



Ulrike Six, Roland Gimmler

Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten

Eine empirische Studie zu Bedingungen
und Handlungsformen der Medienerziehung

Ulrike Six, Roland Gimmler
Die Förderung von
Medienkompetenz
im Kindergarten

Schriftenreihe Medienforschung
der Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen

Band 57

Ulrike Six, Roland Gimmler

Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten

Eine empirische Studie
zu Bedingungen und Handlungsformen
der Medienerziehung

unter Mitarbeit von
Kathrin Aehling, Christoph Frey,
Ines Vogel und Wolfram Schmied

›lfm:



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Herausgeber:
Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 770 07 – 0
Fax: 0211 / 72 71 70
E-Mail: info@lfm-nrw.de
Internet: www.lfm-nrw.de

Copyright © 2007 by
Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM), Düsseldorf

Verlag:
VISTAS Verlag GmbH
Goltzstraße 11
10781 Berlin
Tel.: 030 / 32 70 74 46
Fax: 030 / 32 70 74 55
E-Mail: medienerlag@vistas.de
Internet: www.vistas.de

Alle Rechte vorbehalten
ISSN 1862-1090
ISBN 978-3-89158-459-0

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal
Satz: Schriftsetzerei – Karsten Lange, Berlin
Druck: Bosch-Druck, Landshut

Vorwort des Herausgebers

Im Alltag von Klein- und Vorschulkindern sind Medien bereits allgegenwärtig: Ihnen wird vorgelesen, sie lauschen Hörspielen, schauen Fern oder spielen an Computer und Konsole. Wie alle anderen Erlebnisse prägen auch diese die kindliche Entwicklung. Daher besteht der Bedarf, schon Kindergartenkinder bei der Verarbeitung ihrer Medieneindrücke zu unterstützen und sie an einen kompetenten Umgang mit Medien heranzuführen.

Medienerziehung muss dabei als eine erzieherische Aufgabe nicht allein von Eltern, sondern auch von Kindergärten und -tageseinrichtungen wahrgenommen werden. Als eine der ersten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im Leben von Kindern haben sie die Möglichkeit, medienbezogenes Wissen sowie kritisch-reflektierende, gestalterische und anwendungsorientierte Fähigkeiten frühzeitig zu fördern.

Ob Erzieherinnen und Erzieher in Nordrhein-Westfalen sich dieser Aufgabe verpflichtet fühlen, inwieweit sie medienpädagogische Maßnahmen im Kindergarten umsetzen und welche Rahmenbedingungen dies begünstigen bzw. erschweren, wurde im Rahmen der von der LfM initiierten Studie „Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten“ untersucht.

Die Erkenntnisse aus Befragungen der Erziehenden und der Lehrkräfte in der Erzieherinnenausbildung sowie aus der Analyse des Ausbildungslehrplans und der Fortbildungsangebote konnten aufgrund der weitgehend identischen Anlage mit den Daten der 1997 durchgeführten Vorläuferstudie verglichen werden.

Hierbei wird deutlich, dass die Verankerung von Medienpädagogik im Lehrplan, die Qualifizierung der Lehrkräfte, die medienpädagogische Praxis in nordrhein-westfälischen Kindergärten und das Bewusstsein der Erziehenden für die Notwendigkeit einer frühkindlichen Medienerziehung nach wie vor optimiert werden muss. Die Studie soll Einrichtungsträgern, Beteiligten der Aus- und Weiterbildung sowie bildungspolitischen Akteuren eine Basis für mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung der Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten bieten, die aus Sicht der LfM dringend notwendig ist.

Prof. Dr. Norbert Schneider
Direktor der LfM

Frauke Gerlach
Vorsitzende der Medienkommission der LfM

Inhalt

Einleitung	13
1 Medienerziehung im Kindergarten: Anforderungen und Einflussfaktoren	17
1.1 Die Notwendigkeit medienbezogener Erziehung und Bildung ...	17
1.2 Medienerziehung im Kindergarten: Begriffsklärungen und Umsetzungsmöglichkeiten	22
1.2.1 Medienerziehung und Medienkompetenz	22
1.2.1.1 Medienerziehung als Anwendungsbereich der Medienpädagogik	22
1.2.1.2 Die Förderung von Medienkompetenz als Oberziel der Medienerziehung	24
1.2.1.3 Möglichkeiten der praktischen Umsetzung im Kindergarten	27
1.3 Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten	30
2 Untersuchungsziele, -design und -durchführung	35
2.1 Ziele und Fragestellungen	36
2.1.1 Ausgangslage	36
2.1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen	39
2.2 Untersuchungsdesign und -durchführung	42
3 Veränderte Ausgangslage	47
3.1 Veränderung curricularer Rahmenbedingungen für die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen in NRW ...	48
3.1.1 Medienpädagogische Inhalte im Lehrplan zur Erprobung von 1996	48
3.1.2 Medienpädagogische Inhalte im Lehrplan zur Erprobung von 2004: Veränderung curricularer Vorgaben für die Erzieherinnenausbildung in NRW	50

3.2	Neue Fortbildungsangebote und Materialien für die Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten	54
3.2.1	Fortbildungsangebote	56
3.2.2	Informations- und Praxismaterialien	58
4	Medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen in Nordrhein-Westfalen: Befragung der Lehrkräfte	63
4.1	Untersuchungskonzept und -variablen	63
4.2	Stichprobengewinnung und Durchführung der Befragung	65
4.3	Stichprobenbeschreibung	66
4.4	Curricularer Rahmen und strukturelle Merkmale des medien- pädagogischen Lehrangebotes	68
4.4.1	Curriculare Orientierung des Lehrangebots	68
4.4.2	Verankerung medienpädagogischer Inhalte im Curriculum der Schulen	69
4.4.3	Umstellung des Lehrplans für den medienpädagogischen Unterricht	70
4.4.4	Formalia der medienpädagogischen Ausbildung	70
4.4.5	Zufriedenheit mit den institutionellen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Ausbildung	71
4.5	Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung	72
4.5.1	Themenbereiche in der medienpädagogischen Ausbildung	73
4.5.2	Umsetzung der Themen	77
4.6	Fazit der Befragung von Lehrkräften	85
5	Wiederholungsbefragung von Erzieherinnen aus der Vorläufer- studie von 1997	89
5.1	Veränderungen in den Bedingungen für die Medienerziehung im Kindergarten	90
5.2	Veränderungen in der Praxis der Medienerziehung	98
5.3	Fazit: Zusammenschau von Veränderungen	100
6	Befragungen von Erzieherinnen nordrhein-westfälischer Kindergärten: Variablen, Instrumente und Stichproben	105
6.1	Variablen und Instrumente	106
6.1.1	Bedingungen aufseiten der Kindergärten	106
6.1.1.1	Rahmenbedingungen des Kindergartens	106
6.1.1.2	Strukturelle Rahmenbedingungen der Gruppe	107
6.1.1.3	Medienausstattung des Kindergartens	108

6.1.2	Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen	108
6.1.2.1	Soziodemographie	108
6.1.2.2	Medienpädagogische Qualifikation, Bewertung der Aus- und Weiterbildung und Bedarf an Hilfestellungen	108
6.1.2.3	Private Medienausstattung und -nutzung sowie Medienkompetenz	110
6.1.2.4	Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern	110
6.1.2.5	Medienbezogene Problemwahrnehmung	111
6.1.2.6	Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung	113
6.1.3	Medienpädagogische Praxis	115
6.1.3.1	Handlungsformen der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern	115
6.1.3.2	Bewertung der praktizierten Medienerziehung und Hinderungsgründe	116
6.1.3.3	Elternarbeit zur Medienerziehung	116
6.1.4	Die Instrumente	117
6.2	Untersuchungsdurchführung und Stichprobenbeschreibung der Erzieherinnenbefragungen	117
6.2.1	Standardisierte Repräsentativbefragung von 550 Erzieherinnen in NRW	117
6.2.2	Themenzentrierte Interviews mit 45 Erzieherinnen der Repräsentativstudie	118
6.2.3	Stichprobenbeschreibung	119
7	Ergebnisse der Befragungen von Erzieherinnen nordrhein-westfälischer Kindergärten	123
7.1	Rahmenbedingungen aufseiten der Einrichtungen	123
7.1.1	Strukturelle Rahmenbedingungen der Kindergärten	124
7.1.2	Strukturelle Rahmenbedingungen in den Gruppen	125
7.1.3	Medienausstattung in den Kindergärten	128
7.2	Voraussetzungen aufseiten der Erzieherinnen für die Medienerziehung im Kindergarten	129
7.2.1	Privater Medienumgang der Erzieherinnen	129
7.2.1.1	Private Medienausstattung und -nutzung	129
7.2.1.2	Subjektive Medienkompetenz der Erzieherinnen	132
7.2.2	Medienpädagogische Qualifikation der Erzieherinnen	135
7.2.2.1	Medienpädagogische Ausbildung	137
7.2.2.2	Medienpädagogische Fort- und Weiterbildung	141

7.2.2.3	Verbesserungsbedarf in der medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung sowie Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen	142
7.2.2.4	Private Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen	145
7.2.2.5	Kenntnis und Bewertung einschlägiger medienpädagogischer Materialien und Hilfestellungen . . .	146
7.2.2.6	Subjektive Qualifikation für Medienerziehung und medienpädagogische Elternarbeit	148
7.2.2.7	Fazit zur medienpädagogischen Qualifikation . . .	150
7.2.3	Kenntnisse und Annahmen der Erzieherinnen bezüglich Medien und kindlicher Mediennutzung	154
7.2.3.1	Kenntnisse und Annahmen zur Fernsehnutzung von Kindern	155
7.2.3.2	Kenntnisse und Annahmen zum Computerspielen von Kindern	156
7.2.3.3	Kenntnisse und Annahmen zur kindlichen Mediennutzung insgesamt	157
7.2.3.4	Vertrautheit mit den Medienpräferenzen von Kindern im Kindergartenalter	162
7.2.3.5	Hauptinformationsquellen zum Medienumgang von Kindern	165
7.2.3.6	Fazit zu Kenntnissen und Annahmen der Erzieherinnen bezüglich Medien und kindlicher Mediennutzung	168
7.2.4	Medienbezogene Problemwahrnehmung	170
7.2.4.1	Problemwahrnehmung im Hinblick auf das Mediennutzungsquantum bei Kindern im Kindergartenalter	170
7.2.4.2	Medienbewertungen	173
7.2.4.3	Problemwahrnehmung im Hinblick auf Medienwirkungen bei Kindern im Kindergartenalter und Kriterien zur Beurteilung von Medienangeboten . .	176
7.2.4.4	Das Sozialisationspotential des Fernsehens	182
7.2.4.5	Häufigkeit medienbedingten oder -bezogenen Verhaltens von Kindern im Kindergarten	184
7.2.4.6	Spezifische Defizite der Medienkompetenz im Kindergartenalter	188
7.2.4.7	Fazit zur medienbezogenen Problemwahrnehmung	191

7.2.5	Vorstellungen und Ansichten der Erzieherinnen bezüglich Medienerziehung	192
7.2.5.1	Das Verständnis von Medienerziehung: Definition und Ziele	193
7.2.5.2	Subjektive Wichtigkeit von Medienerziehung	203
7.2.5.3	Einsicht in die Notwendigkeit von Medien- erziehung im Kindergarten	208
7.2.5.4	Motivation zur Medienerziehung	216
7.2.5.5	Zuständigkeit für Medienerziehung	219
7.2.5.6	Fazit zu Vorstellungen und Ansichten zur Medien- erziehung	220
7.3	Praxis der Medienerziehung im Kindergarten	222
7.3.1	Handlungsformen der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern	223
7.3.1.1	Medienbezogene Gespräche mit den Kindern	224
7.3.1.2	Medienerziehung als aktives Handeln oder als reaktives Verhalten	227
7.3.1.3	Medienerziehung als aktives Handeln: Anregung zu medienbezogenen Aktivitäten	230
7.3.1.4	Gemeinsame Mediennutzung und Medieneinsatz zur Umsetzung medienpädagogischer Ziele	231
7.3.1.5	Umfassendere medienzieherische Aktivitäten und Projekte	236
7.3.1.6	Umfang und Qualität der Medienerziehung im Kindergarten: eine Gesamtbetrachtung	242
7.3.2	Selbstbewertungen der praktizierten Medienerziehung und problematisierte Hinderungsgründe	246
7.3.2.1	Umfang der medienzieherischen Praxis: Bewertungen durch die Erzieherinnen	247
7.3.2.2	Hinderungsgründe für ein größeres medien- pädagogisches Engagement	249
7.3.2.3	Wahrgenommene Selbstwirksamkeit eigener medienpädagogischer Bemühungen	255
7.3.3	Medienpädagogische Elternarbeit	259
7.3.4	Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten	264
8	Ergebnisüberblick und Schlussfolgerungen	271
8.1	Die Untersuchungsergebnisse im Überblick	273
8.2	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	290

Literatur	297
Anhang I: Befragungsinstrumente	301
Leitfaden für die Telefoninterviews mit Lehrkräften in der Erzieherinnen- ausbildung (gekürzte Fassung)	303
Leitfaden für die telefonische Repräsentativbefragung von Kindergarten- Erzieherinnen	310
Leitfaden für die themenzentrierten Face-to-Face-Interviews mit Erzieherinnen (gekürzte Fassung)	336
Anhang II: Tabellen und Abbildungen	345
Die Autoren	359

Einleitung

Der vorliegende Band enthält die Ergebnisse des im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW (LfM) durchgeführten Forschungsprojekts, das unter dem Titel „Medienerziehung im Kindergarten – Entwicklung der medienbezogenen Problemwahrnehmungen und -bewältigungsstrategien von Erzieherinnen und Erziehern“ im Mai 2005 durch die LfM ausgeschrieben wurde.

Ausgangspunkt waren die Ergebnisse der von uns 1997 durchgeführten Studie zur Situation der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten und zur medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen in NRW (vgl. Six, Frey & Gimmler, 1998). Die damalige Untersuchung hatte in beiderlei Hinsicht gravierende Probleme und Defizite zum Vorschein gebracht, woraus konkrete Schlussfolgerungen zur nachhaltigen Optimierung des Status quo abgeleitet wurden. Die Ergebnisse und entsprechenden Empfehlungen blieben keineswegs ungehört, sondern trugen dazu bei, dass in NRW – insbesondere veranlasst durch die LfM – eine ganze Reihe an Initiativen zur Verbesserung der Sachlage entwickelt und umgesetzt wurden (angefangen von Fortbildungsangeboten und Praxismaterialien bis hin zu einschlägigen Internetportalen).

Seit der damaligen Studie sind nun etwa zehn Jahre vergangen, so dass sich die Frage stellte, inwieweit sich die Situation im Hinblick auf die Medienerziehung wie auch bezüglich der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der o. g. Initiativen – inzwischen verbessert hat. Dabei waren gleichzeitig sowohl die Entwicklungen im Medienbereich als auch die veränderten Rahmenbedingungen für die Praxis im Kindergarten sowie schließlich die seither nochmals erneuerten curricularen Vorgaben der Erzieherinnenausbildung zu berücksichtigen.

Angesichts der somit in verschiedener Hinsicht veränderten Ausgangslage sollten insbesondere folgende Forschungsfragen geklärt werden: Inwieweit und wie haben sich curriculare Vorgaben, institutionelle Rahmenbedingungen und Inhalte der Erzieherinnenausbildung inzwischen verändert? Haben sich die medienpädagogische Praxis im Kindergarten und die hierfür grundlegenden Kenntnisse, Einstellungen und Problemwahrnehmungen der Erzieherinnen be-

züglich Medien, kindlicher Mediennutzung und Medienerziehung verändert? Und ist Medienerziehung in den nordrhein-westfälischen Kindergärten inzwischen tatsächlich zum Standard geworden? Um dabei auch die Auswirkungen der seither umgesetzten medienpädagogischen Initiativen in NRW berücksichtigen zu können, galt es ebenfalls zu klären, inwieweit Fortbildungsmaßnahmen von den Zielgruppen zur Kenntnis genommen und tatsächlich auch genutzt wurden bzw. werden und welche Informations- und Praxismaterialien überhaupt rezipiert und in welchem Umfang in der Praxis verwendet werden.

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2006, in Anlehnung an die Vorläuferstudie von 1997, das im Folgenden beschriebene Forschungsprojekt konzipiert und durchgeführt.

