auch auf deren Einstellungsmuster haben (Bergner et al., 2018, S. 210). Die Faktoren Haltung gegenüber digitalen Medien und Kompetenzen sowie Fortbildung zu neuen Medien sind in diesem Feld eng miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. Das Dossier geht den Fragen nach, wie sich Haltung und Kompetenzen der Fachkräfte darstellen und welche Implikationen sich daraus für die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte ergeben.

## 2. Methodik

Der erste Rechercheprozess durch das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (siehe Kapitel 1 in diesem Band) führte für den Sektor der frühen Bildung zu 1.777 Literaturtiteln aus den Jahren 2010 bis 2019. Das Screening machte deutlich, dass besonders viele englischsprachige Treffer dem schulischen Bereich zuzuordnen waren und dadurch ausgeschlossen werden konnten. Dies ist der eingeschränkten Übertragbarkeit auf die unterschiedlichen Systeme und Strukturen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung in den OECD-Ländern geschuldet. Während deutschsprachige Literatureinträge mit den Begriffen *Erzieher und Erzieherinnen* und *pädagogische Fachkräfte* verschlagwortet sind, werden sie in den englischen Datenbanken unter dem Begriff *teacher* subsumiert. Weitere Kollisionen entstanden mit den Bezeichnungen und der Einordnung der Bildungsinstitutionen in die Bildungssysteme der Länder. In den „International Standard Classification of Education“ besteht der Bildungsbereich 0 (early childhood education) neben der formalen frühkindlichen Bildung für Kinder ab drei Jahren

---

2 Nachfolgend werden Kindertageseinrichtungen, Kindertagesstätten, Kindergärten und Kinderkrippen als „Kita“ bezeichnet.

bis zum regulären Schuleintritt auch aus dem frühkindlichen Bildungsbereich für Kinder bis zu drei Jahren (BIBB, 2012, S. 18).

## 2.1 Screening

Die hohe Zahl der gefundenen Titel der letzten zehn Jahre machte für den Arbeitsprozess eine weitere Einschränkung nötig. So wurde der zu analysierende Zeitraum auf die Jahre 2016–2019 beschränkt. Ein Rückgriff auf frühere Veröffentlichungen war weiterhin möglich, wenn es sich dabei um bspw. häufig zitierte Literatur oder Grundlagenwerke in dem Sektor handelte. Für den Zeitraum 2016–2019 wurden 740 Literatureinträge inklusive Abstracts gesichtet. Davon erwiesen sich insgesamt 688 als nicht relevant für das Dossier (siehe Abbildung 1) und 185 Einträge wurden aufgrund fehlender Passung zum Bildungssektor aussortiert. Ein weit größerer Teil, mit 395 Literatureinträgen, wurde aussortiert, weil sie zwar dem richtigen Bildungssektor zugehörig waren, sich aber thematisch mit anderen Schwerpunkten oder Zielgruppen befassten, wie bspw. mit den Eltern oder der Mediennutzung der Kinder. Nicht berücksichtigt wurde auch Literatur, die sich mit der Erprobung bestimmter Lernsoftwares oder digitaler Instrumente in den Einrichtungen beschäftigte. Bei 70 Literatureinträgen führte, trotz thematischer und sektorspezifischer Passung, der geografische Fokus zum Ausschluss, da sich das System der frühen Bildung in Deutschland nur schwer mit dem unterschiedlich aufgebauten Elementarbereich im internationalen Kontext vergleichen lässt. Unter dem Kriterium Dokumententyp wurden unter anderem Abschlussarbeiten und Internetseiten aussortiert. Von den 740 Treffern ab 2016 wurden somit 26 Veröffentlichungen für das Dossier berücksichtigt. Um die Grundlage für das Dossier mit weiteren Publikationen anzureichern, wurden aus dem Zeitraum 2010–2016 sieben weitere Veröffentlichungen hinzugenommen und vier Publikationen nachträglich ergänzt, die von den Autorinnen als relevant für das Dossier erachtet wurden, aufgrund der Vorschlagwortung aber in dem Screening-Prozess nicht auffindbar waren und zum Teil sowohl vor als auch nach dem Suchzeitraum veröffentlicht wurden. In die Bearbeitung flossen somit 37 Texte ein.

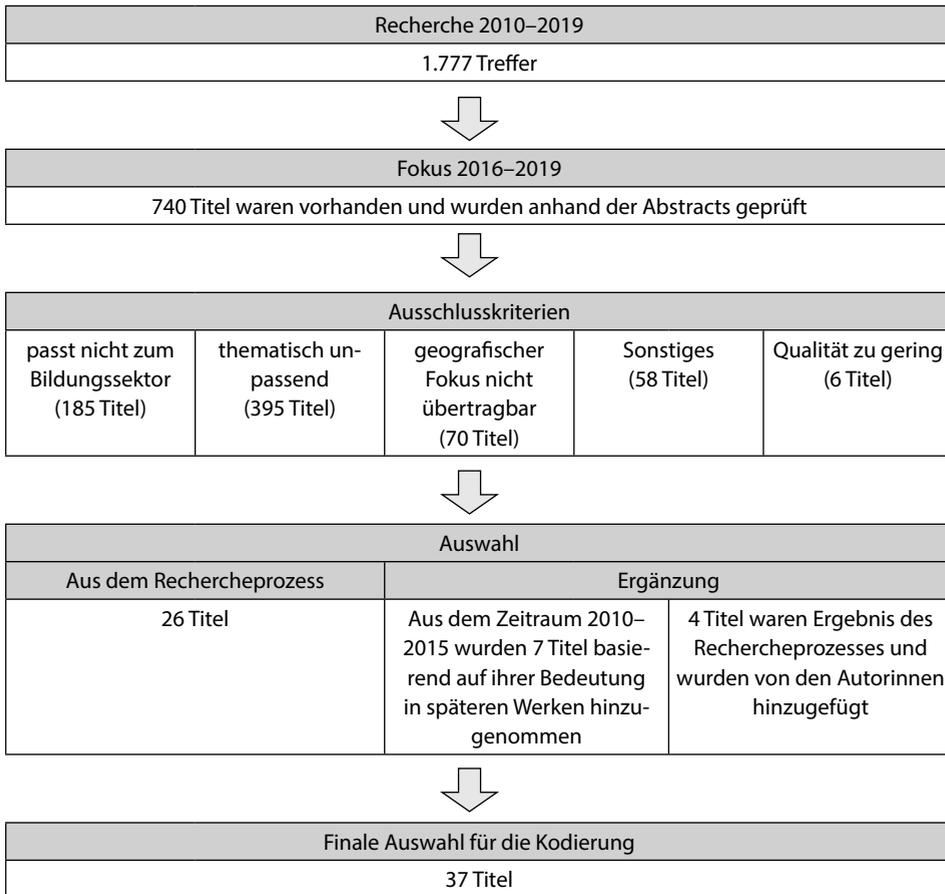


Abbildung 1: Screening-Prozess

Quelle: eigene Darstellung

## 2.2 Kodierung

In Anlehnung an ein Critical Review wurde die zugrunde gelegte Literatur anhand des in Kapitel 1 festgelegten Kodierschemas nach verschiedenen Kriterien bewertet (siehe Kapitel 1 in diesem Band von Wilmers et al.). Im ersten Schritt der Kodierung wurden alle relevanten Publikationen für eine allgemeine Beschreibung einbezogen, während im zweiten Schritt ausschließlich empirische Studien berücksichtigt und anhand inhaltlicher Kriterien bewertet wurden. Im ersten Arbeitsschritt der Kodierung wurde die Literatur genauer spezifiziert. Die Kriterien dafür bildeten der Publikationstyp, die Art der Studie, der geografische Fokus und Themenschwerpunkte. Die grobe Gliederung der Themenschwerpunkte war für alle am Prozess beteiligten Bildungssektoren identisch und untergliederte sich in Haltung und Rolle, Kompetenz sowie Aus- und Fortbildung.

Thematisch lassen sich acht Veröffentlichungen dem Bereich „Persönliche Haltung/Rolle“ zuordnen, 15 Publikationen haben unter anderem die Kompetenzen des pädagogischen Personals zum Thema und weitere 14 Titel beschäftigen sich mit der Aus- und Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte. Es gibt selten Literatur, die ausschließlich einen Bereich thematisiert, ohne die beiden anderen Kernthemen einzubeziehen.