Zur Umsetzung der komplexen Zielsetzungen wurde – ähnlich wie schon in unserer Vorläuferstudie von 1997 – ein mehrstufiges multimethodisches Projekt mit insgesamt fünf aufeinander bezogenen Teiluntersuchungen durchgeführt. Gewissermaßen als Herzstück des Gesamtprojektes umfasst es zwei Befragungen von Kindergarten-Erzieherinnen in NRW: (1) *standardisierte Telefoninterviews* mit 550 Personen (Repräsentativstichprobe nordrhein-westfälischer Kindergärten) sowie (2) *themenzentrierte persönliche Interviews* mit einem Teil dieser Befragten (45 Erzieherinnen der Repräsentativstichprobe). (3) Zudem wurden einige Teilnehmerinnen unserer Vorläuferstudie von 1997 erneut befragt, indem wir sie vor allem um ihre Einschätzung etwaiger Veränderungen der Medienerziehung im Kindergarten (inkl. deren Bedingungen) baten (*leitfadengestützte Telefoninterviews* mit einer Zufallsstichprobe von 10 Erzieherinnen, die 1997 sowohl an der Repräsentativstudie als auch an den Face-to-Face-Interviews teilgenommen hatten). Um den Status quo der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung in NRW zu beleuchten und mit der Situation von 1997 zu vergleichen, wurden neben (4) einer *Analyse der aktuellen curricularen Vorgaben in NRW* (5) *standardisierte Telefoninterviews mit Lehrkräften in der Erzieherinnenausbildung* durchgeführt (Vollerhebung bei 101 Institutionen der Erzieherinnenausbildung, die einen staatlich anerkannten Abschluss anbieten). Im Einzelnen werden Untersuchungsdesign und -durchführung, nach einer genaueren Darstellung der Untersuchungsziele und -fragestellungen, in *Kapitel 2* erläutert.

Die Ergebnisse aller Teilstudien werden in den Kapiteln 3 bis 7 präsentiert. *Kapitel 3* stellt die veränderte Ausgangslage mit Blick auf die curricularen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung in NRW einerseits und auf die seit 1997 entstandenen Informations- und Fortbildungsangebote sowie Materialien und Hilfestellungen für die Medienerziehung im Kindergarten andererseits dar. Unter Bezugnahme auf die in gravierender Weise veränderten curricularen Vorgaben für die medienpädagogische Ausbildung angehender Erzieherinnen wird anhand der Ergebnisse der

Lehrkräfte-Befragung in *Kapitel 4* der Status quo der Ausbildung und ihrer institutionellen Bedingungen betrachtet und mit der 1997 festgestellten Sachlage verglichen. Die weiteren Kapitel beziehen sich dagegen ausschließlich auf die Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten: die gegenwärtige Situation und die aktuellen Bedingungen sowie die Veränderungen gegenüber den in unserer Vorläuferstudie problematisierten Befunden. Wie die bereits 1997 befragten Erzieherinnen aktuell die Situation der Medienerziehung im Kindergarten (einschließlich deren Bedingungen) und insbesondere deren Veränderung im Vergleich zu 1997 einschätzen, wird in *Kapitel 5* berichtet. Im Anschluss an *Kapitel 6*, das die beiden aufeinander aufbauenden Erzieherinnenbefragungen im Hinblick auf die jeweils einbezogenen Variablen, verwendeten Erhebungsinstrumente und befragten Stichproben beschreibt, ist das gesamte *Kapitel 7* der Präsentation der zahlreichen Ergebnisse aus diesen beiden Befragungen gewidmet. Dabei berichten wir zunächst über die für die Praxis relevanten Rahmenbedingungen in den Kindergärten (Abschnitt 7.1), bevor im höchst umfangreichen Abschnitt 7.2 die aufseiten der Erzieherinnen vorliegenden Bedingungen für die Medienerziehung ausführlich beleuchtet werden: ihr eigener Medienumgang und ihre Medienkompetenz (Abschnitt 7.2.1), ihre medienpädagogische Qualifikation (Abschnitt 7.2.2), ihre Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern (Abschnitt 7.2.3) sowie ihre medienbezogene Problemwahrnehmung (Abschnitt 7.2.4) und schließlich ihre Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung (Abschnitt 7.2.5). Die Praxis der Medienerziehung im Kindergarten (einschließlich der medienpädagogischen Elternarbeit) ist Gegenstand des umfangreichen letzten Abschnitts in diesem Kapitel. Die aus den Ergebnissen aller Teilstudien abzuleitenden Schlussfolgerungen werden in *Kapitel 8* aufgezeigt.

Wie unsere Vorläuferstudie von 1997 basiert auch die aktuelle Untersuchung auf einem Verständnis von Medienerziehung, das – ausgehend von Erkenntnissen der Medienforschung und von Leitprinzipien der Medienpädagogik – die Notwendigkeit sowohl alltäglichen Erziehungshandelns als auch medienbezogener Bildung in Form von Strategien und Maßnahmen für eine altersgerechte Förderung von Medienkompetenz impliziert und Medienerziehung als einen wichtigen Erziehungs- und Förderbereich im Kindergarten auffasst. Dieses Verständnis von Medienerziehung – einschließlich der Frage, weshalb medienbezogene Bildung bereits im Kindergarten beginnen sollte, was wir genauer unter Medienerziehung und Medienkompetenz verstehen und welche Faktoren als ausschlaggebend dafür zu betrachten sind, in welcher Art und welchem Umfang Medienerziehung im Kindergarten tatsächlich praktiziert wird – wird im folgenden *Kapitel 1* erläutert.

1 Medienerziehung im Kindergarten: Anforderungen und Einflussfaktoren

1.1 Die Notwendigkeit medienbezogener Erziehung und Bildung

Im Medienbereich hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten und insbesondere in der jüngsten Vergangenheit ein tiefgreifender Wandel vollzogen: Neben der Einführung des Dualen Rundfunksystems Mitte der 1980er Jahre und den seitdem erfolgten quantitativen und qualitativen Veränderungen im Rundfunk- und Fernsehangebot hat das Internet und schließlich das Zusammenwachsen von traditionellen Medien, Computertechnik und Telekommunikation zu einschneidenden Veränderungen im Medienbereich geführt. Mit der Etablierung von Satellitentechnik und Breitbandverkabelung und mit der Einführung neuer – auf Computertechnologie bzw. Mikroprozessoren basierender digitaler und interaktiver – Medien hat sich nicht nur das Medienangebot erweitert, sondern es sind auch neuartige Formen der Informationsspeicherung, -nutzung, -verarbeitung und -übertragung wie auch neuartige Kommunikationsformen und multifunktional einsetzbare „Hybridmedien“ hinzugekommen¹.

Von den vielseitigen Veränderungen im Medienbereich sind alle Altersgruppen in nahezu sämtlichen Lebensbereichen betroffen. Einen erheblichen Teil unseres Lebens verbringen wir mit Massenmedien (z. B. fernsehen, Musik hören, Zeitungen oder Bücher lesen) wie auch damit, dass wir mit anderen per Medien (z. B. per Handy, E-Mail oder Chat) kommunizieren, am PC arbeiten oder spielen, per Internet einkaufen oder Bankgeschäfte erledigen – diese Auflistung ließe sich endlos erweitern und damit die Bedeutsamkeit von Medien für unseren privaten und beruflichen Alltag weiter belegen.

Der (adäquate) Umgang mit Medien zählt längst schon zu Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen oder wie ein angemessenes Verhalten im

1 Beispielsweise Handys, mit denen man Nachrichten schreiben und versenden, E-Mails empfangen, Computerspiele spielen, fotografieren oder Fahrkarten kaufen kann und vieles mehr.

Straßenverkehr. Aus der Vielfalt neuer Medienangebote und ihrer Funktionen bzw. Nutzungsmöglichkeiten ergeben sich nun jedoch auch breitere und z. T. neue Anforderungen an die Mediennutzer – angefangen von technischen Kompetenzen, Kenntnissen über Anwendungsmöglichkeiten einzelner Angebote sowie weiteren Voraussetzungen zur Orientierung und sinnvollen Auswahl im immer unübersichtlicheren Angebotspektrum, bis hin zu Kriterien für die Bewertung einzelner Angebote und zu Kompetenzen ihrer adäquaten Verarbeitung. Wie und mit welchen Resultaten sowie längerfristigen Folgen der Medienumgang abläuft, hängt insofern wesentlich von der individuellen Medienkompetenz ab.

Im Zuge der wachsenden Bedeutsamkeit von Medien und medialer Kommunikation wird somit der Erwerb einer möglichst umfassenden Medienkompetenz wichtiger denn je: als „Schlüsselkompetenz“ für die gesellschaftliche Partizipation, für die Bewältigung schulischer und beruflicher Anforderungen ebenso wie für die Freizeitgestaltung und die Befriedigung individueller Bedürfnisse, für die private Alltagsbewältigung ebenso wie für das selbstständige, lebenslange Lernen und für die Optimierung von Qualifikationen und individuellen Zukunftschancen.

Vor diesem Hintergrund wird von verschiedensten Seiten noch stärker als bislang an die Vermittlung bzw. Förderung von Medienkompetenz appelliert. Die damit angesprochene medienbezogene Bildung muss sich zum einen auf den für die *Zukunft* der Lernenden wesentlichen Kompetenzerwerb richten und mit entsprechenden Fördermaßnahmen möglichst frühzeitig – das heißt bereits in Kindergarten und Grundschule – ansetzen. Die Notwendigkeit einer altersgerechten Medienerziehung schon im Vorschulalter ergibt sich zum anderen jedoch auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Medien *bereits in diesem Alter* von hoher Bedeutung sind²:

- Mit ihren Angeboten im Bereich der klassischen Medien (Fernsehen, Comics, Bücher, Hörmedien etc.) und der neueren Medien (Computer, Internet, Handy etc.) machen sie einen bedeutenden Teil der Sozialisationsumwelt wie auch der Alltagsaktivitäten von Kindern aus.
- Medien sind jederzeit und an nahezu allen Orten leicht verfügbar, sind in vielfacher Weise für Kinder attraktiv und werden von vornherein ebenso selbstverständlich wie ausgiebig genutzt. Bereits Kinder zwischen zwei und fünf Jahren bringen täglich mehr als zweieinhalb Stunden insgesamt mit den verschiedenen Medien zu, wobei das Fernsehen mit Abstand an erster Stelle liegt. Immerhin etwa ein Viertel der gesamten Freizeit³ von Kindern

2 Detailliertere Informationen zu den folgenden Aspekten sowie zu entsprechenden Literaturquellen finden sich bei Six, Gimmler & Vogel (2002) sowie bei Six (2007).

3 Ohne Schlafen, Körperpflege und Essen.

im Kindergartenalter besteht aus Mediennutzung, mit dem Fernsehen schon bei den Jüngsten an erster Stelle (Feierabend, 2006).

- Kinder werden nicht nur von vornherein mit Medien konfrontiert, sondern verfügen meist auch selbst schon früh über ein eigenes Medienensemble. Nahezu von Beginn an sind sie „multi-medial“ ausgestattet, wobei der persönliche Gerätebesitz mit zunehmendem Alter signifikant ansteigt.
- Auch relativ zu anderen Freizeitbeschäftigungen haben mit Medien verbundene Aktivitäten bei Kindern (wie bei Eltern) einen hohen Stellenwert. Dabei nimmt das Fernsehen unter medienbezogenen Freizeitaktivitäten einen Spitzenplatz ein, und Kinder (wie auch Eltern) können unter allen Medien am wenigsten auf dieses Medium verzichten (Feierabend, 2006; KIM, 2006; JIM, 2005).
- Gleichzeitig sind Kinder eine relevante Zielgruppe für den Medienmarkt: Sie werden von der Werbung und speziellen Kindermedienangeboten angesprochen (von TV-Sendungen bis hin zu Internetsuchmaschinen für Kinder). Umworben werden sie aber nicht mehr nur von Einzelmedien, sondern auch von der immer intensiveren Verflechtung zwischen Medienangeboten (z. B. Begleit-Bücher, -Hefte und -CDs zu Fernsehserien; entsprechende Internetseiten, Computerspiele etc.) wie auch zwischen diesem „cross-medialen“ Verbund einerseits und sonstigen Produkten andererseits (z. B. eine TV-Serienfigur als Spielzeug und Accessoire, entsprechend geformte oder bedruckte Rucksäcke, Kleidungsstücke und Produktverpackungen)⁴.
- Während bei Kleinkindern Fernsehen und Computerspielen großenteils noch mit den Eltern stattfinden, nutzen Kinder mit zunehmendem Alter Fernsehen, Computer und Internet ohne Beisein bzw. Aufsicht von Erwachsenen (und zunehmend häufig auch an anderen Orten als zu Hause, z. B. bei Freunden).
- Medien spielen im Leben Heranwachsender nicht nur unter quantitativen Aspekten eine große Rolle, sondern haben bei Kindern (wie bei allen Altersgruppen in jeweils spezifischer Weise) auch einen hohen funktionalen Stellenwert: Wenn sie nach ihren Mediennutzungsmotiven gefragt werden, so nennen Kinder meist an erster Stelle die Beseitigung von Langeweile sowie den Wunsch, etwas Spannendes zu erleben und unterhalten zu werden. Medien scheinen für sie aber auch eine Reihe von psychologisch bedeutsameren Funktionen zu übernehmen. So befriedigen Kinder per Medien Bedürfnisse wie Wissensdurst und Neugier ebenso wie das Streben nach kognitiver Orientierung, nach Erklärung der Realität und nach sozialem Vergleich – etwa um sich an anderen zu messen und sich zu bestätigen, die eigene soziale Identität, Position und Rolle zu definieren und feststellen zu

4 Als Überblick siehe z. B. Paus-Hasebrink, Neumann-Braun & Hasebrink & Aufenanger, 2004.

können, dass andere vor ähnlichen Problemen und Aufgaben stehen und ebenso nicht-einlösbare Wünsche haben wie sie selbst. Sie verschaffen sich aus den Medien Anregungen für Problemlösungen und andere sich entwickelnde Denkopoperationen, indem sie etwa im inneren Nachvollziehen von Handlungssträngen, Zeitsprüngen und Perspektivenwechseln „konkrete Operationen“ einüben. Ebenso fungieren Medien für sie zur Aneignung sozialen Wissens (z. B. über soziale Zusammenhänge und Strukturen, über Lebensformen, Werte und Normen) sowie zur Suche nach Identifikationsfiguren, Leitbildern und sozialer Orientierung. Medien dienen den Kindern aber auch zur Flucht aus einem negativ erlebten Alltag, zur Verarbeitung von Ängsten, Problemen und Konflikten und nicht zuletzt zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und subjektiv wichtigen Themen⁵ – etwa durch Identifikation mit „Medien-Helden“, die stellvertretend für sie Konflikte oder Probleme lösen. Und schließlich ermöglichen gerade Fernsehen und Computerspiele, in der Realität verbotene Handlungen virtuell auszuüben und an erregenden, gefährlichen Situationen risikolos teilzuhaben.

- Der jeweils individuelle funktionale Stellenwert, den Medien für Kinder haben, hängt nicht nur von Merkmalen der jeweiligen Medienangebote ab, sondern in hohem Maße auch von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und den aktuell subjektiv wichtigen Lebensthemen (s. o.) sowie von Kontext- und Situationsfaktoren. Aus dem Zusammenspiel zwischen solchen individuellen Merkmalen aufseiten des Kindes und seiner Lebenssituation einerseits, den Merkmalen der jeweiligen Medienangebote andererseits und schließlich dem Ausmaß, in dem Letztere vor diesem Hintergrund für das Kind attraktiv sind, ergeben sich Konsequenzen für die spezifischen Medienpräferenzen des Kindes. Gleichzeitig wird hierdurch mitbestimmt, welche Medienangebote in welchem Ausmaß wofür und in welcher Weise genutzt werden.
- Anders als frühere Forschungsansätze und noch manche heutige Publikationen nahe legen, sind Heranwachsende (wie auch Erwachsene) in ihrer Mediennutzung keineswegs nur passiv, sondern im Hinblick auf ihre Auswahl von und Zuwendung zu bestimmten Medienangeboten, auf die Medienrezeption bzw. Nutzungsweise sowie auf die damit verbundenen Verarbeitungsprozesse durchaus aktiv.
- Zumindest bei Kindern bis zum Ende der Vorschulzeit sind der adäquaten Aufnahme und Verarbeitung von Medieninhalten allerdings noch Grenzen gesetzt, die sich insbesondere auf Aufmerksamkeits- und Selektionsprozesse und auf das Verstehen und Speichern von Medieninhalten beziehen.

5 Z. B. imaginäre Umsetzung des Wunsches, groß, stark und selbstständig zu sein, anerkannt zu werden, die Umwelt kontrollieren und sich durchsetzen zu können.

Das Verständnis von Medieninhalten wird bei Kleinkindern und auch noch zumindest im frühen Vorschulalter vor allem durch ihre „lineare“ Art des Denkens und durch ihre noch mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erschwert. Es fehlt ihnen zumeist aber auch noch das notwendige „Medialitätsbewusstsein“ und eine hinreichende Fähigkeit, zwischen realen und medial präsentierten Handlungen bzw. Ereignissen sowie zwischen Realität und Fiktion bzw. Phantasie zu unterscheiden. Insofern bergen Medienangebote neben einem positiven Potential für die Entwicklung und Sozialisation durchaus auch Risiken.

Im Vergleich zu Erwachsenen sind Kinder in ihrem Verhalten und Handeln und damit auch in ihrem Medienumgang noch leichter beeinflussbar, sie sind besonders neugierig, aufgeschlossen gegenüber Trends und leicht von (subjektiv) attraktiven Angeboten zu faszinieren. Gleichzeitig bringen sie noch wenig Kompetenzen (Erfahrungen, Wissen, Fähigkeiten etc.) mit, um Medien zielgerichtet und selbstreguliert sowie persönlich verträglich zu nutzen und Medieninhalte angemessen zu verarbeiten.

- Insgesamt sind nicht nur Alter und Entwicklungsstand, sondern auch zahlreiche weitere Faktoren ausschlaggebend dafür, welche Medienangebote in welchem Ausmaß wofür und in welcher Weise genutzt werden, wie Medien Erfahrungen verarbeitet werden und welche Ergebnisse und Folgen hieraus resultieren. Pauschale und einseitige Kausalattributionen, die den Medien ein direktes und nahezu unbegrenztes Wirkungspotential zuweisen, werden somit der Komplexität von Mediennutzungs- und Wirkungsprozessen nicht gerecht.
- Eine wesentliche Voraussetzung für das Verstehen und die weitere Verarbeitung von Medieninhalten ist die Entwicklung kognitiver Schemata und Skripts sowie von Medienwissen⁶. Für einen angemessenen und verträglichen Medienumgang insgesamt ist darüber hinaus der Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz erforderlich. Dabei ist davon auszugehen, dass gerade das Vorschul- und Grundschulalter eine besonders ausschlaggebende Phase für die Herausbildung solcher für den Medienumgang relevanten Kompetenzen darstellt.

Diese knappe Zusammenfassung stellt lediglich einen Auszug aus wissenschaftlichen Ergebnissen zum Thema „Kinder und Medien“ dar⁷, aus denen sich neben der Bedeutung von Medienkompetenz gleichzeitig die Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen medienbezogenen Erziehung und Bildung ab-

6 Einschließlich der Ausbildung medienbezogener Schemata wie auch der Aneignung einer „Fernsehsyntax“ (Bickham, Wright & Huston, 2001) und komplexen „Bildsprache“ (vgl. v. a. Doelker, 1997).

7 Für einen ausführlichen Überblick zu diesem Thema siehe Six, 2007.

leiten lässt. Insofern begründet sich vor diesem Hintergrund auch der Bedarf, mit Medienerziehung bereits im Kindergarten zu beginnen.

Was aber ist medienbezogene Erziehung und Bildung, und was muss man sich unter Medienkompetenz vorstellen? Was soll und kann Medienerziehung leisten? Und welche Faktoren sind als ausschlaggebend dafür zu betrachten, in welcher Art und in welchem Umfang Medienerziehung im Kindergarten tatsächlich praktiziert wird? Auf diese Fragen ist in den folgenden Abschnitten einzugehen.

1.2 Medienerziehung im Kindergarten: Begriffsklärungen und Umsetzungsmöglichkeiten

„Medienerziehung“, „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“ sind inzwischen längst zu Schlagworten geworden, und dennoch erscheinen diese Begriffe durchaus klärungsbedürftig. Dies gilt nicht nur angesichts der heterogenen oder gar mangelnden Begriffsbeschreibung in der Fachliteratur wie auch in der Bildungspolitik, sondern auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse unserer Befragung von Kindergarten-Erzieherinnen aus dem Jahr 1997 (vgl. Six, Frey & Gimmler, 1998): Damals stellten wir fest, dass – auch unabhängig von ihrer im Kindergarten tatsächlich praktizierten Medienerziehung – bei vielen Befragten Unklarheiten oder auch Missverständnisse vorlagen; sie konnten vielfach mit den Begriffen „Medienerziehung“ und „Medienkompetenz“ kaum etwas anfangen oder verstanden unter „Medienerziehung“ den Einsatz von Medien zur Umsetzung von Zielen außerhalb der Medienerziehung (z. B. zur Förderung naturwissenschaftlicher Kenntnisse).

1.2.1 *Medienerziehung und Medienkompetenz*

1.2.1.1 Medienerziehung als Anwendungsbereich der Medienpädagogik

Bei einem breiten Begriffsverständnis lässt sich die *Medienpädagogik* zunächst in *Medienbildung* und *Mediendidaktik* untergliedern. Letztere befasst sich mit der Konzeptualisierung und Gestaltung von Medien für Lehr-Lern-Prozesse und mit dem adäquaten Medieneinsatz in Bildungsbereichen; neben pädagogischen und didaktischen Prinzipien gehören kognitions- und instruktionspsychologische Erkenntnisse zu wesentlichen Grundlagen der Mediendidaktik. In der Medienpädagogik hat sich zunehmend jedoch ein Selbstverständnis etabliert, das – insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklungen im Bereich von Lehr- und Lernmedien – die Mediendidaktik (als komplexer gewordene, eigenständige Disziplin) ausklammert und *Medienbildung* bzw. *Medienerziehung*

als alleinigen Gegenstandsbereich definiert. Dass gleichzeitig Medienbildung und Mediendidaktik dennoch eng miteinander verbunden sind, liegt allein schon in der Tatsache begründet, dass ein Teil medienpädagogischer Handlungsstrategien sinnvollerweise auch den didaktischen Einsatz von Medien impliziert⁸.

Medienpädagogik ist eine angewandte Disziplin, insofern sie auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen vorrangig aus der Medienforschung, der psychologischen Grundlagenforschung (v. a. Entwicklungs- und Kognitionspsychologie) und den Erziehungswissenschaften aufbaut und diese für eine Anwendung auf den Bildungsbereich mit gesellschaftlichen Normen und pädagogischen Prinzipien verbindet. Der Aufgabenbereich der Medienpädagogik umfasst sowohl die theoretische Grundlegung und Konzeptualisierung der Vermittlung bzw. Förderung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz als auch die Entwicklung hierfür geeigneter Praxiskonzepte und -informationen.

Ihre praktische Umsetzung findet die Medienpädagogik in der *Medienbildung*, die mit Blick auf Kinder und Jugendliche zumeist als *Medienerziehung* bezeichnet wird. Hauptanliegen ist dabei, im Rahmen von Bildung und alltäglichem Erziehungshandeln, insbesondere aber durch gezielte Strategien und Maßnahmen⁹ Kompetenzen für einen zielgerichtet-funktionalen, kreativen, selbstbestimmten und selbstregulierten, gleichzeitig aber auch persönlich verträglichen und sozial angemessenen Medienumgang zu fördern. Dies schließt eine Maximierung von Chancen der Mediennutzung ebenso ein wie eine Minimierung ihrer Risiken bzw. die Prävention potentiell negativer Wirkungen.

Medienbildung ist zum einen medienübergreifend, indem sie prinzipiell auf alle Medien bezogen ist (angefangen von Printmedien, Hörmedien und Bildmedien, über audio-visuelle Medien, bis hin zu Computer, Internet und multi-medialen Angeboten). Sie ist zum anderen feldübergreifend¹⁰, und als Adressaten können Personen aller Alters- und Berufsgruppen gelten.

Spezifiziert für bestimmte Adressatengruppen ist dagegen die „*Medienerziehung*“: Sie konzentriert sich auf die medienbezogene Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen und hat dabei als Institutionen insbeson-

8 Zu diesen und weiteren Begriffsklärungen wie auch zu Informationen über Forschungsgrundlagen siehe Six & Gimmler, 2007, sowie Six et al., 2002.

9 Der Begriff „Maßnahmen“ ist hier im weitesten Sinne gemeint: Er umfasst neben medienpädagogischen Projekten und strategisch geplanten Maßnahmen im engeren Sinne auch sowohl spontanes Verhalten (z. B. Thematisierung von Medienerlebnissen in der Gruppe) als auch reaktives Verhalten (z. B. Reaktionen auf Äußerungen von Kindern über ihre Medienerlebnisse), wobei allerdings hinter dem Verhalten und Handeln ein übergreifendes Konzept und daraus abgeleitete Zielvorstellungen stehen sollten.

10 Ihre Konzepte und Praxisvorschläge richten sich prinzipiell an alle pädagogischen Handlungsfelder, in denen medienbezogene Bildung sowie Beratungs- und Kulturarbeit stattfindet bzw. stattfinden sollte.

dere Familie, Kindergarten, Schule sowie außerschulische Jugendarbeit im Blick. Ebenso wie die Medienbildung setzt sie nicht zuletzt medienpädagogische Kompetenz voraus¹¹ (s. u. Abschnitt 1.3). Damit ist gleichzeitig impliziert, dass die für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen verantwortlichen Personen (Eltern, pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Jugendarbeit, Lehrerinnen/Lehrer etc.) die Adressaten sind, an die sich entsprechende Anforderungen ebenso wie medienpädagogische Praxismaterialien und Aus-/Fortbildungsangebote richten.

1.2.1.2 Die Förderung von Medienkompetenz als Oberziel der Medienerziehung

Als Hauptanliegen von Medienerziehung wurde bereits die Vermittlung und Förderung von Kompetenzen für einen selbstbestimmten, reflektierten, selbstregulierten und funktionalen, gleichzeitig aber auch persönlich verträglichen und sozial angemessenen Medienumgang genannt (s. o. Abschnitt 1.2.1.1)¹². Die hierfür notwendigen Wissensbestände, Fähigkeiten, Handlungsstrategien und Fertigkeiten werden unter dem Konstrukt „Medienkompetenz“ zusammengefasst, auf das weiter unten einzugehen ist. Zuvor sei jedoch auf Folgendes hingewiesen:

Leitprinzip der Medienerziehung, ihrer Ziele und Strategien ebenso wie deren Umsetzung in konkretes Handeln und Verhalten sollte es sein, in kreativer Weise¹³ situations- und zielgruppenorientiert vorzugehen: Ausgangspunkt medienerzieherischen Verhaltens und Handelns sollten Kontextbedingungen, Situationen und Erfahrungen aus der jeweiligen Lebenswelt der Kinder sein, und umgekehrt sollten die Ziele auf spezifische gegenwärtige und/oder künftige Lebenssituationen sowie Handlungsanforderungen und -möglichkeiten der Kinder gerichtet sein. Dabei müssen die dem Medienumgang zugrunde liegenden Bedürfnisse und Anliegen der Kinder ebenso aufgegriffen werden wie ihre bisherigen Medienerfahrungen. Und schließlich müssen Ziele und Strategien dem Entwicklungsstand der Kinder, ihren Erfahrungen und Kompetenzen angemessen sein; umgekehrt gilt es aber ebenso, ihnen neue Erfahrungen zu ermöglichen und ihre Kompetenzen zu erweitern.

11 Für die wiederum die Medienpädagogik die theoretische Fundierung und Konzeptualisierung liefert sowie Praxiskonzepte und -informationen entwickelt (zur medienpädagogischen Kompetenz s. u. Abschnitt 1.3).

12 Für ausführlichere Informationen zum Gegenstand dieses Abschnitts sowie für entsprechende Literatur siehe Six et al., 1998 und 2002.

13 Kreativ bezieht sich u. a. auch darauf, dass zur Umsetzung von Zielen der Medienerziehung neben dem (an eine entsprechende Medienausstattung gebundenen) Einsatz von Medien zahlreiche weitere Handlungsformen und Methoden denkbar sind (woraus sich auch ergibt, dass Medienerziehung keineswegs insgesamt von der Mediengeräteausstattung abhängig ist).

Anstelle einer detaillierten Aufstellung einzelner Ziele der Medienerziehung beschränken wir uns im Folgenden auf eine Umschreibung von Medienkompetenz als Oberziel der Medienerziehung¹⁴.

Das Konstrukt „Medienkompetenz“

Einen Überblick darüber zu gewinnen, was sich in der einschlägigen Literatur hinter dem Schlagwort „Medienkompetenz“ verbirgt, ist angesichts der großen Bandbreite verwendeter Einzelbegriffe¹⁵ und der Heterogenität der mit diesem Konstrukt jeweils verbundenen Anforderungskataloge schwierig. Hinzu kommt die unterschiedliche Komplexität vorliegender Konzepte: Neben solchen, die sich auf spezielle Kompetenzen – wie etwa Computer- oder Internetkompetenz, „Lesekompetenz“ oder „Informationskompetenz“ – beziehen, liegt eine Reihe differenzierter und fundierter Konzepte vor, die sich alle auf ein breites Medienspektrum richten (als Überblick siehe Six & Gimmler, 2007). Ein Teil solcher umfassenderen Konzepte verknüpft medienpsychologische oder kommunikationswissenschaftliche mit pädagogischen Grundlagen und kann als mehr oder weniger interdisziplinär angesehen werden. Weitere Ansätze greifen auf soziologische Theorien zurück, mit denen eine gleichberechtigte Partizipation und der emanzipierte medienkompetente Bürger, der an der Gestaltung der Gesellschaft mitwirkt, postuliert werden. Darüber hinaus werden teilweise auch kulturell-ästhetische, zeichentheoretische oder anthropologische Aspekte einbezogen (z. B. Herzig, 2001; Doelker, 2004).

Die wesentlichste Grundlage für die Konzeptentwicklung zum Konstrukt „Medienkompetenz“ bilden u. E. Ergebnisse aus der Medienforschung, aus denen sich die für einen kompetenten Medienumgang notwendigen Wissensbestände, Fähigkeiten, Handlungsstrategien und Fertigkeiten ableiten lassen: So geht aus Forschungsergebnissen zur Medienangebotsseite, zur Medienutzung und zu Nutzungspräferenzen ein Bedarf an Medienkompetenz hervor, der medienbezogenes Orientierungswissen sowie Urteils- und Auswahlkompetenzen umfasst, gleichzeitig aber auch technische Handlungskompetenz bei der Nutzung elektronischer Medien sowie die Fähigkeit zu einem persönlich und sozial verträglichen Medienumgang, der seinerseits wiederum Reflexionsfähigkeit voraussetzt.

Ähnliches gilt für Erkenntnisse aus der Forschung zu Medienrezeption und „Medienhandeln“ (v. a. zu Motiven der Mediennutzung, zu Nutzungs- bzw.

14 Für detaillierte Erläuterungen zu Zielen der Medienerziehung sei auf unsere frühere Studie zur Medienerziehung im Kindergarten verwiesen (vgl. Six et al., 1998, insbesondere Abschnitt 1.2 und 1.3).

15 Das Spektrum verwendeter Termini reicht von komplexen Begriffen wie „multiple media literacies“ und über offenbar als synonym zur Medienkompetenz aufgefassten Termini (z. B. „media literacy“) bis hin zu einer Vielzahl von Begriffen zu speziellen Kompetenzen (z. B. Lesekompetenz, visuelle bzw. Bildkompetenz, Informations-, Werbe-, Computer-, Internet-, CmC- oder gar Handykompetenz).