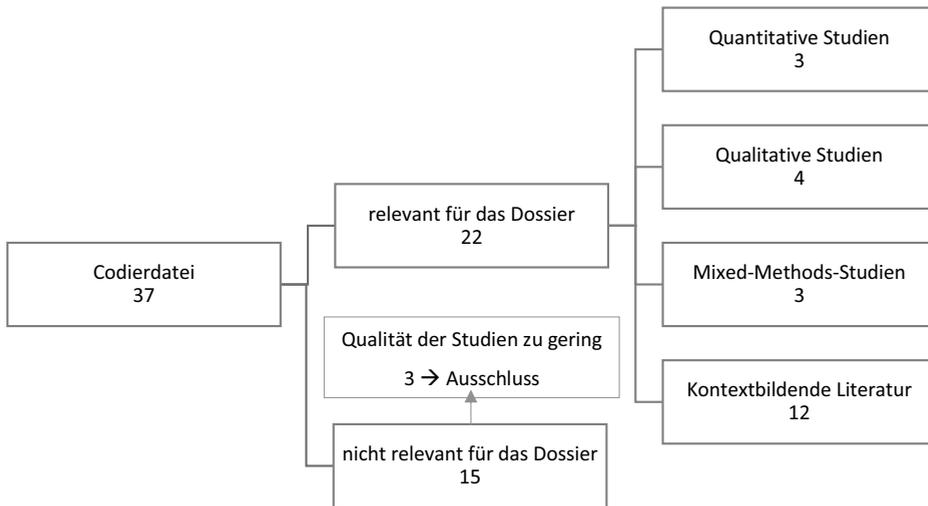


Abbildung 2: Kodierung

Quelle: eigene Darstellung

Der zweite Schritt im Ablauf des Kodierens beinhaltete eine nähere Beschäftigung mit den inhaltlichen Aspekten der empirischen Studien, deren konzeptioneller Aufbau, Fragestellungen, methodische Herangehensweise sowie der Qualitätserfassung wissenschaftlicher Kriterien, wie bspw. der Validität des Vorgehens oder die Anwendbarkeit der Studienergebnisse auf das Forschungsfeld des Bildungssektors frühe Bildung. Die Bewertungskriterien, die nach der Kodierung für jede Studie vorlagen, bilden die Grundlage für einen zentralen Überblick über die Studienlandschaft zum Thema Digitalisierung in Kitas in Hinblick auf die Herausforderungen für das pädagogische Personal. Von den 37 ausgewählten Literaturtiteln erwiesen sich bei einer erneuten Prüfung 15 als nicht relevant für das Dossier. Dies lag größtenteils an einer zunächst nicht sichtbaren, aber nach Kodierung des gesamten Volltextes festgestellten fehlenden inhaltlichen Passung der Titel. Drei Studien wurden aufgrund mangelnder Qualität ausgeschlossen. 22 Veröffentlichungen wurden als relevant für das Dossier eingestuft. Davon bildeten zwölf Literatureinträge einen inhaltlichen Rahmen für die thematische Einordnung (kontextbildende Literatur). Als Ergebnis des Bewertungsprozesses wiesen zehn Studien eine ausreichende Qualität auf, um in das Dossier aufgenommen werden zu können.

## 2.3 Beschreibung der Studien

Die zugrunde gelegten Studien (siehe Tabelle 1) enthalten größtenteils mindestens zwei der drei Schwerpunktthemen Haltung, Kompetenz oder Aus- und Weiterbildung. Dass fünf Studien alle drei Kernbereiche in ihrer Fragestellung berücksichtigen, unterstreicht, wie eng diese Aspekte inhaltlich miteinander verwoben sind. Bei den quantitativen Studien werden überwiegend Fragebogenerhebungen eingesetzt, während bei qualitativen Studien Interviews und Gruppendiskussionen genutzt werden. Die Mixed-Methods Studien kennzeichnen sich dadurch, dass zusätzlich zu einer Fragebogenerhebung entweder Gruppendiskussionen geführt oder Dokumente inhaltsanalytisch untersucht werden. Das Vorgehen der Studien ist größtenteils explorativer Natur und versucht für den bundeslandspezifischen Fokus eine Bestandsaufnahme zu bestimmten Punkten zu generieren. Die forschungsleitenden Fragestellungen zielen darauf ab, einen Überblick über Ausstattungen, Kompetenzwahrnehmungen, Qualifizierungen der Fachkräfte (durch die Abfrage von Ausbildungsinhalten oder Inanspruchnahme von Fortbildungen) oder einrichtungs-, bzw. trägerspezifische Rahmenbedingungen zu liefern. Dabei wird der Fokus häufig auf Nordrhein-Westfalen gelegt und vereinzelt auf die Bundesländer Berlin, Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt. Lediglich eine Studie hat eine bundesweite Fragebogenerhebung im Rahmen eines größeren Projektes (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Befragung) durchgeführt (Gessler & Gruber, 2018) und drei Studien untersuchten durch Dokumentenanalysen Ausbildungs- und Bildungspläne in ganz Deutschland (Friedrichs-Liesenkötter, 2019; Meister, Friedrichs, Keller, Pielsticker & Temps 2012; Six & Gimmler, 2007).

Die Fallzahlen, die den Studien aus den vergangenen Jahren zugrunde liegen, weisen eine hohe Spannweite auf. Die niedrigste Fallzahl fand sich in einer Dissertation (Friedrichs-Liesenkötter, 2016). Dies mindert jedoch nicht die methodische Qualität der Studie, da besonders auch qualitativ angelegte Einzelfallstudien im wenig erforschten Feld der frühen Bildung wertvolle Hinweise für vorhandene Bedingungsgefüge liefern können. Den Fallzahlen entsprechend setzen die Autoren und Autorinnen überwiegend deskriptive Verfahren ein, um die Bestandsaufnahmen abzubilden. Die qualitativen Forschungsarbeiten nutzen dafür inhaltsanalytische Auswertungsmethoden. Lediglich zwei Studien, eine mit vergleichsweise hoher Fallzahl, setzen neben deskriptiven Verfahren multivariate Berechnungen ein, um Zusammenhänge und Einflussgrößen von Mediennutzung oder Medieneinsatz, medienpädagogischer Kompetenz und Qualifizierung der Fachkräfte zu berechnen (Gessler & Gruber, 2018; Nolte, 2014). Ein weiteres wichtiges Element der Forschung zu den Ausgangslagen und -bedingungen in Kitas stellen Dokumentenanalysen dar.

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Studien

Autor/innen	Quantitativ	Qualitativ	Mixed-Methods	Methode	N	Forschungsdesign	Regionaler Fokus	Persönliche Haltung	Kompetenz	Ausbildung	Fort- und Weiterbildung
Friedrichs-Liesenkötter (2016)		X		Interviews / Gruppendiskussionen	6 / 8	Explorativ, Typenbildung mittels dokumentarischer Methode	NRW	X	X	X	X
Friedrichs-Liesenkötter (2019)		X		Dokumentenanalyse	171	Analyse von Bildungsplänen, Lehrplänen und Modulplänen mittels qualitativer Inhaltsanalyse	Alle BL			X	
Gessler & Gruber (2018)	X			Sekundäranalyse	1.585	Multivariate Analysen mit den Daten aus der WIFF-Befragung	Alle BL				X
Goetz (2018)			X	Fragebogenerhebung / Gruppendiskussionen	795	Bestandsaufnahme mittels deskriptiver Auswertung, qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Interpretation	BE	X	X	X	X
Knauf (2019)	X			Fragebogenerhebung	190	Bestandsaufnahme mittels deskriptiver Methoden und Korrelationen	SN, BW, NRW		X		X
Marci-Boehncke & Rath (2013)			X	Fragebogenerhebung	170	Begleitforschung eines Interventionsprojektes	NRW*	X	X	X	
Meister et al. (2012)			X	Fragebogenerhebung / Dokumentenanalyse	766	Bestandsaufnahme zum IST-Stand der Medienerziehung und der Verankerung in den Bildungsplänen	Alle BL / NRW	X	X		X
Nolte (2014)	X			Sekundäranalyse	231	Bestandsaufnahme und multivariate Analysen	NI		X		
Schubert et al. (2018)		X		Interviews / Gruppendiskussionen	88	Teilstudie eines größeren Forschungsprojektes, Bestandsaufnahme und Bedarfserhebung	BY	X	X		
Six & Gimmler (2007)		X		Interviews / Gruppendiskussionen / Dokumentenanalyse	605	Mehrstufiges, multimethodisches Projekt, u. A. mit einer Folgebefragung einer Vorläuferstudie (1997); Bestandsaufnahme	NRW	X	X	X	X

\*Fokus auf eine bestimmte Stadt innerhalb des Bundeslandes

Quelle: eigene Darstellung

Im Bereich der frühen Bildung finden sich nicht viele Studien, die pädagogische Fachkräfte mit ihren Kompetenzen und Fort- und Weiterbildungsbedarfen in den Fokus ihrer Arbeit rücken. Es scheint vielmehr so, als würden kleiner angelegte Studien im Rahmen ihrer Möglichkeiten, d.h. meist mit regionaler oder bundesland-spezifischer Eingrenzung, den „Flickenteppich“ der Forschung über Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen weiter mit aktuellen Erkenntnissen anreichern. Wird jedoch bedacht, dass eine der Studien aus diesem Dossier bereits aus dem Jahr 2007 (Six & Gimmler) stammt und dabei eine Nachfolgestudie zu der ersten aus dem Jahr 1997 darstellt, verwundert es, warum die Studien aus den vergangenen Jahren weiterhin einen eher explorativen Charakter aufweisen.

### 3. Ergebnisse der empirischen Studien

#### 3.1 Haltung der pädagogischen Fachkraft

Im Gegensatz zur Bildungsinstitution Schule stellt der Einsatz von Computern als Bildungsmedium in Kindertageseinrichtungen eher die Ausnahme dar. Gründe dafür werden in den häufig bestehenden negativen Wirkannahmen auf die Entwicklung der Kinder gesehen. Aus Sicht von Erziehern und Erzieherinnen werden z.B. andere Bildungsbereiche als relevanter für Kinder angesehen und es besteht vielfach die Meinung, dass Kinder vor einer Überforderung durch Informationsüberflutung geschützt werden müssten. Die Vermutung, dass es durch einen erhöhten Fernsehkonsum zu einer Steigerung aggressiver Verhaltensweisen komme, stellt einen Grund für eine Ablehnung des Einsatzes von digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen dar (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 23 f.). Andere Gründe beziehen sich auf ein begrenztes Wissen der Erzieher und Erzieherinnen im Bereich der Medienerziehung und über medienpädagogische Umsetzungsmöglichkeiten, die zu Unsicherheiten führen (Six & Gimmler, 2007, S. 192 ff.). Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte ist damit ein ausschlaggebender Faktor für die Umsetzung und Verankerung medienerzieherischer Inhalte in den Einrichtungen. Insgesamt sechs der zehn vorliegenden Studien berücksichtigen in ihren Analysen die Haltung und Einstellungsmuster der Erzieher und Erzieherinnen vorrangig qualitativ oder in Kombination in Form eines Mixed-Methods Ansatzes (Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Goetz, 2018; Marci-Boehncke & Rath, 2013; Meister et al., 2012; Schubert et al., 2018; Six & Gimmler, 2007). Dass dieser Aspekt in dem Bedingungsgefüge äußerst komplex ist, zeigt sich insbesondere in den Gruppendiskussionen und Interviews, die auch Unsicherheiten der Fachkräfte hervorheben (Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Goetz, 2018; Schubert et al., 2018; Six & Gimmler, 2007).

Nach Nolte (2014) existiert kein einheitlich grundlegendes Verständnis darüber, was unter Medien in der Früherziehung verstanden wird. Dies zeichnet sich bereits in der Medienforschung ab. So wird der Medienbegriff bzw. Digitalisierung

in Kindertageseinrichtungen abhängig von den jeweiligen Forschungsfragen der Studien definiert. Als Grundproblem der Medienforschung wird z.B. betont, dass in den meisten neueren Studien unter Medien Geräte verstanden werden, die über einen Stecker oder Bildschirm verfügen. In einer Studie zur Erfassung der Medienkompetenz in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen wird beispielsweise zwischen „neueren“ Medien (in der Studie vertreten durch Computer) und „traditionellen“ Medien (Büchern) zur Strukturierung des Forschungsprozesses unterschieden (Nolte, 2014, S. 215). In der Studie zu „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen der Gesamtstudie „MoFam – Mobile Medien in der Familie“ wird über einen qualitativen Zugang die Bedeutung von digitalen Medien für den Alltag der pädagogischen Fachkräfte untersucht. Im Zentrum steht die Beantwortung der Fragen, auf welche Ressourcen die Fachkräfte bei der Umsetzung zurückgreifen können und welche Bedarfe sie äußern. Diesen Fragen wird über leitfadengestützte Interviews mit Leitungskräften und Gruppendiskussionen mit Erziehenden in 33 bayerischen Kitas nachgegangen. Innerhalb der Studie wird zwischen mobilen und digitalen Medien und dem Internet unterschieden (Schubert et al., 2018). Auch wird der Medienbegriff im Sinne eines Sammelbegriffs für apersonale Trägermedien, wie Buch, Computer oder Internet verstanden. Eine andere Definition bezieht sich nur auf elektronische Medien, und häufig wird unter digitalen Medien nur der Einsatz von Kameras, Musikplayern etc. gefasst, die im Rahmen der pädagogischen Abläufe seit Jahren selbstverständlich eingesetzt werden (Nolte, 2014, S. 214). Betont wird zudem ein mangelndes medienpädagogisches Engagement von Erziehern und Erzieherinnen, welches damit erklärt wird, dass ein erheblicher Teil der Fachkräfte unter Medienerziehung den bloßen Einsatz von Medien assoziieren (Six & Gimmler, 2007, S. 276).

Ebenso wie zum Medienbegriff werden auch keine eindeutigen Aussagen zur generellen Haltung der Fachkräfte zum Einsatz von digitalen Medien in den Studien getroffen. Der Einsatz in der Kita ist erschwerend von einer kontroversen Diskussion über die Einführung und Sinnhaftigkeit in der frühen Bildung begleitet. Dies führt dazu, dass die Integration digitaler Medien sowohl bejubelt als auch verteufelt wird. Als Gründe werden u.a. die Einstellung der Fachkräfte für eine eher ablehnende Haltung vermutet, die von persönlichen Einstellungs- und Wissenskriterien abhängt (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 234). Ihre individuelle Perspektive ist sowohl durch selbstselektive Mechanismen als auch durch negative Meinungsbilder außerhalb der Kindertageseinrichtung gekennzeichnet. Diese erhalten häufig mehr Gewichtung als eigene Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse (Sälzer, 2017, S. 75). Zudem äußern sich pädagogische Fachkräfte häufig über negative Aspekte des Medienumgangs in Familien. Themen sind dabei kaum aktivierende Nutzungsweisen, geringe Begleitung der Kinder bei der Mediennutzung sowie der unreflektierte Umgang mit Medien, der den Kindern vorgelebt wird (Schubert et al., 2018, S. 2). Diese Aussagen werden durch die Feststellung ergänzt, dass pädagogische Fachkräfte über kein differenziertes Bild verfügen, welche Bedeutung Medien

in der Lebenswelt der Kinder einnehmen (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 233 ff.; Sälzer, 2017, S. 73 f.).

Darüber hinaus werden Einstellungen zu und Nutzung von digitalen Medien auch durch in eigenen Nutzungserfahrungen erworbenen Barrieren und Ängsten beeinflusst. Diese lösen sich nahezu auf, sobald positive Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien gesammelt werden. Das Projekt „Medienkompetent zum Schulübergang“ hatte zum Ziel, über einen Zeitraum von 2010 bis 2014, die teilnehmenden Erzieher und Erzieherinnen regelmäßig mit ihren Einstellungen über digitale Medien zu konfrontieren, während sie zur Steigerung ihrer Medienkompetenz von Mediencoaches unterstützend begleitet wurden (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 14 f.). Andere Aussagen belegen ein großes Interesse der Fachkräfte an dem Medieneinsatz in Kitas. So zeigt sich bei einer quantitativen Erhebung in 766 Einrichtungen aus Nordrhein-Westfalen, dass ein großes Interesse für die Medienerziehung vorhanden ist und sich Fachkräfte neben dem Elternhaus als verantwortlich für die Medienerziehung der Kinder sehen (Meister et al., 2012, S. 46 ff.). Dieses Ergebnis bestätigt sich im Rahmen der quantitativen Fragebogenerhebung von 104 Kitas in Berlin über Gelingensbedingungen der frühen Medienbildung, in der 60 % der Erziehenden Medienerziehung als ein wichtiges Thema für ihre pädagogische Arbeit ansehen und ein Großteil der Befragten einem medienfreien „Schonraum“ ablehnend gegenübersteht (Goetz, 2018, S. 267 ff.).

Die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Förderung der Medienkompetenz in Kitas aus NRW belegen die unterschiedlichen Haltungen von Fachkräften: Manche Erzieher und Erzieherinnen sehen es als wichtig an, den als zu hoch und schädlich eingeschätzten Medienkonsum von Kindern durch reflektive Medienerziehung zu reduzieren. Andere wiederum lehnen digitale Medien in der Kita gänzlich ab, um den Medienkonsum durch die Schaffung eines Schonraumes zu kompensieren und wieder andere schätzen den Einsatz als wichtig ein, ohne dies weiter zu reflektieren. Nur einige wenige der befragten Erzieher und Erzieherinnen sehen eine Notwendigkeit der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen und können diesen Förderbereich auch begründen (Six & Gimmler, 2007, S. 282 f.). Die Ergebnisse entstammen einem mehrstufigen multimethodischen Projekt, in dem insgesamt 605 pädagogische Fachkräfte über telefonische und persönliche Interviews, zum Teil erneut nach einer zehn Jahre zuvor stattgefundenen Vorläuferbefragung, über ihre Kenntnisse, Einstellungen und Problemwahrnehmungen in der medienpädagogischen Praxis sowie über Rahmenbedingungen der Ausbildung und Inanspruchnahme von Fortbildungen befragt wurden (Six & Gimmler, 2007, S. 13 f.).

Die Haltung des pädagogischen Personals zur Medienerziehung steht folglich in einem engen Zusammenhang mit ihrem Medieneinsatz im pädagogischen Alltag, da dieser vom persönlichen Engagement der Fachkräfte geprägt ist. Die Ergebnisse einer Studie zur Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen zeigen ebenfalls die sich widersprechenden Haltungen auf. Dafür wurden angehende Erzieher und Erzieherinnen aus NRW qualitativ über die eigene und die kind-

liche Mediennutzung, ihre Schwerpunkte und Zielsetzungen, ihr Verständnis von Medienerziehung und die Umsetzung in der Praxis befragt, um daraus eine Rekonstruktion der „medienerzieherischen Habitusformationen“ der Erzieher und Erzieherinnen zu erstellen (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 133 ff.).