Rezeptionsweisen und zu kognitiven, emotionalen, sozialen und verhaltensbezogenen „Aktivitäten“ der Mediennutzer): Über die bereits genannten Medienkompetenz-Dimensionen hinaus wird hiermit der Bedarf an Hintergrundwissen, an Zeichen- und Gestaltungswissen sowie an Rezeptions- und Verarbeitungs-kompetenz begründet und definiert. Betrachtet man neben Rezipientenaktivitäten auch solche, bei denen der Mediennutzer die Kommunikatorrolle einnimmt (z. B. beim Chatten, Mailen oder Erstellen einer eigenen Homepage), so lassen sich aus dieser Forschung zudem Anforderungen an spezielle Kommunikator-kompetenzen ableiten, die gleichzeitig bestimmte Dimensionen von Kommunikationskompetenz voraussetzen.

Besondere Relevanz haben in diesem Kontext schließlich die vielfältigen Ergebnisse der Medienwirkungsforschung, und zwar im Hinblick auf die Maximierung von Chancen bzw. positiven Möglichkeiten der Mediennutzung (v. a. für die Befriedigung von Bedürfnissen, die Alltagsbewältigung sowie die kulturelle und soziale Partizipation) und auf die Minimierung von Risiken bzw. zur Prävention potentieller negativer Wirkungen.

Basis für die Entwicklung des eigenen Medienkompetenz-Konzepts der Autoren (Six & Gimmler, 2007) waren insbesondere medienpsychologische Erkenntnisse zu Rezipienten- bzw. Nutzer-Aktivitäten sowie zu Medienwirkungen¹⁶. In diesem Konzept, das sich auf individuelle Ressourcen für den Umgang mit den verschiedensten Medien bezieht¹⁷, wird sowohl der kompetente Medien-umgang als auch die dafür notwendige Medienkompetenz nicht als dichotome Variable (kompetent/inkompetent), sondern als ein Kontinuum verstanden. Insgesamt umfasst dieses theoretische Konzept zehn Dimensionen von Medienkompetenz, die sich grob vier (voneinander nicht unabhängigen) Hauptdimensionen zuordnen lassen:

(I) *Medienwissen und Technikkompetenz*

1. *Orientierungswissen*: Wissen über Medien und Medienangebote, ihre funktionale Einsetzbarkeit, technischen Erfordernisse und Funktionsweisen sowie jeweils spezifischen Anforderungen an die Nutzer
2. *Hintergrundwissen*: Wissen über Rahmenbedingungen sowie die gesellschaftliche Bedeutung und Auswirkungen von Medien, Medienproduktion, -distribution und -nutzung
3. *Zeichen- und Gestaltungswissen*: Wissen über Zeichensysteme, Präsentationsformen, Gestaltungsarten und -strategien
4. *Technische Handlungskompetenz*: Fähigkeit zum adäquaten technischen Umgang mit Medien

¹⁶ Für einen Überblick zu solchen Forschungsgrundlagen siehe z. B. Potter, 2004 und 2005.

¹⁷ Angefangen von Printmedien und Fernsehen bis hin zu Computer und Internet, einschließlich interaktiver, hypermedialer und kommunikativer medientechnischer Angebote, Dienste und Nutzungsoptionen.

(II) *Reflexions- und Bewertungskompetenzen*

5. *Urteilskompetenz*: Fähigkeit zur Bewertung einzelner Medienprodukte und Nutzungsoptionen sowie von Medienentwicklungen
6. *Selbstreflexionskompetenz*: Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Mediennutzungsweise (inkl. Einsicht in die Notwendigkeit der Reflexion)

(III) *Nutzungs- und Verarbeitungskompetenzen*

7. *Auswahl- und Integrationskompetenz*: Fähigkeit zu selbstbestimmter, zielorientierter und selbstregulierter Auswahl und Nutzung von Medien und Nutzungsoptionen
8. *Rezeptions- und Verarbeitungskompetenz*: Fähigkeit zu funktional angemessener und persönlich verträglicher Rezeption und Verarbeitung medialer Inhalte

(IV) *Spezielle Kommunikatorkompetenzen*

9. *Inhalts- und gestaltungsbezogene Kommunikatorkompetenz*: Fähigkeit zur Entwicklung von Medieninhalten sowie zur Anwendung von Gestaltungsarten und Präsentationsformen unter Berücksichtigung von Funktionalität sowie sozialer Angemessenheit und Verträglichkeit
10. *Distributorische und partizipatorische Kommunikatorkompetenz*: Fähigkeit zur Veröffentlichung bzw. Verbreitung eigener Medieninhalte sowie zur Einflussnahme auf Medienproduktion und -verbreitung

1.2.1.3 Möglichkeiten der praktischen Umsetzung im Kindergarten

Die im vorherigen Abschnitt zusammengefassten Ziele der Medienerziehung mögen den Eindruck einer völligen Überforderung all jener erwecken, die sich um eine praktische Umsetzung medienpädagogischer Ziele bemühen. Nicht zuletzt deshalb bedarf es an dieser Stelle einer Aufklärung: Medienerziehung besteht keineswegs nur in aufwendigen Maßnahmen und Projekten. Vielmehr kann sie – ähnlich wie etwa die Förderung im Bereich des Sozialverhaltens – ebenso auch in Form alltäglicher und/oder wenig aufwendiger Aktivitäten ablaufen und gleichzeitig mit der Umsetzung anderer Erziehungsziele (z. B. Kreativitätsförderung) verbunden werden. Und schließlich kann Medienerziehung auch im Rahmen von ohnehin im Kindergarten ablaufenden Aktivitäten stattfinden, etwa bei Gesprächen während des Essens oder im Morgenkreis.

Unabhängig davon, in welcher Form, mit welchen Methoden und wie geplant oder aber spontan die Medienerziehung abläuft, ist es wichtig, dass sich die in der Praxis Tätigen der Ziele bewusst sind, d. h. Medienerziehung sollte im weitesten Sinne zielgerichtet sein. Über strategisch geplante umfassendere

Maßnahmen¹⁸ hinaus werden hierunter sowohl die Initiierung medienbezogener Aktivitäten¹⁹ als auch eher spontane Erziehungs- und Interaktionsweisen im Kindergarten (z. B. Reaktionen auf medienbezogene Äußerungen von Kindern) verstanden. Ebenfalls hinzuzählen lässt sich die medienpädagogische Elternarbeit in Form von Elternabenden oder -gesprächen zur Medienerziehung.

Wie bereits oben angedeutet, ist die Umsetzung von Zielen der Medienerziehung keineswegs nur mithilfe des Einsatzes von Medien möglich und somit nicht unbedingt auf die Verfügbarkeit von Mediengeräten angewiesen. Vielmehr sind für die Praxis der Medienerziehung eine ganze Reihe unterschiedlicher Handlungsformen und Methoden denkbar. Dabei sind Gespräche mit den Kindern (wie auch Beobachtungen ihres Verhaltens und Handelns) besonders grundlegend, vor allem wenn das o. g. Leitprinzip einer situations- und zielgruppenorientierten Vorgehensweise umgesetzt werden soll, das impliziert, die Erfahrungen und sonstigen Bedingungen der Kinder zu berücksichtigen und in der Praxis der Medienerziehung aufzugreifen (s. o. Abschnitt 1.2.1.2). Beispiele für verschiedene Methoden und Strategien der Medienerziehung im Kindergarten mit und ohne Medieneinsatz sind in Tabelle 1.1 aufgeführt²⁰.

Tabelle 1.1: Methoden und Strategien zur Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten

Methoden und Strategien ohne Medieneinsatz (exemplarische Auswahl)	
Informationsvermittlung und Gespräche; z. B.:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aufklärungsgespräche über Arten von Medienangeboten und deren Merkmale, die Einsetzbarkeit einzelner Angebote für bestimmte Anliegen, Hintergründe der Medienproduktion, den Unterschied zwischen Realität und medialer Repräsentation etc. - Gruppen-/Einzelgespräche etwa über Mediennutzung, -nutzungsmuster und -präferenzen sowie über zugrunde liegende Bedürfnisse - Diskussion über erfahrene Medienwirkungen - Gespräche über Kriterien der Bewertung einzelner Medienangebote 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vermittlung medienbezogenen Orientierungs- und Hintergrundwissens ➤ Reflexion von Mediennutzungsmotiven und -nutzungsweisen sowie Rezeptions- und Verarbeitungsstrategien ➤ Erarbeitung von Kriterien zur Bewertung von Medien und Medienumgang mit dem Ziel einer Verbesserung der Reflexionskompetenz ➤ Aufklärung über Möglichkeiten und Grenzen selbstbestimmter und reflektierter Angebotsauswahl

18 Z. B. Besuch einer Fernsehanstalt oder Projekte, in denen eigene Medienprodukte (z. B. ein Hörspiel) erstellt werden.

19 Z. B. Gespräche über Mediennutzung, -präferenzen und zugrunde liegende Bedürfnisse und Motive; Malen beliebter Medienfiguren oder typischer Mediennutzungssituationen; Rollenspiele zur Verarbeitung von Medien-erlebnissen.

20 Zu einzelnen Praxisvorschlägen siehe z. B. die vom Deutschen Jugendinstitut herausgegebenen Beiträge sowie die mittlerweile zahlreichen Praxismaterialien zur Medienerziehung im Kindergarten (vgl. auch Abschnitt 3.2 weiter unten); siehe außerdem die Kategorisierung von Praxismöglichkeiten in unserer früheren Studie (Six et al., 1998).

Rollenspiele/Planspiele und Demonstrationen; z. B.:

- Malen beliebter Medienfiguren oder typischer Mediennutzungssituationen mit anschließendem Gespräch
 - Nachspielen beliebter Szenen aus Kindersendungen
 - Rollenspiele z. B. mithilfe eines „Pappfernsehers“ mit anschließendem Erfahrungsaustausch
 - Ideensammlung für Medienproduktionen (z. B. einen Werbeslogan oder kindgerechten Film)
 - Spielerische Demonstration von Rezipientenaktivitäten (z. B. „Stille Post“-Spiel; Arbeit mit „Umkipffiguren“, an denen sich die inter- und intraindividuell unterschiedlichen Rezeptionsweisen in Abhängigkeit von Wahrnehmungskonzentration, Perspektive, Erwartung etc. verdeutlichen lassen)
 - Herstellung eines „Daumenkinos“
- Vermittlung von Medien- und Technikwissen sowie spezieller Kommunikatorkompetenzen
 - Erfahrungsvermittlung im Hinblick auf Produktionsbedingungen, -abläufe und -strategien (z. B. Nachrichtenselektion)

Besuch von Produktionsorten; z. B.:

- eines Radiosenders,
 - des Offenen Kanals vor Ort
 - einer Druckerei
 - eines Zeitungsverlags
 - eines Fotostudios
- Veranschaulichung von Produktionsbedingungen und -abläufen sowie Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen durch Blick „hinter die Kulissen“
 - Einblick in Rahmenbedingungen der Anbieterseite zur anschaulichen Vermittlung von Hintergrundwissen

Methoden und Strategien mit Medieneinsatz (exemplarische Auswahl)

Aktivitäten anhand von Medienbeispielen; z. B.:

- Erfahrungsaustausch und Übungen zur Bewertung von Medienprodukten anhand ausgewählter Medienbeispiele (inkl. Fragen zu typischen Merkmalen und Intentionen von Werbung sowie ihrer Bewertung)
 - Demonstration selektiver und perspektivischer Darstellungsweisen (z. B. anhand von Bilderbüchern)
 - Demonstration und Erörterung von Unterschieden zwischen realen Objekten und medialer Repräsentation (z. B. ein Kind und verschiedenartige Fotos desselben)
- Identifizierung von Gestaltungsmerkmalen und -strategien
 - Vermittlung ästhetischer, formaler und inhaltlicher Bewertungskriterien; Anwendung von Bewertungskriterien durch vergleichende Analyse von Medienprodukten
 - Förderung der Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Realität und medialer Repräsentation
 - Vermittlung von Einsicht in Rezeptionsweisen und Medienwirkungen (jeweils inkl. Bewertung)
 - Förderung von Werbekompetenz¹

Produktive Medienarbeit; z. B.:

- Erstellung eigener Medienprodukte (z. B. Fotos, Videofilm, Hörspiel)
 - Vergleich zwischen Medienprodukten verschiedener Kindergruppen (z. B. zur Demonstration subjektiver Sichtweisen bei der medialen Präsentation des Kindergartens)
- Vermittlung technischer Handlungskompetenz; Erfahrungen mit Konzeptions- und Produktionsprozessen
 - Vermittlung und Anwendung von Zeichen- und Gestaltungswissen (z. B. Kameraperspektive)
 - Verdeutlichung der Subjektivität medialer Darstellungen
 - Förderung von Kommunikatorkompetenzen

1 Zum Konstrukt „Werbekompetenz“ und zu Möglichkeiten der Förderung von Werbekompetenz im Kindergarten vgl. von Ploetz, 1999.

1.3 Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten

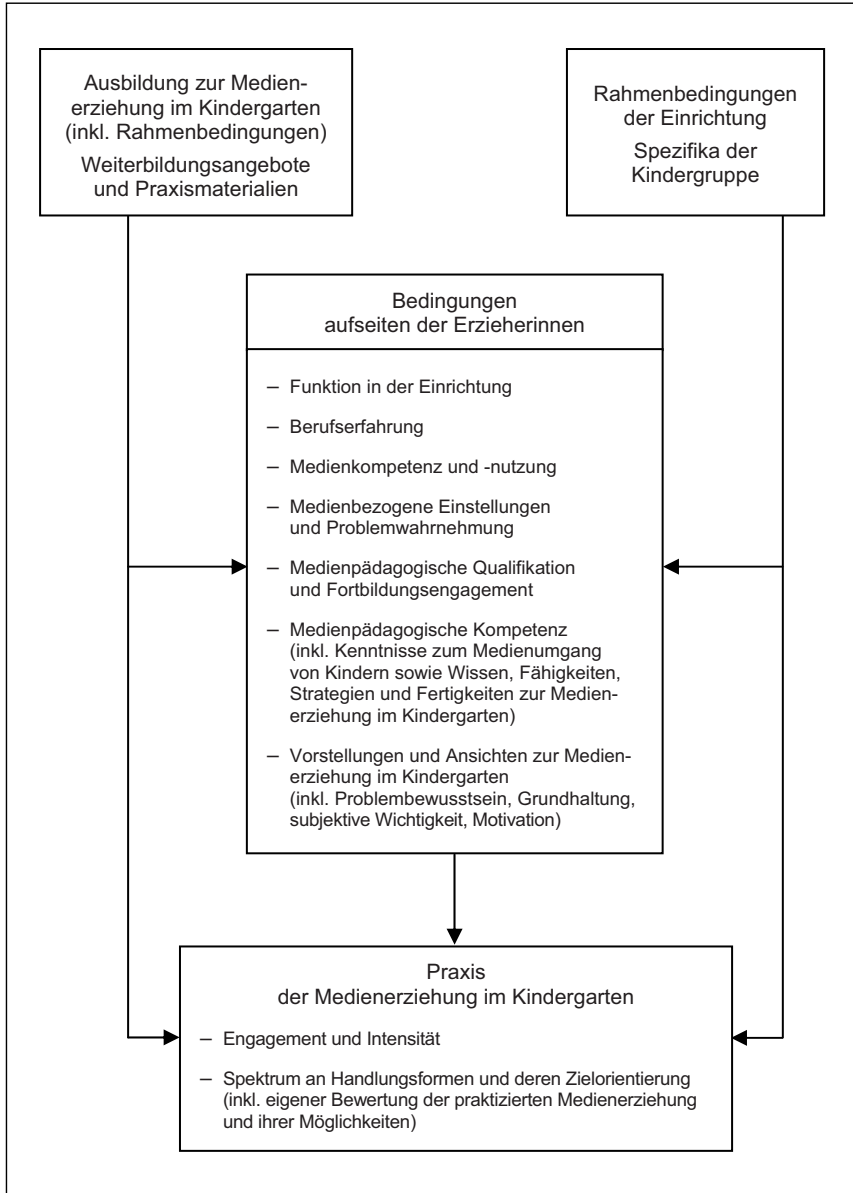
Mit welchen konkreten Zielsetzungen, in welchem Umfang und in welcher Weise Medienerziehung im Kindergarten tatsächlich praktiziert wird (bzw. werden kann), hängt von einer Vielzahl an höchst unterschiedlichen Bedingungen ab: insbesondere von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen, den Spezifika der jeweiligen Kinder im Kindergarten und in der einzelnen Gruppe und nicht zuletzt von den individuellen Voraussetzungen und Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen²¹ (s. u. Abb. 1.1). Solche Zusammenhänge wurden auch in unserer 1997 durchgeführten Studie zur Medienerziehung im Kindergarten deutlich (vgl. Six et al., 1998). Abbildung 1.1 veranschaulicht die u. E. wesentlichsten Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten.