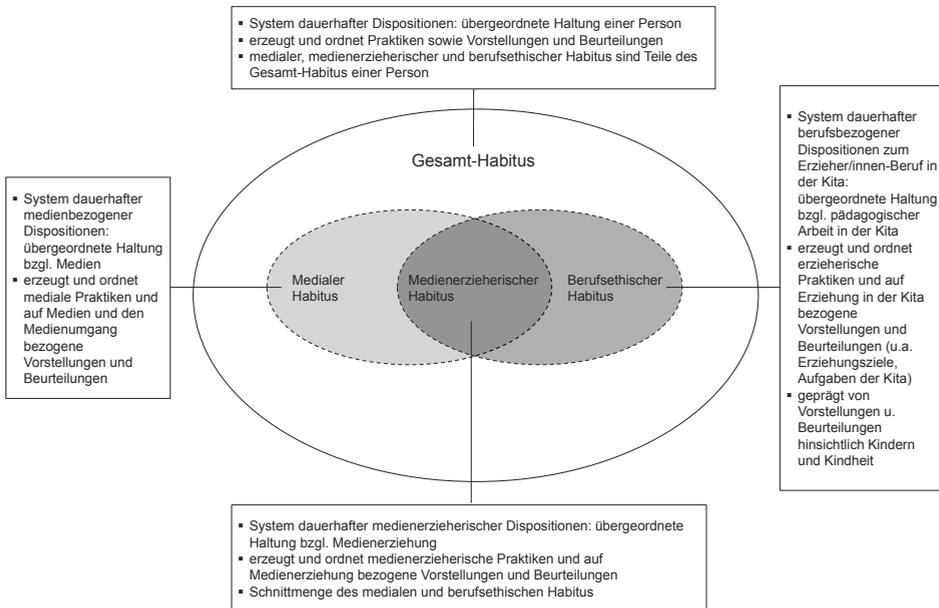


Abbildung 3: Medienerzieherischer Habitus

Quelle: Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 130

Ausgehend vom Habitus-Konzept von Bourdieu werden einzelne Aspekte des Gesamt-Habitus im Kontext der Medienerziehung in Kindertagesstätten betrachtet. Differenziert wird zwischen medialen, berufsethischen und medienerzieherischen Habitus (siehe Abbildung 3). Als Ausgangspunkt für eine später erfolgte Differenzierung in zwei medienerzieherische Handlungsformen wurde die Typisierung verwendet, die die Schnittmenge des medialen (z.B. Vorstellungen und Beurteilungen bzgl. Medienwirkungen auf Kinder) und berufsethischen Habitus (berufsbezogene Dispositionen erzieherischer Praktiken sowie Vorstellungen und Beurteilungen zur erzieherischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung) darstellt (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 290). Der mediale Habitus wird dabei als ein zentraler Teil des kulturellen Kapitals von Erziehern und Erzieherinnen durch ihre medienpädagogischen Fähigkeiten geprägt (Marci-Boehnke & Rath, 2013, S. 233 ff.). Die Ergebnisse der in dieser Studie eingesetzten komparativen Gruppendiskussion verweisen auf zwei medienerzieherische Habustypen in den Kitas:

- Typ I unterscheidet zwischen „guten“ (z.B. Bücher, Hörspiele und Digitalkamera) und „schlechten“ (z.B. Fernseher, Computer und Spielekonsole) Medien. Um

Kinder vor schlechten Medien zu schützen, wird die Kita als medialer Schutzraum betrachtet, da bereits eine hohe Nutzung in der Familie erfolgt (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 340).

- Typ II geht ebenfalls von einer hohen Präsenz von Medien in der Familie aus, vertritt jedoch die Haltung, dass Medienerziehung mit dem Einsatz elektronischer Medien zum Aufgabenbereich der Kita zählt, um Kinder frühzeitig an eine verantwortungs- und risikobewusste Mediennutzung heranzuführen (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 347).

Weitere Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass ein befürwortender Habitus (Typ II) für Medienerziehung und den Einsatz elektronischer Medien keineswegs ausreicht, um medienpädagogische Aktivitäten in der Kita zu sichern. Obwohl elektronische Medien im Alltag der an der Studie beteiligten angehenden Fachkräfte eine zentrale Rolle spielen, ist die berufliche Nutzung vorrangig rezeptiv und kommunikationsorientiert und trägt nicht zu einem proaktiven Einsatz in der frühpädagogischen Praxis bei. Weiter zeigt sich z. B., dass insbesondere auf Seiten älterer Erzieher und Erzieherinnen Defizite im Umgang mit Mediengeräten bestehen und knappe Zeit- und Personalressourcen die Umsetzung pädagogischer Alltagsanforderungen und Ziele insgesamt behindern (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 353).

Projekte mit Interventionscharakter zeigen auf, dass sich der mediale Habitus durch regelmäßige Reflexionen und Konfrontation mit der eigenen Einstellung anpassen lässt. Dies sei eine effektivere Möglichkeit, nachhaltige Ergebnisse und Kompetenzsteigerungen zu erzielen als durch kurzweilige Fortbildungen, die keinen Nachklang in der pädagogischen Praxis haben (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 15). Während zu Projektbeginn noch 17 % der teilnehmenden Erzieher und Erzieherinnen eine bewahrpädagogische Einstellung aufwiesen, konnte diese bei allen Personen im Verlauf des Projektes in eine aufgeschlossene Position umgewandelt werden. Als weiterer positiver Effekt lässt sich die Kompetenzsteigerung der Teilnehmenden feststellen, die sich vor Projektbeginn zu 63 % sicher im Umgang mit digitalen Medien fühlten und nach Ablauf des Projektes zu 77 % (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 74).

Die Vielschichtigkeit der Erkenntnisse veranlasst Six und Gimmler (2007) zu dem Fazit, dass dem zugrunde gelegten Verständnis von Medienerziehung eine Schlüsselrolle für die Umsetzung und Anwendung zukommt. Einstellung und Umfang der diesbezüglichen Aktivitäten von Fachkräften „hängt in erheblichem Maße davon ab, – was sie unter Medienerziehung verstehen, – welche individuelle Vorstellung sie davon haben, was Medienerziehung auf der operationalen Ebene ist oder bedeuten kann und – unter welchen Prämissen sie welche Ziele mit Medienerziehung assoziieren.“ (Six & Gimmler, 2007, S. 283)

### 3.2 Kompetenzen des pädagogischen Personals

Eine möglichst umfassende Medienkompetenz wird als Schlüsselkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe im Sinne von Partizipation, sowie zur Bewältigung z. B. schulischer, beruflicher und privater Anforderungen angesehen (Fthenakis & Walbiner, 2018). Ein Problem der wissenschaftlichen Forschung besteht darin, dass sich in den vergangenen Jahren verschiedene Definitionen zum Begriff Medienkompetenz entwickelt haben. Fthenakis & Walbiner stellen eine grundlegende Übersicht zusammen, wie digitale Kompetenz zu fassen sei:

- als „neuer Begriff zur Beschreibung technologiebezogener Fertigkeiten“, der sich gemäß der technologischen Transformation stetig weiterentwickeln wird (Fthenakis & Walbiner, 2018, S. 54)
- oder im Sinne von „Digital Literacy“, als „Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen beim Gebrauch digitaler Medien, um befähigt zu sein, die Herausforderungen in der lernenden Gesellschaft zu bewältigen“ (Fthenakis & Walbiner, 2018, S. 55) und auch „die Auswirkungen der digitalen Technologien auf die Gesellschaft zu verstehen und zu erkennen, wie sich digitale von traditioneller Kommunikation unterscheidet“ (Fthenakis & Walbiner, 2018, S. 90).

Die medienpädagogische Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen ist ausschlaggebend dafür, in welchem Maße eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Medienalltag von Kindern zentraler Bestandteil der Kita-Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird. Der Stand der Forschung hinsichtlich der Kompetenzen des pädagogischen Personals wird als Forschungsdesiderat bezeichnet (Graube et al., 2015, S. 134).

Eine weitere Lücke in der Forschungslandschaft stellen Kompetenzmodelle für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich dar, die sich auf Voraussetzungen für eine medienpädagogische Praxis beziehen. Bergner et al. (2018) versuchen dem mit theoretischen Überlegungen entgegenzuwirken, indem sie ein generisches Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter & Baumert, 2011) nutzen und es an die Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen anpassen. Diese Überlegungen basieren auf Ansätzen aus unterschiedlichen Bundesländern und Praxisprojekten wie der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, die zum Ziel haben, Kinder im Rahmen der frühen Bildung in den MINT-Bildungsbereichen zu stärken und zu einem nachhaltigen Handeln zu befähigen (Bergner et al., 2018, S. 166f.). Die jüngste quantitative Fragebogenstudie mit 190 Kitas deutet darauf hin, dass eine professionelle Medienkompetenz in den Einrichtungsteams noch nicht vorhanden ist. Etwa ein Drittel der befragten Leitungen stuft die Kompetenzen der Fachkräfte für den Medienumgang als gering oder nicht vorhanden ein (Knauf, 2019, S. 17).