Für die Praxis der Medienerziehung (und die zugrunde liegenden Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten) spielen zunächst einmal die *institutionellen Rahmenbedingungen* der jeweiligen Einrichtung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Neben etwaigen Vorgaben vonseiten der Träger gehören hierzu strukturelle Bedingungen wie die Betreuungsrelation und die finanzielle Situation sowie – bis zu einem gewissen Grad – ebenfalls die Mediengeräteausstattung in der Einrichtung. Auch die *Zusammensetzung der Kinder in den zu betreuenden Gruppen* (sowie im Kindergarten insgesamt) im Hinblick auf ihren sozialen Hintergrund, ihre Altersstruktur und ihre sonstigen spezifischen personalen und Kontextmerkmale spielt eine wichtige Rolle nicht nur für die Hierarchie von Zielen und Möglichkeiten der Arbeit im Kindergarten insgesamt, sondern auch für die Definition zielgruppenspezifischer Ziele und Methoden der Medienerziehung. Und schließlich ist unter Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Praxis auch die Kooperationsbereitschaft der Eltern zu berücksichtigen.

Eine andere wesentliche Determinante betrifft die *Ausbildung zur Medienerziehung im Kindergarten*, insofern davon auszugehen ist, dass sie den Grundstein für das spätere medienerzieherische Verhalten und Handeln legt: 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, als wenn solche Inhalte nicht oder kaum zur Ausbildung gehörten. Erweitert und vertieft (ggf. in Teilen auch kompensiert) werden kann die im Rahmen der Ausbildung erworbene (oder eben nicht vermittelte) medienpädagogische Qualifikation durch *Fort-/Weiterbildungsangebote* und durch

21 Wenn im Folgenden der besseren Lesbarkeit halber von Erzieherinnen die Rede ist, so sind damit gleichzeitig stets auch Erzieher gemeint – die in Kindergärten jedoch statistisch einen nur sehr geringen Prozentsatz ausmachen (vgl. hierzu auch die Angaben in Abschnitt 6.2.3).

Abbildung 1.1: Wesentliche Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten¹



¹ In der Abbildung sind Außeneinflüsse (etwa auf die individuelle Medienkompetenz von Erzieherinnen oder auf ihre Einstellungen zu Medien, auf die aktuelle Situation im Kindergarten etc.) der Übersichtlichkeit halber nicht enthalten; sie spielen selbstverständlich jedoch ebenfalls eine Rolle.

Hilfestellungen in Form von informativen und anregenden *Praxismaterialien*. Insbesondere wenn die Ausbildung bereits längere Zeit zurückliegt, können solche Angebote auch dazu dienen, über aktuellere Erkenntnisse (z. B. zum Medienumgang von Vorschulkindern) und neuere Praxisansätze zu informieren und zu einer fundierteren Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung beizutragen. Aus- und Weiterbildung zur Medienerziehung im Kindergarten tragen somit gemeinsam wesentlich zur aktuell vorhandenen medienpädagogischen Qualifikation der Erzieherinnen wie auch zu ihrem Interesse an und ihrem Engagement in diesem Förderbereich bei.

Inwieweit allerdings verfügbare Fort-/Weiterbildungsangebote und Praxismaterialien tatsächlich auch zur Kenntnis genommen und genutzt werden (und entsprechende Informationen und Anregungen in der Praxis eingesetzt werden), hängt – neben Rahmenbedingungen der Kindergartenarbeit – von zahlreichen *Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen* ab, die nicht unbedingt mit der medienpädagogischen Ausbildung zu tun haben. Dabei ist etwa an die individuelle Interessenhierarchie, die Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen, die Bereitschaft zur Umsetzung eigener Einsichten und an Persönlichkeitsfaktoren (z. B. subjektive Selbstwirksamkeit) zu denken, aber auch an den eigenen Medienumgang und die Medienkompetenz, an die Einstellung zu Medien, die medienbezogene Problemwahrnehmung und nicht zuletzt an die Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung.

Aber wo auch immer die einzelne Erzieherin ihre Qualifikation zur Medienerziehung erworben hat – sei es durch ihre Ausbildung, durch Fortbildung oder dadurch, dass sie sich auf andere Weise mit Medienerziehung befasst hat: Ihre individuelle medienpädagogische Kompetenz einschließlich der entsprechenden Motivation stellt eine wesentliche Determinante ihres medienpädagogischen Verhaltens und Handelns im Kindergarten dar. Dabei verbergen sich hinter dem Schlagwort „medienpädagogische Kompetenz“, neben allgemeinen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, zum einen Wissen über medienbezogene Bildungs- und Erziehungskonzepte sowie fundierte Vorstellungen von Zielen der Medienerziehung und deren Umsetzungsmöglichkeiten, unter Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Merkmalen der jeweiligen Zielgruppe. Zum anderen und in sinnvoller Verknüpfung mit solchen Wissensbeständen sind einschlägige Hintergrundkenntnisse aus der Medienforschung ein notwendiger Bestandteil der medienpädagogischen Kompetenz: insbesondere Kenntnisse über Medienpräferenzen, -nutzung und -wirkungen bei Kindern einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Motive und Kompetenzen auch im Vergleich zu anderen Altersgruppen. Solche Wissensbestände bilden – gemeinsam mit der eigenen Medienkompetenz²² – die Basis für fundierte Einstellungen zu Medien, für eine realistische Problemwahrnehmung

22 S.o. Abschnitt 1.2.1.2.

im Hinblick auf den kindlichen Medienumgang, für das Interesse an den Medienerfahrungen der Kinder im Kindergarten, für eine angemessene Aufmerksamkeit gegenüber „Spuren“ von Medienerfahrungen im Kindergartenalltag und damit letztlich auch für die Umsetzung eines situations- und zielgruppenorientierten Ansatzes. Und schließlich bilden, über solche Kenntnisse und Kognitionen hinaus, Strategien und Fertigkeiten zur Medienerziehung im Kindergarten selbstverständlich eine zentrale Voraussetzung und damit einen Bestandteil der medienpädagogischen Kompetenz²³.

Insgesamt sind die bislang genannten Voraussetzungen grundlegend für die individuellen Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung im Kindergarten (inkl. Problembewusstsein, Grundhaltung und subjektive Wichtigkeit) sowie für die eigene Definition der speziellen Anforderungen, Methoden und Strategien mit Blick auf die Zielgruppe. Gemeinsam mit den o. g. relevanten Kenntnissen und Kompetenzen bilden solche Kognitionen eine Basis für die erforderliche Einsicht, dass Medienerziehung im Kindergarten notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist. Dieser Einsicht ist ein besonderes Gewicht beizumessen: Hierin liegt, gemeinsam mit dem medienpädagogischen Leitprinzip²⁴ und der Auffassung, dass das eigene medienerzieherische Handeln die Umsetzung eigener Ziele ermöglicht²⁵, eine wesentliche Grundlage für die Motivation medienpädagogischen Handelns, die selbst ein konstituierendes Element für eine zielorientierte, engagierte Medienerziehung darstellt²⁶.

Dieser (selbstverständlich keineswegs vollständige) Überblick über externe Rahmenbedingungen sowie über Einflussfaktoren aufseiten der jeweiligen Erzieherin, der Einrichtung und der zu betreuenden Kinder (einschließlich deren Eltern und weiteren sozialen Hintergrundes) macht nicht nur die Komplexität des Bedingungsgefüges deutlich, sondern veranschaulicht gleichzeitig auch, dass die Praxis der Medienerziehung im Kindergarten kaum als interindividuell homogenes und intraindividuell konsistentes Verhaltens- und Handlungsmuster identifiziert werden kann (wodurch auch entsprechende generalisierbare Aussagen auf Basis empirischer Studien erschwert sind).

23 Für umfassendere Informationen zur medienpädagogischen Kompetenz vgl. z. B. Mayrberger, 2004; MSWWF, 2000.

24 S. o. Abschnitt 1.2.1.2.

25 Letzteres wird in der Psychologie als „Selbstwirksamkeit“ bezeichnet.

26 Hinzugefügt sei, dass für das Spektrum der Handlungsformen, die in der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit eingesetzt werden, darüber hinaus auch die Berufserfahrung eine Rolle spielen dürfte.

2 Untersuchungsziele, -design und -durchführung

Im vorangegangenen Kapitel wurde begründet, weshalb medienbezogene Bildung zur Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz notwendig ist und eine altersgerechte Medienerziehung möglichst frühzeitig – das heißt bereits in Kindergarten und Grundschule – beginnen sollte. Neben einer Umschreibung von Medienerziehung einschließlich ihrer Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten in der Kindergartenpraxis wurde dabei auch deutlich gemacht, dass eine Vielzahl an Voraussetzungen und Einflussfaktoren ausschlaggebend dafür ist, mit welchen konkreten Zielsetzungen, in welchem Umfang und in welcher Weise Medienerziehung im Kindergarten tatsächlich praktiziert wird (bzw. werden kann). Diese Ausführungen basierten nicht zuletzt auf den Erkenntnissen, die wir 1997 im Rahmen einer umfassenden Studie zur Situation der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten gewonnen hatten (vgl. Six et al., 1998).

Die damalige Untersuchung der medienpädagogischen Praxis und ihrer Bedingungen (einschließlich der medienpädagogischen Ausbildung von Kindergarten-Erzieherinnen) hatte gravierende Probleme und Defizite zum Vorschein gebracht, woraus konkrete Schlussfolgerungen zur nachhaltigen Optimierung des Status quo abgeleitet wurden. Die Ergebnisse und entsprechenden Empfehlungen blieben keineswegs ungehört, sondern trugen dazu bei, dass in NRW eine ganze Reihe an Initiativen zur Verbesserung der Sachlage entwickelt und umgesetzt wurden.

Seit der damaligen Studie sind nun beinahe zehn Jahre vergangen, so dass zu fragen ist, inwieweit sich die Situation – sowohl im Hinblick auf die Medienerziehung in den nordrhein-westfälischen Kindergärten als auch bezüglich der medienpädagogischen Qualifikation angehender Erzieherinnen – inzwischen verbessert hat. Vor diesem Hintergrund wurde das im Folgenden beschriebene Forschungsprojekt konzipiert und durchgeführt²⁷.

27 Um einen Überblick über möglicherweise seit unserer Vorläuferstudie durchgeführte Untersuchungen zum Thema zu gewinnen, wurde eine entsprechende Literaturrecherche vorgeschaltet, die jedoch ergab, dass zwischenzeitlich für Nordrhein-Westfalen oder andere Bundesländer keine vergleichbare Studie publiziert wurde.

2.1 Ziele und Fragestellungen

Der vorliegende Abschnitt fasst zunächst die für die Konzipierung der aktuellen Studie relevante Ausgangslage zusammen, aus der sich die Zielsetzungen und Fragestellungen des Forschungsprojekts ergeben. Das Untersuchungsdesign und die Durchführung der Einzelmodule werden im anschließenden Abschnitt 2.2 dargestellt.

2.1.1 Ausgangslage

Im Rahmen des 1997 von uns in NRW durchgeführten Forschungsprojekts wurden vier empirische Teilstudien realisiert, die wechselseitig aufeinander bezogen waren: (1) Befragung der in der Erzieherinnenausbildung im Fach Medienerziehung tätigen Lehrkräfte (standardisierte telefonische Leitfadeninterviews), (2) Repräsentativ-Befragung von Kindergarten-Erzieherinnen (standardisierte telefonische Leitfadeninterviews), (3) ausführliche qualitative Befragung einer Teilstichprobe der in die Repräsentativstudie einbezogenen Erzieherinnen (themenzentrierte Face-to-Face-Interviews) sowie (4) inhaltsanalytische Auswertung von Curricula zur medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen. (5) Darüber hinaus wurden die Ergebnisse dieser Teilstudien einem – auf Basis einer Literaturlauswertung und -synopse erstellten – Kategoriensystem medienpädagogischer Konzepte gegenübergestellt. (6) Und schließlich wurde mit den Untersuchungen ein Vergleich mit einer etwa zehn Jahre zuvor durchgeführten Studie zur Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten²⁸ angestrebt, um potentielle Veränderungen des Status quo zu ermitteln. In die Teilstudien wurden zum einen die strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen (Ausbildungseinrichtungen und Kindergärten) und deren Medienausstattung, die medienpädagogische und sonstige Qualifikation der Befragten beider Gruppen sowie ausgewählte Aspekte ihres privaten Hintergrunds einbezogen. Zum anderen galt ein Untersuchungsschwerpunkt der jeweiligen Praxis vor Ort, d. h. der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen einerseits und der Medienerziehung im Kindergarten andererseits. Bei den Erzieherinnen wurden darüber hinaus – als wesentliche Bedingungen der Medienerziehungspraxis – ihre Kenntnisse, Ansichten, Auffassungen und Problemwahrnehmungen bezüglich Medien, kindlicher Mediennutzung und Medienerziehung untersucht.

Durch die Befragungen der Lehrkräfte und Erzieherinnen wurden vielseitige, gravierende Probleme und Defizite festgestellt: angefangen von strukturellen Rahmenbedingungen und der Medienausstattung in den Einrichtungen

28 Vgl. Höltershinken, Kasüschke & Sobiech, 1989; Kasüschke, 1991.

sowie der medienpädagogischen Qualifikation der beteiligten Personen bis hin zur Situation auf der Praxisseite. Deutlich wurde ebenfalls, dass Umfang und Qualität der Praxis nicht isoliert von einer Vielzahl an Bedingungen und Voraussetzungen aufseiten der Einrichtungen, der beteiligten Personen selbst sowie ihrer medienpädagogischen Qualifikation interpretiert werden können.

Im Hinblick auf die medienpädagogische Ausbildung angehender Erzieherinnen erschien es – unabhängig von Umfang und Struktur dieser Ausbildung und vom Stellenwert einzelner medienpädagogisch relevanter Themenbereiche – besonders problematisch, dass den Lernenden an vielen Schulen

- offenbar zu wenig Anregungen dafür gegeben wurden, wie sich Medienerziehung in der täglichen Kindergartenarbeit (und nicht nur im Rahmen spezieller, seltener Projekte) tatsächlich konkret umsetzen lässt;
- eine nachvollziehbare Logik zwischen (a) medienpädagogisch relevanten Grundlagen und Hintergrundinformationen, (b) der Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten, (c) den Zielen der Medienerziehung und schließlich (d) den konkreten Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten nicht hinreichend verdeutlicht wurde.

Gleichermaßen problematisch erschien, dass die in der Praxis tätigen Erzieherinnen in ihrer Ausbildung nicht oder zumindest zu wenig mit medienpädagogischen Fragestellungen konfrontiert worden waren und ein bedenklicher Anteil der Erzieherinnen auch nicht auf eine Fortbildung zur Medienerziehung zurückgreifen konnte. Dementsprechend fühlten sich die damals Befragten auch keineswegs hinreichend qualifiziert zur Medienerziehung (anders als im Hinblick auf sonstige Förderbereiche der Kindergartenpraxis) und konstatierten – neben einem Verbesserungsbedarf in der Aus- und Fortbildung – einen hohen Bedarf an einschlägigen Informationsmaterialien und Hilfestellungen. Bei den Erzieherinnen erwiesen sich zudem als besonders gravierend

- ihr unklares und oft auch inadäquates Verständnis (oder eben Missverständnis) von Medienerziehung (inklusive ihrer Auffassungen zu Zielen und Inhalten von Medienerziehung),
- ihre mangelnden Kenntnisse bezüglich des Medienumgangs von Kindern und seiner potentiellen Wirkungen
- sowie nicht zuletzt ihre negativen Ansichten und Einstellungen zu Medien und kindlichem Medienumgang, die oftmals eine verzerrte Problemwahrnehmung im Sinne einer einseitigen Schuldzuweisung an „die Medien“ und damit verbunden ein rein reaktives, „Schaden begrenzendes“ medienpädagogisches Verhalten begünstigten.

Angesichts dieser Befunde sowie der auffallend geringen subjektiven Bedeutsamkeit von Medienerziehung im Kindergarten verwundert es nicht, dass es vielen Erzieherinnen auch – was als besonders gravierend anzusehen ist – an

der Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung und an der Motivation zur Umsetzung entsprechender Ziele mangelte.