Im Hinblick auf das eigene Vermögen, Kindern Medienkompetenz zu vermitteln, wird oftmals auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung der Erzieher und Erzieherinnen verwiesen. Unter Selbstwirksamkeit wird die subjektive Bewertung

der befragten Erzieher und Erzieherinnen bezüglich ihrer „Einschätzung, mit dem eigenen Erziehungshandeln etwas bei den Kindern bewirken zu können“ verstanden (Six & Gimmler, 2007, S. 114). Eine schlechte Selbsteinschätzung geht dabei häufig mit einer niedrig eingeschätzten eigenen Medien- sowie Technikkompetenzen einher (Graube et al., 2015, S. 44 f.; Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 68). Die subjektive Bewertung der Befragten bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung fiel im Durchschnitt nicht optimistisch aus: Ein großer Teil glaubt nicht daran, einen negativen Medienumgang der Kinder mittels der eigenen Kompetenzen verbessern zu können (Six & Gimmler, 2007, S. 255 ff.). Zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung bei jüngeren Fachkräften kann ein einrichtungs- oder trägerspezifisches Konzept zu mehr Sicherheit im Umgang mit Medien beitragen, was durch geeignete Vorbilder in der Einrichtung weiter gefördert werden kann (Goetz, 2018, S. 314).

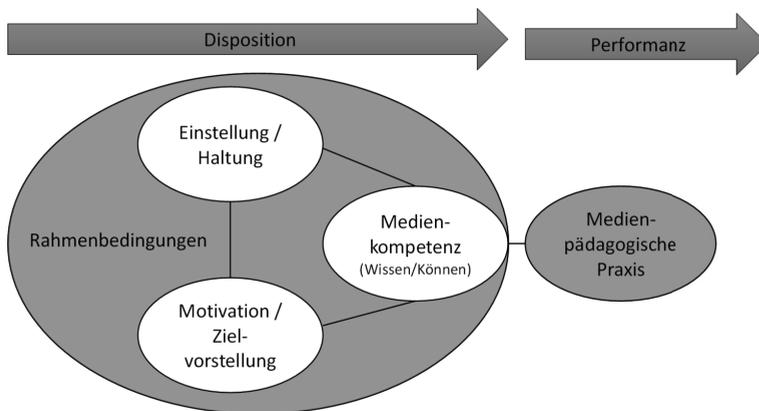


Abbildung 4: Bedingungsgefüge medienpädagogischer Praxis

Quelle: eigene Darstellung nach Nolte, 2014, S. 216

In einer 2012 durchgeführten Fragebogenstudie wurden 67 Kitas aus Niedersachsen zu den Bedingungen ihrer medienpädagogischen Praxis befragt. Erfasst wurde eine Selbsteinschätzung der Fachkräfte mit Fokus auf ihr Wissen und Können bei ihrer eigenen Computernutzung. Die Ergebnisse wurden in ein Bedingungsgefüge (siehe Abbildung 4) mit Einflussfaktoren auf die medienpädagogische Praxis eingefügt (Nolte, 2014, S. 215). Welche verschiedenen Faktoren einen Einfluss auf die tatsächliche medienpädagogische Praxis ausüben, wird mittels eines komplexitätsreduzierten Kompetenzmodells abgebildet, das dem gängigen Kompetenzmodell für pädagogische Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, S. 17) folgt. Die medienpädagogische Kompetenz, dargestellt als Disposition (Rahmenbedingungen sowie die Kombination aus Haltung, Medienkompetenz, Motivation und Zielvorstellung), äußert sich in der tatsächlich erbrachten Leistung der medienpädagogischen Praxis (Performanz). Es zeigte sich, dass je kompetenter

sich die Fachkräfte im Umgang mit Computern einschätzten, diese auch umso häufiger in der medienpädagogischen Arbeit zum Einsatz kommen. Computerbezogene Kompetenzen hatten somit einen deutlich direkten Einfluss auf die Mediennutzung in der medienpädagogischen Praxis der Fachkräfte (Goetz, 2018, S. 186; Nolte, 2014, S. 218 f.). Vergleichbare Ergebnisse zur Selbsteinschätzung betreffen auch Leitungskräfte. Bei der Einschätzung zum eigenen Medienhandeln stehen die Leitungskräfte digitalen Medien jedoch aufgeschlossener gegenüber, zeigen mehr Selbstvertrauen im Umgang mit Medien und messen ihnen eine größere Bedeutung für die pädagogische Praxis zu. Auch fühlen sie sich nicht oder selten vom technischen Fortschritt überfordert (Goetz, 2018, S. 191; Meister et al., 2012, S. 46 ff.).

Die Darlegungen verweisen auf die Relevanz eines umfassenden Verständnisses von Medien sowie auf die Notwendigkeit in der beruflichen Praxis mit ihnen umzugehen. Im Kontext des Medieneinsatzes bilden Schubert et al. (2018) die Medienkompetenz von pädagogischen Fachkräften über drei Idealformen des situationsorientierten Medieneinsatzes ab, wobei sie sich an den Ausführungen von Friedrichs-Liesenkötter (2016) orientieren (siehe Abbildung 5).

Handlungs- / produktionsorientierte Medienarbeit	Rezeptionsorientierte Medienarbeit	Reproduktionsorientierte / reflexive Medienarbeit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenständiges Schaffen von Medienprodukten</li> <li>• Medien als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel</li> <li>• z. B. einen Trickfilm produzieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medien werden mit den Kindern genutzt</li> <li>• z. B. um gemeinsam ein Thema zu erörtern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kein Medieneinsatz nötig</li> <li>• Aufgreifen und reflexives Aufarbeiten von Medien-erlebnissen der Kinder</li> <li>• z. B. medienbezogene Gespräche, Rollenspiele, gemalte Bilder</li> </ul>

Abbildung 5: Idealtypische Formen der Medienerziehung

Quelle: eigene Darstellung, nach Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 73 ff.

Im Sinne der handlungs- und produktionsorientierten Medienarbeit werden Medien vor allem für Aktionen eingesetzt, die sich z. B. mit Fotografieren, Malen und Filmaufnahmen beschäftigen. Eine rezeptionsorientierte Medienarbeit gemeinsam mit den Kindern, z. B. Ansehen von Inhalten auf Computern oder Laptops, findet selten statt. Eine klassische rezeptionsorientierte Arbeit in der pädagogischen Praxis ist das Anhören und Mitsingen oder Tanzen von Hörspielen und Musik. Dies erfolgt nicht mehr nur über traditionelle Medien wie CDs, sondern vermehrt auch über Musik- und Videoportale, wie bspw. YouTube. Auch Elemente einer reproduktionsorientierten und reflexiven Medienarbeit konnten in den befragten Einrichtungen ermittelt werden. Dabei geht es vor allem um das Sprechen mit Kindern über Medienerlebnisse oder das Einbauen defekter Geräte (z. B. Mobiltelefone oder Tastaturen) in das Spiel der Kinder, wodurch eine Verknüpfung der digitalen und der analogen Welt hergestellt wird (Schubert et al., 2018, S. 22 ff.). Die Ergebnisse dieser Studie verweisen darauf, dass Kombinationen der Arten von Medienerziehung

häufiger vorkommen als die oben abgebildeten Reinformen. So ist die rezeptionsorientierte Medienarbeit z.B. häufig mit einem kommunikativen Austausch und digital vermittelte Informationen mit realen Rahmenbedingungen aus dem eigenen Lebenskontext verknüpft. Ergebnisse weiterer Studien verweisen ebenfalls darauf, dass rezeptive Kompetenzen stärker ausgeprägt sind als vermittlungsorientierte (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 233 ff.).

Der Einfluss medienpädagogischer Fortbildungen sowie der medienpädagogische Ausbildungsanteil zeigten keinen direkten Einfluss auf das Nutzungsverhalten in der Praxis, im Gegensatz zum Einfluss von Berufserfahrung (Nolte, 2014, S. 218). Ausgehend von der Annahme, dass eine längere Berufserfahrung zu einem sicheren Umgang mit schwierigen, pädagogischen Themen führt, wenn diese als relevant angesehen werden, lässt sich diese auch auf die medienpädagogische Praxis übertragen. Wenn der Medieneinsatz als wichtig angesehen wird, findet er nicht nur vermehrt statt, sondern auch entgegen kritischer Stimmen (Nolte, 2014, S. 219). Diese Aussage steht im Widerspruch zu den Ergebnissen, die einen negativen Einfluss des Alters der Erzieher und Erzieherinnen auf den Medieneinsatz sehen. Der Faktor Berufserfahrung sollte in zukünftigen Studien stärker berücksichtigt werden, um diese Zusammenhänge weiter aufzudecken.

### 3.3 Aus- und Fortbildung im Kontext der (Aus-)Bildungspläne

Frühpädagogische Fachkräfte gelten in der Praxis als eine Gruppe mit einer besonders hohen Weiterbildungsaffinität (Buschle & König, 2018). Dies können auch Teilnahmequoten an berufsbezogenen Weiterbildungen belegen. Laut Gessler und Gruber (2018, S. 156) liegt deren Quote bei 85,8%, während sie bei allen Erwerbstätigen in Deutschland bei 56% liegt (Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2017). Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass pädagogische Fachkräfte ein großes Interesse daran haben, ihre Arbeitsinhalte und -prozesse gemäß aktuellen Entwicklungen umzusetzen. Anders als bei anderen Berufsgruppen hängt die Weiterbildungsbereitschaft nicht von den soziodemografischen Merkmalen der Fachkraft ab, sondern von ihren persönlichen Einstellungen zu der Wichtigkeit von Fortbildungen bzw. von spezifischen Inhalten (Gessler & Gruber, 2018). Den Nachweis konnten die Autorinnen basierend auf einer großen Datenlage (1.585 Einrichtungsleitungen und Mitarbeitende aus der WiFF-Studie) mittels binär logistischer Regressionen erbringen, indem sie Einflussfaktoren auf die Weiterbildungschance von frühpädagogischen Fachkräften errechneten. Ausschlaggebend ist laut diesen Untersuchungsergebnissen auch der Grad der Informiertheit der Fachkräfte. Das Wissen über Fortbildungsangebote oder über bestimmte Portale, die Fortbildungsangebote für spezielle Bereiche auflisten, erhöht die Chance an einer Teilnahme um ein Vielfaches. Dies setzt die Bereitschaft voraus, aktiv nach diesen Angeboten zu suchen. Die Autorinnen merken dazu an, dass dieses Ergebnis

für Trägerverantwortliche von großem Interesse sein kann, da sich hier ein Gestaltungsspielraum eröffnet, Informationen über Fortbildungsangebote transparent an die Mitarbeitenden in den Einrichtungen weiterzugeben (Gessler & Gruber, 2018, S. 157).

### 3.3.1 Ausbildung und Studium

Das medienerzieherische Handeln wird maßgeblich durch die Einstellungen und Kompetenzen der Fachkräfte bestimmt (vgl. Kapitel 3.2). Eine zentrale Stellschraube für Einstellungsmuster und Kompetenzen ist die erzieherische Ausbildung: „Wer bereits in der Ausbildung medienpädagogisch relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat und dabei auch erfahren hat, was Medienerziehung umfasst und weshalb sie notwendig ist, wird später mit anderen Voraussetzungen und vermutlich in entsprechend anderer Weise Medienerziehung praktizieren.“ (Six & Gimmler, 2007, S. 30) Da in Deutschland für den Bereich der Elementarbildung kein einheitlich vorgeschriebener Lehrplan existiert, an den sich alle Institutionen und Beteiligte orientieren müssen, kann die inhaltliche Ausrichtung einer Ausbildung je nach Berufsschule und Curricula stark variieren. Der länderübergreifende Lehrplan aus dem Jahr 2012 beinhaltet Angaben über das Berufsbild der Erziehenden sowie Anforderungen an ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil. Es stellt eine gestalterische Orientierungshilfe für die Bundesländer und Fachschulen dar, ist jedoch keine verbindliche Vorgabe in der Auslegung der einzelnen Lernfelder (KMK, 2012). Dieser Lehrplan begreift die Vermittlung von Medienkompetenz als eine Querschnittsaufgabe innerhalb von fünf Aufgaben, die durch den gesellschaftlichen Wandel an Bedeutung gewonnen haben. Darin heißt es, „sozialpädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz“ (KMK, 2012, S. 5).

Friedrichs-Liesenkötter (2019) betrachtet in einer Dokumentenanalyse den länderübergreifenden Lehrplan, die bundeslandspezifischen Lehrpläne für die fachschulische Ausbildung, die Modulpläne für frühkindliche Studiengänge sowie die 16 Bildungspläne der Bundesländer. Sie geht damit der Frage nach, welchen Stellenwert Medienerziehung oder Medienbildung in diesen Dokumenten einnehmen, die maßgeblichen Einfluss auf die medienpädagogische Praxis ausüben (Friedrichs-Liesenkötter, 2019, S. 5f.). Die Analyse der fachschulischen Ausbildungspläne zeigt zwar eine Orientierung an dem länderübergreifenden Lehrplan und der darin beschriebenen Medienkompetenz, jedoch in unterschiedlicher Ausdifferenzierung und Verankerung in den Curricula. Zum Teil werden in den Ausbildungsplänen die groben Vorgaben zur Querschnittsaufgabe Medienerziehung wortgetreu übernommen, wodurch ein Defizit an konkreten Ausführungen, Beispielen und Umsetzungsmöglichkeiten entsteht (Friedrichs-Liesenkötter, 2019, S. 19f.).

Das Erlernen medienpädagogischer und -erzieherischer Inhalte innerhalb der Ausbildung bildet die Hauptfragestellung mehrerer Studien, deren sowohl quantitativen als auch qualitativen Ergebnisse sich stark ähneln (Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Goetz, 2018; Marci-Boehncke & Rath, 2013; Six & Gimmler, 2007). In den meisten Fällen wird die Ausbildungssituation im Rahmen einer Fragebogenerhebung ermittelt, die sich vornehmlich auf das reine Vorhandensein medienerzieherischer oder medienpädagogischer Inhalte konzentriert. So zeigt sich, dass bei 53 % der befragten Erzieher und Erzieherinnen aus Berliner Kitas jenseits der Leseförderung keine Inhalte der Medienerziehung während der Ausbildung thematisiert wurden (Goetz, 2018, S. 254). Friedrichs-Liesenkötter (2016) erfasst medienpädagogische Inhalte mit Hilfe qualitativer Methoden in Form von Interviews und Gruppendiskussionen angehender Erzieher und Erzieherinnen und analysiert so die Ausbildungsinhalte an Fachschulen des Sozialwesens in NRW. Durch diese Kombination konnte sie herausfinden, dass zwar medienpädagogische Inhalte in den Ausbildungsplänen verankert sind, diese in der Realität aufgrund mangelnder Zeitressourcen aber nur theoretisch behandelt werden, ohne diese praktisch einzuüben (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 357). Damit fehlen den Fachkräften nach der Ausbildung das Wissen über Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis sowie konkrete Erfahrungen mit der Durchführung medienpädagogischer Aktivitäten (Six & Gimmler, 2007, S. 279 f.).

Im Kohortenvergleich zeigt sich, dass medienerzieherische Inhalte stärker in der heutigen Ausbildung thematisiert werden. 77,8 % der Fachkräfte mit über 30 Jahren Berufserfahrung hatten keine medienpädagogischen Ausbildungsinhalte, während es bei jüngeren Fachkräften mit ein bis fünf Jahren Berufserfahrung 15 % waren (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 71). Auch bei Goetz (2018) sind unter den 47 % Erziehern und Erzieherinnen mit medienpädagogischen Inhalten in der Ausbildung vermehrt jüngere Mitarbeitende vertreten (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 254). Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Six und Gimmler aus dem Jahr 2007 (S. 278 f.) Die Ausbildungsinhalte scheinen sich den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechend in den vergangenen Jahren erweitert zu haben. Auch von den ausbildenden Lehrkräften wird die Medienpädagogik stärker thematisiert. Bedenklich ist jedoch der festgestellte fehlende Zusammenhang zwischen ausgebildeten Medienkompetenzen und der Umsetzung in die Alltagspraxis der Einrichtungen. Es lassen sich folglich Hinweise darauf finden, dass eine theoretische Ausbildung kein Garant für eine medienpädagogische Praxis darstellt (Six & Gimmler, 2007, S. 278 f.).

Auch in den Studiengängen der frühkindlichen Bildung oder Kindheitspädagogik herrscht eine hohe Diversität hinsichtlich der Verankerung medienpädagogischer Inhalte. In 60 % der Studiengänge sind sie nicht vorhanden oder nur randständig als Querschnittsthema integriert. Medienpädagogische Module, die für alle Studierenden verpflichtend belegt werden müssen, finden sich in 21 % der Studiengangspläne wieder und in weiteren 14 % tauchen sie als Wahlfach zum obligatorischen Besuch auf (Friedrichs-Liesenkötter, 2019, S. 24).

### 3.3.2 Fort- und Weiterbildung

Fortbildungsmaßnahmen können in der Praxis dazu eingesetzt werden, fehlende medienpädagogische Inhalte in der Ausbildung oder mangelnde Medienkompetenzen sowie Unsicherheiten der Fachkräfte auszugleichen oder vorhandene Ansätze in der Praxis zu verfestigen. Die Studien von Gessler und Gruber (2018), Goetz (2018), Knauf (2019), Meister et al. (2012) und Six und Gimmler (2007) beschäftigen sich mit Fragestellungen rund um die Nutzung von Fortbildungsangeboten oder -inhalten. Gessler und Gruber (2018) nutzen die Daten der WiFF-Fachkräftebefragung aus dem Jahr 2016, um anhand einer binär logistischen Regression die Einflussfaktoren auf die Weiterbildungschance von pädagogischen Fachkräften zu analysieren. Durch die große Datengrundlage (N=1.585) sind sowohl Leitungen als auch Mitarbeitende in der Studie abgedeckt und es können Aussagen über das Weiterbildungsverhalten der Erzieher und Erzieherinnen in ganz Deutschland getroffen werden. Goetz (2018) berücksichtigt in der Befragung ebenfalls insgesamt 795 Leitungs- sowie Fachkräfte, evaluiert jedoch mit einem Mixed-Methods Forschungsdesign Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Medienbildung in Berliner Kitas. Die quantitative Fragebogenerhebung von Knauf (2019) nimmt die Bundesländer Sachsen, Baden-Württemberg und NRW in den Blick und befragte 190 Kitas zu nötigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Digitalisierungskonzepten sowie zum aktuellen Stand zur Nutzung digitaler Medien in der Einrichtung aus Sicht der Leitungskräfte. Die Umsetzung von Medienerziehung in Kitas untersuchen Meister und Friedrichs-Liesenkötter (2012) für das Bundesland Nordrhein-Westfalen anhand von 766 ausgefüllten Fragebögen von Einrichtungsleitungen. In einer älteren Studie werden neben verschiedenen Fragestellungen zur Ausbildungssituation und den Rahmenbedingungen der Einrichtungen auch die Inanspruchnahme bzw. Kenntnis von und über Fortbildungen in NRW behandelt (Six & Gimmler, 2007). Zugrunde gelegt werden dabei die qualitativen Daten aus 605 Interviews mit Erziehern und Erzieherinnen.