Allerdings wurde in der damaligen Untersuchung ebenfalls deutlich, dass für solche Probleme und Defizite keinesfalls die Erzieherinnen allein verantwortlich zu machen sind: Neben der defizitären medienpädagogischen Aus- und Fortbildung wurde eine Erklärung in der vielseitigen Überforderung der in der Kindergartenpraxis Tätigen gesehen²⁹. Sowohl in diesem Zusammenhang als auch im Hinblick auf eine mögliche Verbesserung der sonstigen Voraussetzungen zur Medienerziehung im Kindergarten wurde in den verschiedenen Teiluntersuchungen schließlich immer wieder deutlich, wie notwendig nicht nur eine Verbesserung der medienpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen wie auch der in der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung tätigen Lehrkräfte wäre, sondern auch eine Reduzierung des allseits kritisierten Mangels an einschlägigem Informations- und Praxismaterial. Solche auch von den Erzieherinnen und Lehrkräften selbst benannten Verbesserungsvorschläge erschienen zum damaligen Zeitpunkt durchaus plausibel und nutzbringend, zumal keineswegs alle Befragten mit der defizitären Praxis-situation zufrieden waren: Unter den Erzieherinnen war immerhin mindestens jede Dritte der Auffassung, dass der Kindergarten dem Auftrag zur Medienerziehung keineswegs hinreichend nachkäme, indem er eklatant zu viel der Familie überließe.

Vor dem Hintergrund der damaligen Projektergebnisse wurden eine ganze Reihe an konkreten Schlussfolgerungen und Empfehlungen abgeleitet: Neben solchen, die sich auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen richteten, wurden zunächst einmal Empfehlungen mit Blick auf die medienpädagogische Qualifikation ausgesprochen („Ausbildung der Ausbilder“ und ihre Fort-/ Weiterbildung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen). Dabei wurde u. a. betont, dass die Ausbildung – außer der Vermittlung von Praxisstrategien und Umsetzungsmöglichkeiten – deutlicher als bislang auch auf relevante Hintergrundkenntnisse aus der einschlägigen Forschung, auf reflektierte Problemwahrnehmungen, Zielvorstellungen und Konzepte sowie auf eine entsprechende Motivierung für medienpädagogisches Handeln gerichtet sein müsse. In Zusammenhang mit der notwendigen Ausbildungsverbesserung wie auch weiteren Optimierungserfordernissen wurden als wesentliche Ansatzpunkte die für die Praxisseite grundlegenden Ansichten, Einstellungen und Problemwahrnehmungen bezüglich Medien, kindlicher Mediennutzung und

29 Auf die – sicher mit einer gewissen Berechtigung – sowohl die Erzieherinnen selbst als auch die befragten Lehrkräfte hinwies, wobei zahlreiche Gründe benannt wurden: angefangen von entsprechenden Ausbildungsdefiziten und erhöhten Anforderungen in verschiedenen Erziehungs- und sonstigen Aufgabenbereichen bis hin zu mangelnder Kooperationsbereitschaft und kontraproduktivem Verhalten seitens der Eltern.

Medienerziehung thematisiert, die es angesichts unserer damaligen empirischen Befunde u. E. mit besonderem Gewicht zu fokussieren galt.

Zur konkreten Umsetzung der notwendigen Situationsverbesserung wurde die Bereitstellung eines erweiterten und qualitativ optimierten Angebots an Informations- und Praxismaterialien für die Fortbildung von Lehrkräften und Erzieherinnen sowie für den direkten Einsatz in der Praxis beider Seiten angemahnt. Und schließlich wurden im Rahmen unserer Empfehlungen die Möglichkeiten von medienpädagogischen Landes-Clearingstellen oder -Netzwerken für die Verbesserung des Status quo dargelegt, die Informations-, Konzeptions- und Koordinationsaufgaben für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen wie auch von Lehrkräften in der Erzieherinnenausbildung einschließlich der Bereitstellung von Informations- und Praxismaterial wahrnehmen könnten.

Nicht zuletzt durch unsere damaligen Befunde, Schlussfolgerungen und Empfehlungen angeregt, wurden seitdem eine ganze Reihe an Initiativen in NRW entwickelt und umgesetzt, an denen neben der LfM und dem Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW verschiedene Trägerorganisationen und (Weiter-)Bildungseinrichtungen beteiligt waren. Produkte dieser Initiativen waren Fortbildungsmaßnahmen, Informations- und Praxismaterialien sowie Internetportale, aber auch veränderte curriculare Standards. Ähnlich wie in manchen anderen Bundesländern hat sich zudem – offenbar in Teilen vergleichbar mit unserer o. g. Empfehlung der Etablierung von Landes-Clearingstellen bzw. -Netzwerken – auch in NRW ein Netzwerk zur Medienpädagogik gebildet.

2.1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen

Angesichts der gerade skizzierten Ausgangslage stellt sich – noch deutlicher als beim damaligen Vergleich unserer Untersuchungen mit der etwa zehn Jahre zuvor durchgeführten Vorläuferstudie – zunächst die Forschungsfrage, inwieweit sich seither die Situation aufseiten der medienpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung einerseits und der Medienerziehung in den nordrhein-westfälischen Kindergärten andererseits verbessert hat: Haben sich Rahmenbedingungen und Inhalte der Erzieherinnenausbildung sowie curriculare Vorgaben entsprechend unseren damaligen Empfehlungen tatsächlich verändert? Haben sich die medienpädagogische Praxis im Kindergarten und die hierfür grundlegenden Kenntnisse, Ansichten, Einstellungen und Problemwahrnehmungen der Erzieherinnen bezüglich Medien, kindlicher Mediennutzung und Medienerziehung verändert? Ist Medienerziehung in den nordrhein-westfälischen Kindergärten inzwischen stärker implementiert? Um dabei auch die Auswirkungen der oben angesprochenen medienpädagogischen Initiativen in NRW berücksichtigen zu können, ist ebenfalls zu klären, inwieweit Fortbildungsmaßnahmen

von den Zielgruppen zur Kenntnis genommen und tatsächlich auch genutzt wurden bzw. werden und welche Informations- und Praxismaterialien überhaupt rezipiert und in welchem Umfang in der Praxis verwendet werden.

Seit unseren damaligen Untersuchungen haben jedoch auch weitere Veränderungen stattgefunden, die bei der Analyse sowohl des Status quo als auch der – aufgrund der o. g. Initiativen zunächst in positiver Richtung zu erwartenden – Veränderungen der medienpädagogischen Praxis und ihrer Voraussetzungen einzukalkulieren sind. Dies betrifft zum einen Veränderungen im Medienbereich: Hier sind seitdem neue Medien (z. B. Handy, DVD- und MP3-Player) und Medienangebote (z. B. neue Fernsehformate) hinzugekommen, und besonders die Verbreitung und Nutzung von Computer und Internet haben seither signifikant zugenommen³⁰. Solche veränderten medialen Rahmenbedingungen sollten sowohl in der Erzieherinnenausbildung als auch in der Medien-erziehung im Kindergarten und insofern schließlich auch in der aktuellen Studie berücksichtigt werden.

Zum anderen ist in der Gesellschaft seitdem ein sozial-struktureller Wandel zu verzeichnen, wobei im Kontext des vorliegenden Themenkomplexes vor allem der gestiegene Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sowie von sozial benachteiligten Kindern zu erwähnen ist. Hinzu kommt die veränderte finanzielle Lage auf der Ebene von Institutionen, Organisationen und Einrichtungen, die direkt oder indirekt die Medienerziehung im Kindergarten und die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen tangieren. Als Forschungsfrage ergibt sich insofern ebenso, inwieweit sich mit dem sozial-strukturellen Wandel auch die strukturellen Rahmenbedingungen für die medienpädagogische Ausbildung und für die Kindergartenpraxis verändert (bzw. sogar verschlechtert) haben und inwieweit hieraus Auswirkungen resultieren, die den erwartbaren positiven Veränderungen (s. o.) möglicherweise zuwiderlaufen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage wie auch der in Kapitel 1 enthaltenen Grundlageninformationen ergaben sich für das im Folgenden beschriebene Projekt somit folgende Hauptziele:

1. differenzierte Analyse des in NRW vorliegenden Status quo der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen sowie der Medien-erziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten, einschließlich der aktuellen Voraussetzungen und Bedingungen aufseiten der Einrichtungen wie auch der beteiligten Personen (dabei sind die potentiellen Auswirkungen der o. g. Veränderungen im Mediensektor und des sozial-strukturellen Wandels in die Analyse ebenso einzubeziehen wie die in NRW seither umgesetzten medienpädagogischen Projekte und Initiativen);

30 Für Details zum „Kinder-Medienmarkt“ sowie zur Mediennutzung von Kindern vgl. z. B. Six, Gimmler & Vogel, 2002.

2. Vergleich des Status quo mit der vor neun Jahren von uns ermittelten Sachlage sowie
3. Ableitung von Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus den Ergebnissen beider Analysen.

Im Hinblick auf den aktuellen *Status quo der Medienerziehung im Kindergarten* ist zum einen die Praxisseite selbst zu beleuchten, d. h. Umfang und Art der vor Ort eingesetzten medienpädagogischen Praxisstrategien, Handlungsformen und einzelnen medienpädagogischen Aktivitäten. Zum anderen sind die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die für die Praxis als besonders relevant erachteten Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen zu betrachten – ihre zugrunde liegenden Kenntnisse, Auffassungen und Problemwahrnehmungen bezüglich Medien, kindlicher Mediennutzung und Medienerziehung, ihre Motivation zur Medienerziehung und nicht zuletzt ihre medienpädagogische Qualifikation einschließlich der hierauf gerichteten subjektiven Wahrnehmung (zur Begründung und Einordnung s. o. Abschnitt 1.3).

Die Analyse der *aktuellen Situation der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen* richtet sich insbesondere auf den Umfang dieser Ausbildung und den Stellenwert einzelner medienpädagogisch relevanter Themenbereiche sowie auf die strukturellen Rahmenbedingungen und die curriculare Orientierung des Lehrangebots. Dabei sind die aktuell gültigen curricularen Rahmenvorgaben besonders zu berücksichtigen.

Die Umsetzung dieser Zielsetzungen und Fragestellungen impliziert eine hohe Komplexität der Gesamtstudie, die sich auf eine Reihe an Fragenkomplexen mit zahlreichen Variablen richtet. Die einzelnen Fragen und Untersuchungsvariablen werden in den entsprechenden Kapiteln weiter unten im vorliegenden Band erläutert (siehe v. a. Abschnitt 4.1 und 6.1). An dieser Stelle werden zunächst die Variablenkomplexe lediglich grob umrissen:

Aktuelle Situation der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen

1. Curriculare Rahmenbedingungen
2. Strukturelle Rahmenbedingungen und Formalia der Ausbildung
3. Medienpädagogische Qualifikation und Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte
4. Curriculare Orientierung des Lehrangebots
5. Struktur, Schwerpunktsetzungen und Inhalte des Lehrangebots
6. Bewertung der Rahmenbedingungen und wahrgenommener Verbesserungsbedarf

Bedingungen für die Medienerziehung aufseiten der Kindergärten

7. Institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen sowie der jeweiligen Kindergruppen

Bedingungen für die Medienerziehung aufseiten der Erzieherinnen

8. Soziodemographie, Berufsausbildung und -erfahrung sowie Funktion in der Einrichtung
9. Medienpädagogische Qualifikation (inkl Ausbildung, medienpädagogische Fortbildung, Rezeption der in NRW verbreiteten Materialien zur Medienerziehung sowie subjektive Qualifikation zur Medienerziehung im Kindergarten), Bewertung der Aus- und Fort-/Weiterbildung und Bedarf an Hilfestellungen
10. Private Medienausstattung und -nutzungserfahrungen sowie Medienkompetenz
11. Kenntnisse und Annahmen zu Mediennutzung und -präferenzen von Kindern
12. Medienbezogene Problemwahrnehmung (auch einschließlich der Bewertung von Medien und neueren Entwicklungen im Medienbereich sowie der Problemsicht mit Blick auf den Medienumgang von Kindern, dessen Voraussetzungen und Wirkungen)
13. Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung im Kindergarten (v. a. bezüglich der Aufgaben von Medienerziehung, der Einsicht in medienpädagogischen Handlungsbedarf, der subjektiven Wichtigkeit von Medienerziehung sowie der entsprechenden Motivation und subjektiven Selbstwirksamkeit)

Praxis der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit

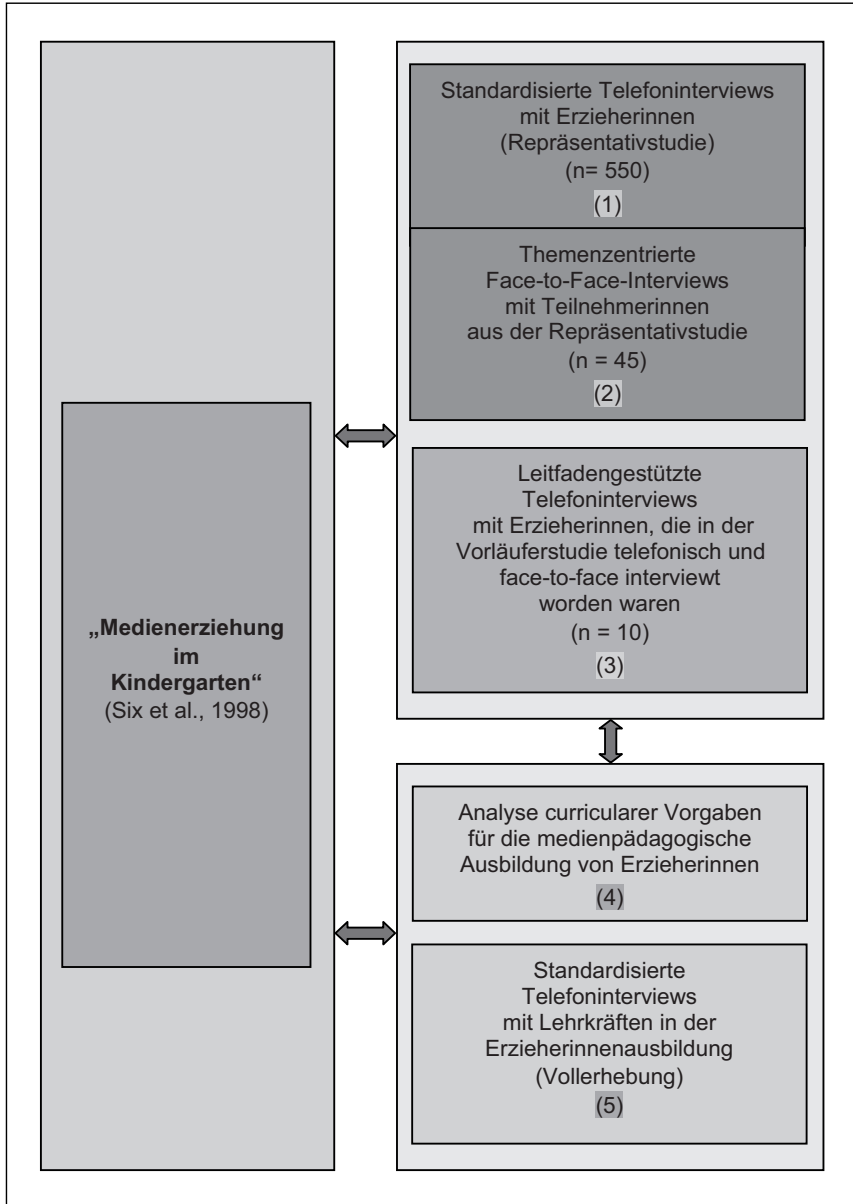
14. Umfang, Praxisstrategien, Handlungsformen und einzelne Aktivitäten (auch inkl. Einsatz der in NRW verbreiteten Praxismaterialien)
15. Bewertung der praktizierten Medienerziehung einschließlich möglicher Probleme und Hinderungsgründe

2.2 Untersuchungsdesign und -durchführung

Zur Umsetzung der oben dargestellten Zielsetzungen wurde – ähnlich wie schon in unserer Vorläuferstudie von 1997 – ein mehrstufiges multimethodisches³¹ Projekt mit insgesamt fünf aufeinander zu beziehenden Teiluntersuchungen durchgeführt. Die in Abbildung 2.1 dargestellten Untersuchungsmodule werden im Folgenden kurz beschrieben; Informationen zu den jeweils einbezogenen Variablen und eingesetzten Erhebungsinstrumenten sowie zum konkreten methodischen Vorgehen werden dagegen erst an den entsprechenden Stellen in den nachfolgenden Kapiteln gegeben.

31 Neben standardisierten Befragungen wurden leitfadengestützte Telefoninterviews und themenzentrierte Face-to-Face-Interviews sowie Inhaltsanalysen durchgeführt.

Abbildung 2.1: Schematische Übersicht zu den Untersuchungsmodulen



(1) Standardisierte Telefoninterviews mit Kindergarten-Erzieherinnen in Nordrhein-Westfalen (Repräsentativstudie)

Die Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Nordrhein-Westfalen stellt gewissermaßen das Herzstück des Gesamtprojektes dar. Diese in Form standardisierter Telefoninterviews durchgeführte Befragung wurde so angelegt, dass Vergleiche mit den Ergebnissen unserer Vorläuferstudie von 1997 in wesentlichen Teilbereichen möglich wurden. Gleichzeitig musste auch der veränderten Gesamtsituation Rechnung getragen werden, die bereits in Abschnitt 2.1 angesprochen wurde und in Kapitel 3 genauer beleuchtet wird.

Die Stichprobenziehung (n = 550 Erzieherinnen in Kindergärten und -tagesstätten/-horten in NRW) und die Durchführung der Telefonbefragung wurden durch das Umfrageinstitut forsa realisiert (zum Vorgehen s. u. Abschnitt 6.2).

(2) Themenzentrierte Face-to-Face-Interviews mit Erzieherinnen aus der Repräsentativstudie

Die standardisierte telefonische Befragung wurde durch leitfadengestützte Interviews ergänzt, die mit 45 Erzieherinnen aus der Repräsentativstudie vor Ort durch geschulte Interviewer des Landauer Universitätsinstituts für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaft durchgeführt wurden.

In den Interviews wurden einerseits Fragen aus der Repräsentativstudie nochmals aufgegriffen, wodurch sich die zuvor anhand geschlossener Fragen gewonnenen Erkenntnisse (z. B. zu medienbezogenen Problemwahrnehmungen und zur medienpädagogischen Praxis) vertiefen, präzisieren und konkretisieren ließen. Andererseits wurden hier zusätzlich Informationen zu solchen Fragen erhoben, die in der Repräsentativstudie nicht gestellt werden konnten – aus Gründen der notwendigen Beschränkung der Fragenanzahl oder aufgrund der Komplexität einzelner Fragestellungen und der daraus resultierenden Problematik standardisierter Antwortvorgaben (z. B. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Medienerziehung und medienpädagogischer Elternarbeit).

(3) Leitfadengestützte Telefoninterviews mit Erzieherinnen aus der Vorläuferstudie

Ziel dieses Projektmoduls war insbesondere, anhand aktueller subjektiver Einschätzungen von Teilnehmerinnen der 1997er Vorläuferstudie mögliche Veränderungen der Medienerziehung im Kindergarten (inkl. deren Bedingungen) zu beleuchten und damit den Kohortenvergleich (d. h. die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus dem vorliegenden Projekt mit vergleichbaren Befunden aus dem damaligen Projekt) durch Aussagen einiger Erzieherinnen, die schon damals an der Befragung teilgenommen hatten und nun speziell zu Veränderungen gefragt wurden, zu ergänzen.

Hierzu wurde aus der damaligen Stichprobe derjenigen Erzieherinnen, die sowohl an der Repräsentativstudie als auch an den Face-to-Face-Interviews teilgenommen hatten, eine Zufallsstichprobe gezogen. Durch Mitarbeiter des Projektteams wurden schließlich telefonische Leitfadeninterviews mit zehn Erzieherinnen durchgeführt.

(4) Analysen zu curricularen Vorgaben in NRW für die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen

Eines der Anliegen des Gesamtprojekts lag darin, den Status quo der medienpädagogischen Ausbildung von Kindergarten-Erzieherinnen in NRW einschließlich der hierfür relevanten curricularen Vorgaben zu analysieren und mit der Situation von 1997 zu vergleichen. Dementsprechend wurden die aktuellen Rahmenvorgaben zur Erzieherinnenausbildung (Lehrplan zur Erprobung von 2004) den 1997 gültigen Richtlinien (Lehrplan zur Erprobung von 1996) gegenübergestellt, um etwaige Veränderungen im Vergleich zu damaligen curricularen Rahmenbedingungen zu ermitteln.

Die Ergebnisse der Analyse des aktuellen Rahmenlehrplans sowie dessen Vergleich mit dem Lehrplan von 1996 dienten gleichzeitig als eine der Grundlagen für die Entwicklung des Gesprächsleitfadens zur Befragung der Lehrkräfte in der Erzieherinnenausbildung und sollten zudem dazu herangezogen werden, die offiziellen Vorgaben mit den in der Ausbildungspraxis tatsächlich behandelten Lehrinhalten (vgl. Kasten 5) abzugleichen³².

(5) Standardisierte Telefoninterviews mit Lehrkräften in der Erzieherinnenausbildung

Zur Analyse der aktuellen Situation der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen in NRW wurde eine Vollerhebung bei allen 101 Institutionen der Erzieherinnenausbildung, die einen staatlich anerkannten Abschluss anbieten, durchgeführt. Die realisierte Stichprobe von Lehrkräften dieser Schulen umfasste letztlich 42 Personen (detaillierte Informationen hierzu finden sich in Kap. 4). Diese wurden durch geschulte Interviewer des Landauer Universitätsinstituts im Rahmen einer standardisierten telefonischen Befragung um Angaben sowohl zum Lehrplan und den vermittelten Ausbildungsinhalten als auch zu Bedingungen und Voraussetzungen aufseiten der Einrichtungen und beteiligten Personen gebeten.

Auch hier galt es nicht nur, den Status quo (einschließlich der Gegenüberstellung mit den curricularen Rahmenvorgaben) zu analysieren, sondern die Ergebnisse auch mit der Ausbildungssituation von 1997 zu vergleichen.

32 Zusätzlich sollten schulinterne Lehrpläne zu medienpädagogischen Inhalten analysiert und den curricularen Rahmenvorgaben gegenübergestellt werden. Dies konnte jedoch nicht realisiert werden, da uns nur eine einzige Schule entsprechende Informationen zukommen ließ.

Die Ergebnisse aller Untersuchungsmodule bildeten die Grundlage für die Gegenüberstellung mit den jeweils vergleichbaren Befunden aus unserer Studie von 1997 (linker Kasten in der Abbildung).

3 Veränderte Ausgangslage

Die Ergebnisse unserer 1997 in NRW durchgeführten Studie zur Medien-erziehung im Kindergarten hatten, wie bereits in Abschnitt 2.1.1 ausgeführt, neben anderen Problemen auch gravierende Defizite in der medienpädagogischen Qualifikation (Aus- und Fort-/Weiterbildung) von Erzieherinnen sowie einen – auch von den befragten Lehrkräften und Erzieherinnen beklagten – Mangel an (brauchbarem) Informations- und Praxismaterial für die Medien-erziehung im Kindergarten deutlich gemacht. Dementsprechend richteten sich die hieraus von uns abgeleiteten Schlussfolgerungen und Empfehlungen einerseits auf die Verbesserung der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung und der curricularen Standards, andererseits auf ein erweitertes und qualitativ optimiertes Angebot an Informations- und Praxismaterialien für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Erzieherinnen sowie für den direkten Einsatz in der Praxis. Vor diesem Hintergrund wurden seitdem in NRW eine ganze Reihe an Initiativen entwickelt, die insbesondere in Fortbildungsmaßnahmen sowie Informations- und Praxismaterialien, aber auch in veränderte curriculare Standards mündeten.

Diese gegenüber der Situation von 1997 veränderte Ausgangslage galt es bei der Analyse des aktuellen Status quo der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung und der Medienerziehung im Kindergarten zu berücksichtigen. Insofern war es erforderlich, sowohl die curricularen Rahmenbedingungen, die der Ausbildung gegenwärtig zugrunde gelegt werden, zu analysieren als auch einen Überblick über die seit 1998 angebotenen Fortbildungen sowie Informations- und Praxismaterialien zu gewinnen. Zu klären war somit,

- inwiefern sich die curricularen Rahmenvorgaben der Erzieherinnenausbildung tatsächlich in wünschenswerter Weise verändert haben (s. u. Abschnitt 3.1);
- welche Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung und welche Materialien und Hilfestellungen für die Medienerziehung im Kindergarten seit 1998 angeboten wurden bzw. werden (s. u. Abschnitt 3.2), um auf Basis dessen anschließend auch die Akzeptanz dieser Angebote und deren Nützlichkeit für die Praxis untersuchen zu können.

3.1 Veränderung curricularer Rahmenbedingungen für die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen in NRW

Da davon auszugehen ist, dass die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen den Grundstein für ihre spätere Medienerziehung im Kindergarten legt, stellt sich nicht nur die Frage, inwieweit angehenden Erzieherinnen in der heutigen Ausbildung – auch im Vergleich zu unseren Ergebnissen von 1997 – medienpädagogische Kompetenz vermittelt wird³³, sondern auch, welche curricularen Vorgaben hierfür aktuell in NRW vorliegen und inwiefern sich diese Rahmenbedingungen der Ausbildung im Vergleich zu denen von 1997 möglicherweise verändert haben.

Wie wir in der Vorläuferstudie feststellten, war die Erzieherinnenausbildung 1997 in einer Übergangssituation, insofern gerade erst 1996 ein neuer „Lehrplan zur Erprobung Sozialpädagogik“ in Kraft getreten war (s. u. Abschnitt 3.1.1). Und um es an dieser Stelle bereits vorwegzunehmen: Tatsächlich existiert inzwischen wieder ein neuer Rahmenlehrplan (s. u. Abschnitt 3.1.2), der nicht nur wiederum zu einer Umbruchsituation führt, sondern auch besonders gravierende Veränderungen der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen in NRW zur Folge haben dürfte.

3.1.1 *Medienpädagogische Inhalte im Lehrplan zur Erprobung von 1996*

Im „Lehrplan zur Erprobung Sozialpädagogik“ von 1996³⁴ orientieren sich die Lernziele und -inhalte der einzelnen Fächer an dem didaktischen Gesamtrahmen von vier „Entwicklungsaufgaben“ (Phasen) bzw. den entsprechenden zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen: (a) „Entwurf eines Konzepts der zukünftigen Berufsrolle“ (Schlüsselqualifikation: Sich-Orientieren); (b) „Aufbau eines Konzepts der pädagogischen Fremdwahrnehmung“ (Sensibilisierung für eine pädagogisch bewusste Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen; Schlüsselqualifikation: Koordinieren); (c) „Erarbeitung eines Konzepts pädagogischen Handelns“ (Schlüsselqualifikation: Konzipieren); (d) „Entwurf eines eigenen Modells der Professionalisierung“ (Schlüsselqualifikation: Sich-Weiterentwickeln). Die Umsetzung dieser Entwicklungsaufgaben geschieht sowohl in einem allgemeinen Bereich, der sich aus zwölf Fächern zusammensetzt (darunter z. B. Deutsch mit Kinder- und Jugendliteratur, Erziehungswissenschaften und Medienerziehung) als auch in einem Wahlbereich.

33 Zur Ausbildungssituation siehe Kapitel 4.

34 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1996.

Im Fach Medienerziehung, das nach diesem Lehrplan über zwei Jahre hinweg mit zwei Wochenstunden (insgesamt 128 Stunden) unterrichtet wird, sind die Entwicklungsaufgaben in folgende Inhalte bzw. Themenbereiche aufgeteilt:

Innerhalb der ersten Ausbildungsphase³⁵ wird die Wahrnehmung und Beschreibung der eigenen und der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen als Rahmenthema fokussiert. Im Einzelnen gehören hierzu:

- Grundlagen (Definition des Medienbegriffs)
- Mediennutzung (Nutzungshäufigkeiten, -gewohnheiten, -schwierigkeiten, -gefahren und -risiken)
- Medien in pädagogischen Institutionen
- Medienarten, mit möglichen Schwerpunkten auf: Fernsehen, Film, Video, Computer, Funk, Printmedien und Medienverbundsysteme
- Kontextbedingungen von Mediennutzungsgewohnheiten; Medienbiografien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
- Erzieherin als Medienerzieherin Zur zweiten Phase werden folgende Themen genannt: Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen: Ursachen und Bedürfnisse (Vertiefung der ersten Phase)
- Funktionen von Medien für den Einzelnen und die Gesellschaft
- Medienwirkungen auf den Einzelnen, auf die Gesellschaft und auf die Sprache
- Analyse und Kritik ausgewählter Medien unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte

Innerhalb der dritten Phase stehen folgende Themen an:

- Vermittlung theoretischer Kenntnisse und praktischer Erfahrungen in der Medienproduktion mit möglichen Schwerpunkten (Video, Foto, Computer oder Tonträger)
- Medienwirkungstheorien mit möglichen Schwerpunkten (Katharsis-, Stimulations-, Imitations-, Habitualisierungs-, Inhibitions-Theorie, lerntheoretische Ansätze, Wissensklufthypothese)
- Didaktisch-methodischer Einsatz von Medien und Umgang mit Medien im beruflichen Feld: Mediendidaktik und produktionsorientierter Medieneinsatz

Zur vierten Phase gehören folgende Themen:

- Konzepte der Medienerziehung (behütend-pflegend, system- und kulturorientiert, analytisch, ideologiekritisch, handlungs- und interaktionsorientiert)

35 Mit „Ausbildung“ ist hier wie im Folgenden die Ausbildung an Fachschulen und Berufsfachschulen gemeint. Zwar ist inzwischen (und seit 2005 verbindlich) die Erzieher/innen-Ausbildung nur noch als postsekundäre Ausbildung an Fachschulen vorgesehen und entspricht somit einer Weiterbildung zur Erzieherin, jedoch wird auch in offiziellen Dokumenten (z.B. Lehrplan zur Erprobung der Fachschulen des Sozialwesens) der Terminus „Ausbildung“ verwendet.

- Rechtliches und ethisches Bewusstsein und Verhalten in einer sich wandelnden Medienwelt
- Planung, Durchführung und Reflexion des Medieneinsatzes und -umgangs im beruflichen Feld
- Entwicklung eigener Positionen unter Berücksichtigung institutioneller und situativer Gegebenheiten und Möglichkeiten

Diesen einzelnen Phasen wird einleitend vorangestellt, dass nicht zuletzt die didaktischen Ansprüche an das Fach in besonderem Maße die Durchführung medienorientierter Projekte erfordern, die in Zusammenhang mit dem Wahlunterricht erfolgen kann. Neben dem Hinweis auf die anzustrebende Kooperation zwischen einzelnen Fächern (z. B. „Deutsch mit Kinder- und Jugendliteratur“, Politik/Geschichte, Recht/Verwaltung, Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis, Kunsterziehung oder Musikerziehung) sind im Lehrplan auch für die anderen Fächer medienpädagogische Inhalte aufgeführt.

Als übergeordnetes Lernziel des Fachs Medienerziehung wird die Entwicklung von Medienkompetenz hervorgehoben, d. h. „Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung so zu unterstützen, dass diese zu einem zunehmend sachgerechten, selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt befähigt werden“ (S. 189 f.). Auf die individuellen Medienerfahrungen der Kinder sollen Erzieherinnen „mit einer situations- und lebensweltorientierten, ganzheitlichen und möglichst handlungsorientierten Pädagogik“ reagieren (S. 190). Es wird betont, dass „das Fach selbst keiner der gegenwärtig diskutierten medienerzieherischen Konzeptionen ausschließlich verpflichtet“ ist (S. 191).

3.1.2 *Medienpädagogische Inhalte im Lehrplan zur Erprobung von 2004: Veränderung curricularer Vorgaben für die Erzieherinnenausbildung in NRW*

Unter der Federführung des Landesinstituts für Schule³⁶ („sowie unter Mitwirkung erfahrener Lehrkräfte“) wurde – neben anderen Lehrplänen zur Erprobung für die Fachschulen des Sozialwesens – auch für die Fachrichtung Sozialpädagogik ein neuer Lehrplan zur Erprobung entwickelt, der zum Schuljahr 2004/2005 „für drei Durchgänge“ in Kraft gesetzt wurde (S. 3)³⁷.