Formate von Fortbildungskonzepten fallen im Bereich der frühen Bildung sehr unterschiedlich aus. Es gibt Präsenzformen über ein bis mehrere Tage, In-House Schulungen, an denen das gesamte Einrichtungsteam teilnimmt oder geförderte (Interventions- oder Modell-) Projekte, die über einen längeren Zeitraum Schulungsangebote in Einrichtungen durchführen und diese evaluieren. Web-basierte Fortbildungsmöglichkeiten wie E-Learning oder Blended Learning spielen für Fachkräfte in der frühen Bildung und in der Forschung bislang eine untergeordnete Rolle (Buschle & König, 2018, S. 52). Die geringe Bedeutung lässt sich – ähnlich wie bei den Weiterbildungsformaten in Präsenzform – auf fehlende Transparenz und Wissen über diese Möglichkeit zurückführen, obwohl diese Formate das Argument des Personalmangels als Begründung für eine niedrige Weiterbildungsbeteiligung aushebeln könnten (Buschle & König, 2018, S. 66).

In der Fragebogenerhebung von Goetz (2018) geben die Leitungskräfte an, Fortbildungen als einen wichtigen und notwendigen Gegenstand für die Arbeit in Kitas anzusehen. 63 dieser Leitungskräfte sehen dabei für die Medienbildung in der Einrichtung einen Fortbildungsbedarf – vor allem hinsichtlich der Nutzung und des Umgangs mit bestimmten digitalen Medien wie bspw. Fotografie, Präsentationen oder Laptops, Computer und Internetnutzung. Fragen zur Medienerziehung spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Dementsprechend geben auch 75 % an, dass Fortbildungen und Fachtagungen wichtige Maßnahmen zur Sicherung der medienpädagogischen Kompetenz im Team seien. In 52 % der Fälle werden die Inhalte in Teamsitzungen oder Dienstbesprechungen gemeinsam ausgewertet (Goetz, 2018, S. 219 ff.). Von Seiten der Erziehenden haben 40 % bereits an Fortbildungen zu medienpädagogischen Themen teilgenommen (ebd., S. 257). Dieser Anteil ist etwas höher als in der Studie von Six und Gimmler (2007), in der 85 % der Fachkräfte in den fünf Jahren vor der Befragung keine medienpädagogischen Fortbildungen besuchten (Six & Gimmler, 2007, S. 277).

Die Studien stellen eine klare Schlüsselrolle der Einrichtungsleitungen heraus (Goetz, 2018, 240). Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen wird nicht nur von dem Engagement der Leitungen und Fachkräfte bestimmt, sondern auch von den Vorkenntnissen über medienpädagogische Themen im Laufe der Ausbildung. Einige Studien belegen, dass dies eine Affinität für die Wahrnehmung medienpädagogischer Fortbildungen hervorruft. In der wissenschaftlichen Forschung wird diesbezüglich von der „Heilung der Gesunden“ gesprochen: Fortbildungsangebote und Projekte erreichen in der Praxis nicht jene pädagogischen Fachkräfte, die besonders von diesen Angeboten profitieren würden, sondern vermehrt jene, die bereits medienpädagogische Kompetenzen und ein Interesse an den Inhalten aufweisen (Six & Gimmler, 2007, S. 276; Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 75 f.). Dies zeigt sich insbesondere in der Differenz der Anteile der Erzieher und Erzieherinnen, die allgemein Interesse an medienpädagogischen Inhalten und Umsetzungen äußern (84 %) und derjenigen, die diese Aussage tätigen und gleichzeitig entsprechende Fortbildungsangebote in Anspruch nehmen (95 %) (Marci-Boehncke & Rath, 2013, S. 77).

Als Herausforderungen für die Fortbildungen werden die schnelle Transformation digitaler Medien und die daraus resultierende Notwendigkeit einer reflektiven Nachverfolgung durch passende Angebote genannt (Goetz, 2018, S. 243). Fortbildungen können nicht greifen, solange Ausstattungsfragen die Umsetzung von Medienerziehung hemmen und dadurch das Verständnis von Medienerziehung auf handlungs- und produktionsorientierte Medienarbeit beschränken. Ein Umdenken hin zu reproduktionsorientierter und reflexiver Medienarbeit ohne den Einsatz physischer Geräte senkt die Barrieren deutlich (Goetz, 2018, S. 318). Diese Tendenz lässt sich unter anderem durch die Teilnahme an Projekten wie bspw. dem Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) nachweisen, bei dem durch den Einsatz von Medien Coaches eine deutliche Haltungsveränderung bei den Teilnehmenden erzielt werden konnte (Eder et al., 2013, S. 13).

Abschließend ist erneut auf die Rolle der Träger, Leitungen und der Fortbildungsanbietenden hinzuweisen. Ein transparenter Informationsfluss über Fortbildungsmöglichkeiten, Informationsportale und Anbietende ist ein wesentlicher Faktor, um die Teilnahme an den Angeboten zu erhöhen. Fortbildungen zu medienpädagogischen Inhalten werden deutlich seltener besucht als zu anderen pädagogische Themen, was zum Teil auf die mangelnde Transparenz zurückgeführt werden kann. Für Träger und Kitaverantwortliche ergibt sich daraus ein Ansatzpunkt dafür, solche Angebote mehr in den Blick der Fachkräfte zu rücken. Eine unterstützende und aufgeschlossene Haltung gegenüber der Bedeutung von Medienbildung in der Kita seitens der Leitung kann unter diesen Voraussetzungen eine förderliche Wirkung entfalten.

### 3.3.3 Länderspezifische Bildungspläne

Andere Untersuchungen analysieren die Verankerung von medienpädagogischen Inhalten in den Bildungsplänen der Bundesländer in Deutschland (Meister & Friedrichs-Liesenkötter, 2012; Friedrichs-Liesenkötter, 2019). Der Vergleich zeigt, dass Medienerziehung in den meisten Bundesländern – in unterschiedlicher Gewichtung – Beachtung findet. Während 2012 (Meister & Friedrichs-Liesenkötter) nur drei Mal ein eigener Bildungsbereich „Medien“ existierte und acht Bundesländer den Bereich im Rahmen von Kommunikation, Schrift und Sprache behandelten, hebt Friedrichs-Liesenkötter in ihrer Dokumentenanalyse von 2019 zehn Bundesländer hervor, die Medien mittlerweile als expliziten Bildungsbereich benennen. Dazu zählen Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Bayern sowie Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, Saarland und Sachsen, wobei die letzten fünf genannten den Bereich mit anderen Bildungsbereichen verknüpfen. In den vier Bundesländern Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen sowie Bremen werden Medien dagegen unter andere Bereiche, wie bspw. Sprache, subsummiert und finden dort eine randständige Erwähnung. In Sachsen-Anhalt und Brandenburg finden Medien in den Bildungsplänen keine Berücksichtigung. Das Hervorheben von Medienbildung als eigenen Bildungsbereich ist zunächst positiv zu bewerten und lässt erste Rückschlüsse darauf zu, welchen Stellenwert Medien in den Bildungsplänen der Länder einnehmen. Die Autorin weist aber ausdrücklich darauf hin, dass die inhaltliche Ausrichtung sehr divers sei (Friedrichs-Liesenkötter, 2019, S. 8). Dies hat eine nähere Untersuchung des vermittelten Medienbildes in Bildungsplänen in drei Kategorien zur Folge: Es werden erstens Chancen und Risiken mit Blick auf das Bildungspotenzial von Medien fokussiert und Medien werden als expliziter Bildungsbereich benannt, es werden zweitens eher ablehnende Haltungen in den Bildungsplänen vertreten ohne weiter auf deren Inhalte einzugehen oder das Thema Medien wird drittens nicht benannt (Friedrichs-Liesenkötter, 2019, S. 10 ff.).

Während in der wissenschaftlichen Debatte oftmals die Haltung der Fachkräfte und Leitungen fokussiert wird, sollte hinsichtlich der Vorgaben (in Form von Bildungsplänen) auch die politische Haltung und Ausrichtung der Länder und verantwortlichen Politikern und Politikerinnen berücksichtigt werden. Sie ist ausschlaggebend und richtungsweisend für den Kurs, den Bildungsinstitutionen einschlagen und der Gewichtung der Medienpädagogik/-erziehung in den Ausbildungsplänen. Die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer sind ein ausschlaggebender Faktor dafür, wie sich Haltungen und Kompetenzen der Fachkräfte hinsichtlich digitaler Medien entwickeln und in der pädagogischen Praxis ausgestaltet werden. In Ermangelung positiver Erfahrungen und Wissen über den Einsatz digitaler Medien in Kombination mit anderen Aktivitäten, wird Medienerziehung von pädagogischen Fachkräften als zeitliche Konkurrenz zu anderen Bildungsbereichen wahrgenommen, die in dem Wertemuster der Fachkräfte einen höheren Stellenwert einnehmen (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 354f.). Eine künftige Aufgabe besteht darin, durch praktische Erfahrungen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Medienerziehung als Querschnittsaufgabe vollzogen werden kann, ohne dass Konkurrenzen zu anderen Bildungsbereichen entstehen, sondern diese vielmehr durch digitale Medien unterstützend vermittelt werden.