³⁶ Inzwischen Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur.

³⁷ Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004. Kürzlich wurde dieser Lehrplan zur Erprobung in eine leicht geänderte Fassung überführt, die zum 01.08.2006 für drei Durchgänge in Kraft getreten ist (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2006). Die Veränderungen gegenüber 2004 sind für die medienpädagogische Ausbildung offenbar jedoch nicht relevant.

Dieser neue Lehrplan ist im Vergleich zu seinem Vorgänger erheblich weniger detailliert und umfangreich, gleichzeitig aber auch bezüglich der zu vermittelnden Inhalte weit weniger konkret.

„Handlungsorientierung“ und die Entwicklung einer umfassenden sozialpädagogischen Handlungskompetenz sind die Leitlinien der inhaltlichen und didaktischen Konzeption des Lehrplans. Dementsprechend soll auch der Unterricht „die Studierenden zunehmend in die Lage versetzen, die Verantwortung für ihren Lern- und Entwicklungsprozess zu übernehmen“ (S. 9). Handlungsorientierte Lernprozesse werden dabei durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

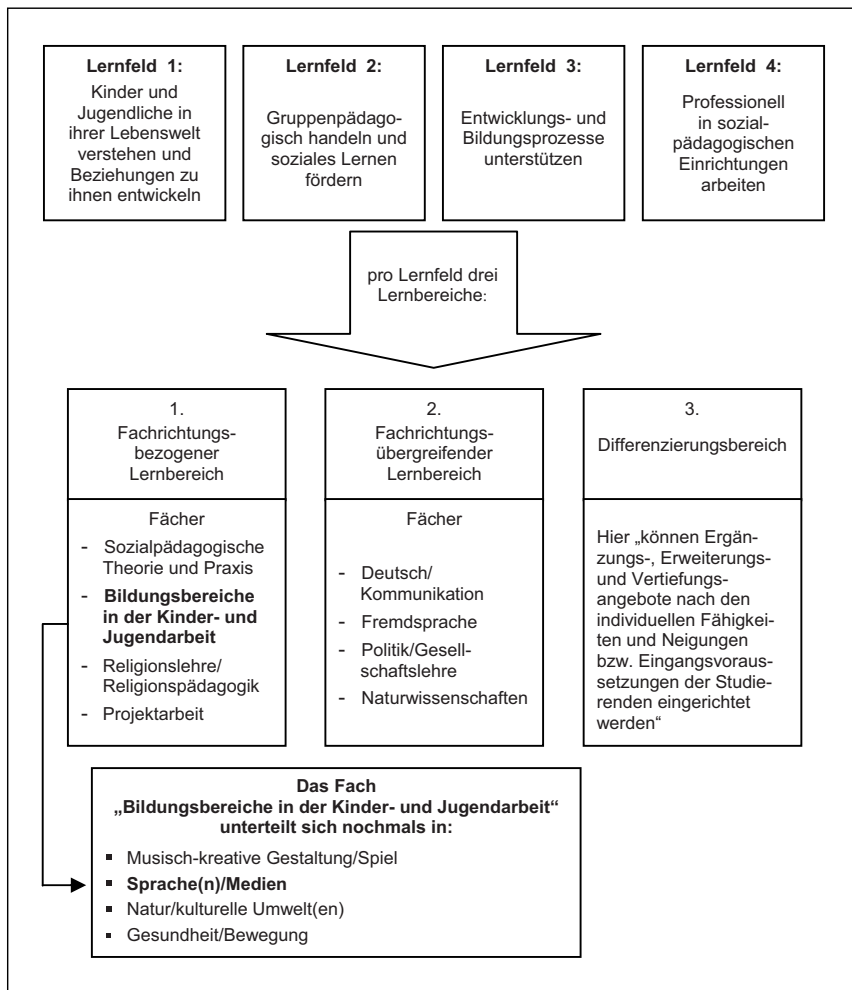
- „Den Ausgangspunkt des Lernens bildet eine berufliche Aufgabe, die zum Handeln auffordert.
- Die Handlung knüpft an die Erfahrung der Lernenden an.
- Die Handlung wird von den Lernenden selbstständig geplant, durchgeführt, korrigiert und ausgewertet.
- Die Lernprozesse werden von sozialen und kooperativen Kommunikationsprozessen begleitet.
- Die Ergebnisse der Lernprozesse müssen hinsichtlich ihres Nutzens reflektiert werden.“ (S. 9).

Die Lernziele und Lehrinhalte orientieren sich an den gleichen vier „Entwicklungsaufgaben“ wie der Lehrplan zur Erprobung von 1996 („Die Ausbildung wird durch vier Entwicklungsaufgaben beschrieben, die sich den Studierenden in subjektiver Dringlichkeit und objektiver Notwendigkeit stellen und deren persönliche Lösung für den Erfolg der Ausbildung entscheidend ist“).

Die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben geschieht im Rahmen von vier „*Lernfeldern*“, die „zentrale Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe durch Kompetenzbeschreibungen und Zuordnung von Fachinhalten“ erschließen (S. 19). Sie sind als „Handlungsaufgaben“ formuliert und „bündeln thematisch die berufsrelevanten Inhalte und Ziele, die über den Weg der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben in konkreten Lernsituationen von den Studierenden angeeignet werden“ (S. 20). Die Konkretisierung dieser *Lernfelder* und die Umsetzung der didaktischen Konzeption gehören zu Aufgaben der Bildungsgangkonferenzen.

Wie in Abbildung 3.1 ersichtlich, ist jedes dieser vier Lernfelder in drei *Lernbereiche* untergliedert, in denen jeweils bestimmte *Fächer* zusammengeschlossen sind.

Abbildung 3.1: Lehrplan zur Erprobung 2004



Der „fachrichtungsbezogene Lernbereich“ beinhaltet neben drei weiteren Fächern das Fach „Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit“. Innerhalb dessen ist „Sprache(n)/Medien“ als einer von vier Teilbereichen vorgesehen. Hier finden sich jedoch keine Angaben zu medienpädagogischen Inhalten, sondern lediglich Vorgaben zu allgemeinen Lernzielen, die alle vier Unterbereiche des Fachs übergreifen. Über die Inhalte des Fachs „Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit“, innerhalb dessen „Sprache(n)/Medien“ einen Teilbereich ausmacht, informiert Tabelle 3.1.

Tabelle 3.1: Inhalte des Fachs „Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit“

Lernfeld 1:	Lernfeld 2:	Lernfeld 3:	Lernfeld 4:
<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung und Funktion der verschiedenen Bildungsbereiche für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung und Funktion der Bildungsbereiche für soziale Prozesse im Alltag sozialpädagogischer Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungs- und Bildungsprozesse in den einzelnen Bildungsbereichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Ressourcen und professionelle Kompetenzen im Sozialraum
<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Ausdrucksformen und Erfahrungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der persönlichen Erfahrungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten 		
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktionen und Projekte in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktionen und Projekte zur gezielten Unterstützung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit, Konzeptionsarbeit, Profilbildung, Qualitätssicherung und -entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Förderliche und hemmende Verhaltensweisen der Erzieherin bzw. des Erziehers 	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der persönlichen Erfahrungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsansätze und Konzepte in der sozialpädagogischen Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit den Erziehungspartnern
<ul style="list-style-type: none"> • Förderliche und hemmende Verhaltensweisen der Erzieherin bzw. des Erziehers 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderliche und hemmende Verhaltensweisen der Erzieherin bzw. des Erziehers 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderliche und hemmende Verhaltensweisen der Erzieherin bzw. des Erziehers 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau, Erweiterung und Reflexion des eigenen Handlungsrepertoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung, Erweiterung, Reflexion des eigenen Handlungsrepertoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung, Erweiterung, Reflexion des eigenen Handlungsrepertoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Stärken und Handlungsmöglichkeiten

Deutlich wird an den für diesen Teilbereich vorgegebenen Inhalten, dass die Lernziele und Lehrinhalte für die einzelnen Fächer (der Handlungsorientierung und der Zuständigkeit von Bildungsgangkonferenzen entsprechend) im Lehrplan wenig konkretisiert sind.

Für die Ausbildung zur Medienerziehung im Kindergarten resultiert daraus, dass es den Schulen überlassen wird, inwieweit und wie sie in diesem Bereich auf Medienerziehung eingehen. Das Gleiche gilt für andere Lernbereiche, Fächer und Teilbereiche, innerhalb derer prinzipiell medienpädagogische Inhalte

vermittelt werden können, was jedoch im Lehrplan ebenso wenig explizit gemacht wird.

Die curricularen Vorgaben für die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen haben sich im Vergleich zum Lehrplan zur Erprobung von 1996 somit gravierend verändert, und zwar vor allem in folgender Hinsicht:

- Anders als im früheren Lehrplan ist Medienerziehung nun kein eigenständiges Fach mehr.
- Der neue Lehrplan zur Erprobung enthält keine Vorgaben mehr für die Anzahl der Ausbildungsstunden mit medienpädagogischem Inhalt.
- Insgesamt bietet der neue Lehrplan im Vergleich zur früheren Version den Schulen erheblich höhere Freiheitsgrade sowohl im Hinblick auf den Umfang als auch auf die curriculare Zuordnung und die konkrete inhaltliche Ausgestaltung medienpädagogischer Ausbildungsanteile.
- Vor diesem Hintergrund sind im Vergleich zur Situation von 1997 noch größere Unterschiede zwischen den Schulen im Hinblick auf ihre medienpädagogischen Ausbildungsinhalte, deren Umfang sowie deren Positionierung bzw. Integration innerhalb des Curriculums anzunehmen.

Inwieweit der neue Lehrplan zur Erprobung in den Schulen bereits Ausbildungsgrundlage ist und wie er dann konkret umgesetzt wird, ist den in Kapitel 4 berichteten Ergebnissen unserer Befragung von Lehrkräften in der Erzieherinnenausbildung zu entnehmen.

3.2 Neue Fortbildungsangebote und Materialien für die Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten

Wie bereits zu Beginn des Kapitels begründet, sollte neben der veränderten Ausgangslage in der Erzieherinnenausbildung auch geklärt werden, welche Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung und welche Materialien und Hilfestellungen für die Medienerziehung im Kindergarten seit 1998 angeboten wurden bzw. werden, um auf Basis dessen in der anschließenden Repräsentativbefragung von Kindergarten-Erzieherinnen auch die Akzeptanz dieser Angebote und deren Nützlichkeit für die Praxis ermitteln zu können³⁸. Im Fokus lagen dabei zum einen längerfristig angelegte Fortbildungsangebote, die innerhalb der letzten sieben Jahre flächendeckend in NRW umgesetzt wurden. Zum anderen richtete sich unsere empirische Recherche auf die Existenz und Ver-

38 Zu den entsprechenden Ergebnissen siehe Abschnitt 7.2.2.

breitung medienpädagogischer Materialien für Kindergärten, d.h. aktueller, in NRW entwickelter Informationsmaterialien (z. B. Informationsbroschüren) bzw. Praxismaterialien zur Medienerziehung (z. B. Sammlung von Projektvorschlägen) sowie vorhandener Online-Angebote für Erzieherinnen zum Thema Medienerziehung.

Als potentielle Anbieter und damit als Quellen für die empirische Recherche wurden zunächst die hierfür einschlägigen Institutionen ermittelt. Aus dieser Liste wurden schließlich – neben der nordrhein-westfälischen Landesmedienanstalt (LfM), der GMK³⁹ und den beiden Medienzentren des Landes NRW⁴⁰ – für die Bereiche „Erziehung“ und „Soziales“ einschlägige öffentliche Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung sowie Kindergartenträger⁴¹ einbezogen. Konkret handelte es sich dabei um die folgenden Organisationen bzw. deren Bezirks- oder Landesverbände⁴²:

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW mit DGB-Bildungswerk NRW,
- Arbeiterwohlfahrt NRW (AWO) mit den Bezirksverbänden Westliches Westfalen e. V., Niederrhein e. V., Mittelrhein e. V. und Ostwestfalen-Lippe e. V.,
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK) mit den Landesverbänden Nordrhein und Westfalen-Lippe,
- Paritätisches Bildungswerk NRW,
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland und der Evangelischen Kirche Westfalen,
- Caritasverbände der Katholischen Kirche mit den Bistumsbezirken Aachen, Paderborn, Köln, Münster und Essen.

Darüber hinaus erhofften wir uns ergänzende Hinweise vonseiten der Landesarbeitsgemeinschaft für Erzieherinnenausbildung NRW.

Insgesamt 19 Einrichtungen (inkl. Bezirks- bzw. Landesverbände) wurden im November 2005 angeschrieben und um einschlägige Informationen bzw. Praxismaterialien gebeten. Einen entsprechenden Rücklauf erhielten wir schließlich von 15 Einrichtungen, die zum Teil auch Material (in unterschiedlichem Umfang) übersandten.

39 Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e. V.

40 Landesmedienzentrum Rheinland und Westfälisches Landesmedienzentrum.

41 Diese unterhalten z. T. eigene Bildungs-/Weiterbildungseinrichtungen bzw. sind mit Fort- und Weiterbildungsträgern identisch.

42 Private oder kommunale Bildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschulen) und kommunale oder private Träger der Kinderbetreuung wurden nicht berücksichtigt, da davon auszugehen ist, dass sich ihre Bildungsbemühungen in puncto Medienerziehung auf kurzfristige und regional begrenzte Maßnahmen beschränken (zudem war eine auf solche Institutionen erweiterte Recherche im Rahmen dieser Studie auch unter forschungsökonomischen Aspekten nicht umsetzbar).

3.2.1 Fortbildungsangebote

Insgesamt lassen sich als längerfristige und landesweite Angebote zur Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen im Bereich Medienerziehung in den Jahren 1999 bis 2005 nur zwei Angebote identifizieren:

An erster Stelle ist hier die mehrtägige medienpädagogische Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ im Rahmen der Fortbildungsinitiative „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ zu nennen, die vom Ministerium für Kinder, Jugend und Schule⁴³ und der LfM ausging und gefördert wurde⁴⁴. Dieses berufsbegleitende Angebot richtet sich an Erzieherinnen, Einrichtungsleiterinnen und Fachberaterinnen von Kindertageseinrichtungen und erreichte bis zum Ablauf der Initiative in NRW (2004) rund 300 Teilnehmerinnen. Die Fortbildung umfasst in einem Zeitraum von etwa einem Jahr drei mehrtägige Seminare (1. dreitägig; 2. fünftägig; 3. zweitägig). Zwischen den einzelnen Terminen haben die Teilnehmerinnen Zeit, ein medienpraktisches Projekt vorzubereiten und in der eigenen Einrichtung durchzuführen. Vermittelt werden nach eigenen Angaben der LfM und der GMK folgende Inhalte⁴⁵:

- „die Bedeutung von Medien in der Lebenswelt von Kindern sowie ihre Rezeptionsgewohnheiten und Medienpräferenzen“,
- „Konzepte der Medienerziehung und ihre Umsetzungsmöglichkeiten“,
- „Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz“,
- „Modelle für die Zusammenarbeit mit Eltern“,
- „Möglichkeiten und Zielsetzungen der medienpraktischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen“,
- Medienpraxis, d. h. die eigenständige „Medienproduktion und -gestaltung“,
- „Möglichkeiten der Vernetzung zur Fortführung der medienpädagogischen Arbeit“ und
- die Auswertung und Reflexion der Produktionen bzw. des medienpraktischen Projektes in der eigenen Einrichtung.

In vergleichbarer Größenordnung gab bzw. gibt es nur ein weiteres Angebot⁴⁶: Dabei handelt es sich um die modular aufgebaute Veranstaltung „Baukasten Kinder und Medien“ des Westfälischen Landesmedienzentrums⁴⁷. Im Unter-

43 Bzw. ehemals „Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW“.

44 Durchführung durch die GMK (der Verein für Medien- und Kulturpädagogik Blickwechsel e. V. stand bei der Entwicklung und Durchführung der Fortbildung beratend und ausführend zur Seite).

45 Quelle: <http://www.kita-nrw.de/fortbildung/projekt.php> (Stand: 02. 11. 2005).

46 Nachfragen bei LfM und GMK sowie bei der Landesarbeitsgemeinschaft Erzieherinnenausbildung