#### 4. Fazit

Die Forschungslandschaft im Bereich der frühen Bildung zum Umgang mit digitalen Medien verweist auf ein gespaltenes Bild in der Praxis. Wie der Titel des vorliegenden Dossiers bereits besagt, bewegt sich dieses zwischen einer bewahrpädagogischen Haltung zur Schaffung eines Schutzraums und der Förderung einer reflexiven Mediennutzung für Kinder in einer durch die Digitalisierung geprägten Gesellschaft, in der Medienkompetenz als „neue“ Schlüsselkompetenz gilt. Die Ergebnisse der vorgelegten Studien haben gemeinsam, dass die medienpädagogische Praxis von unterschiedlichen, stark ineinander verwobenen Aspekten abhängt. Als besonders starke Faktoren gelten die Haltung der Fachkräfte und ihre Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien, die durch ein Bedingungsgefüge schwer voneinander zu trennen sind. Im Zusammenspiel von Haltung und Kompetenz liefern die Studien Hinweise darauf, dass die Förderung der medienpädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen an beiden Faktoren gleichermaßen ansetzen muss. Modell- und Interventionsprojekte lieferten dafür wichtige Anhaltspunkte. Auch zeigt sich, dass eine aufgeschlossene Haltung gegenüber dem Einsatz in Kindertageseinrichtungen sowie Basiskompetenzen noch keine Umsetzung in der Praxis garantieren. Als weitere Bedingung wurde in den Studien die positive Grundhaltung von Leitungskräften identifiziert. Trotz negativer Stimmen seitens der Gesellschaft, wirkt sich diese positiv sowohl auf die Fortbildungsbereitschaft der Erzieher und Erzieherinnen zu medienpädagogischen Themen aus, als auch auf den Medieneinsatz

im Alltag. Betont wird zudem, dass die Medienbildung als Querschnittsthema zu anderen Bildungsbereichen verstanden werden sollte. Digitale Medien können demzufolge eingesetzt werden, um die Bildungsarbeit in anderen Bereichen zu unterstützen und dabei gleichzeitig Medienkompetenzen aufbauen. Es wurde zudem deutlich, dass auch ohne den Einsatz von technischen Geräten ein Verständnis von Medien, ihren Chancen und Risiken sowie ein kritischer Umgang bei den Kindern geschaffen werden kann. Solche Kenntnisse werden derzeit nur vereinzelt oder lückenhaft im Rahmen der Ausbildung an zukünftige Erzieher und Erzieherinnen vermittelt. In Ermangelung angemessener Zeitressourcen werden zudem erlernte medienpädagogische Inhalte nicht praxisnah eingeübt. Obwohl dies widersprüchlich erscheint zeigt sich vielfach, dass berufserfahrenere Fachkräfte häufiger medienpädagogische Inhalte in ihrer Arbeit aufgreifen als ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen.

Die Studien, die sich mit der Ausbildungssituation beschäftigen, fordern eine stärkere Verankerung medienpädagogischer Inhalte in die Ausbildungscurricula. Neben der Ausbildung gilt die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte als ein wichtiger Baustein der Kompetenzförderung. Obwohl Erzieher und Erzieherinnen häufig Fortbildungen besuchen, werden medienpädagogische Fortbildungsthemen nur selten wahrgenommen. Eine wesentliche Erkenntnis der Studien diesbezüglich ist das Phänomen der „Heilung der Gesunden“, da diese besonders von medienaffinen und aufgeschlossenen Fachkräften genutzt werden. Auch hier kann eine stärkere Verankerung in der Ausbildung zu einer Sensibilisierung der Fachkräfte beitragen.

Inhaltlich liefern die vorliegenden Studien wichtige Ansatzpunkte darüber, wie sich das Feld der Kindertageseinrichtungen bezüglich der digitalen Entwicklungen verhält. Eine wesentliche Forschungslücke ergibt sich aus einer umfassenden, im Idealfall multivariaten Analyse des komplexen Bedingungsgefüges ohne regionale Einschränkungen. So wurden in den Studien Einflussfaktoren für eine rezeptionsorientierte Medienarbeit identifiziert. Dazu zählen z. B. die Haltung der Fachkräfte, ihre Berufserfahrung, ihre selbst eingeschätzte Medienkompetenz, das Vorwissen durch die Ausbildung und der Besuch von Fortbildungen sowie die Unterstützung durch Leitungskräfte und Träger. Hinderlich erweist sich zudem die geringere Bedeutung von Medienpädagogik im Bereich der frühen Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen sowie die meist unzureichenden Bedingungen für die Arbeit mit digitalen Geräten in den Kindertageseinrichtungen. Gänzlich fehlt in diesem Bereich bislang die Evaluation bestehender Kompetenzmodelle, wie bspw. das Modell nach Nolte (2014) und dem TPACK-Kompetenzmodell von Koehler und Mishra (2006, siehe auch Bergner et al., 2018), das besonders stark in der schulischen Bildung, Lehrerbildung und Erwachsenenbildung eingesetzt wird.

## Literatur

\* durch Reviewprozess ausgewählte Studie

- Bergner, N., Hubwieser, P., Köster, H., Magenheim, J., Müller, K., Romeike, R., Schroeder, U. & Schulte, C. (2018). Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich. In N. Bergner, P. Hubwieser, H. Köster, J. Magenheim, K. Müller, R. Romeike, U. Schroeder & C. Schulte (Hrsg.), *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 9). Opladen, Berlin: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742107>
- BIBB. (2012). Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. BIBB BWP 4/2012, S. 18.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv.
- Bostelmann, A. (2018). Die Verantwortung des Kindergartens für die Zukunft. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 179–189). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_10)
- Büsch, A. & Demmler, K. (2017). Keine Bildung ohne Medien! (KBoM)–Positionspapier. Medienpädagogik in die frühkindliche Bildung integrieren. *Medienimpulse*, 55(4), 1–4. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.01.X>
- Buschle, C. & König, A. (2018). E-Learning und Blended-Learning-Angebote. Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. *Medienpädagogik*, 30, 50–72.
- Eder, S., Brüggemann, M. & Kratzsch, J. (2017). *Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita*.
- Eder, S., Lehmann, A., Lenich, A., Roboom, S., Seiler, G. & Wentzel, J. (2013). *Medienkompetenz-Kitas NRW. Ein Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: LfM.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- \*Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). Medienerziehung in Kindertagesstätten: Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9>
- \*Friedrichs-Liesenkötter, H. (2019): ‚Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin.‘ *Medienimpulse*, 57(1), 1–47.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlpädagogischer Fachkräfte*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Fthenakis, W. E. & Walbiner, W. (2018). *Bildung braucht digitale Kompetenz. 1. Der Einsatz neuer Technologien in der frühen Bildung. Herausforderungen und Perspektiven*. Darmstadt: Didacta Verband e.V.
- \*Gessler, A. & Gruber, V. (2018). Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine empirische Analyse. *Der pädagogische Blick*, 26(3), 150–162.
- \*Goetz, I. (2018). *Steuerungsmechanismen zur Sicherstellung der Medienbildung in Kindertagesstätten*. Dortmund: Universitätsbibliothek Dortmund.

- Graube, G., Jeretin-Kopf, M., Kosack, W., Mammes, I., Renn, O. & Wiesmüller, C. (2015). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 7). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- KMK. (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher*. Entwurf Stand 01.07.2012.
- \*Knauf, H. (2019). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien. *Bielefeld working paper*, 3, 1–23.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. DOI: 10.1007/978-3-658-00908-3\_13
- \*Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2013). *Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. München: Kopäd.
- \*Meister, D. M., Friedrichs, H., Keller, K., Pielsticker, A. & Temps, T. T. (2012). Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Paderborn: Universität Paderborn; GMK.
- Neuß, N. & Wiechmann, L. (2017). Medien und Medienpädagogik. In: Hilde von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdzdf2.18>
- \*Nolte, D. (2014). Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 3(4), 214–221. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000176>
- Reichert-Garschhammer, E. (2019). Digitale Transformation im Bildungssystem Kita. In J. Heider-Lang & A. Merkert (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?* (S. 26–51). Augsburg: Rainer Hampp Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783957103406-25>
- Sälzer, H. (2017). Digitale Medienbildung in der frühen Kindheit. Mediennutzungsverhalten in Berliner Kindertagesstätten. *Medien + Erziehung*, 61(3), 72–77.
- \*Schubert, G., Eggert, S., Lohr, A., Oberlinner, A., Jochim, V. & Brüggem, N. (2018). *Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen. Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie*. München: JFF.
- \*Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: Vistas.
- Theunert, H. (2007). *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopaed.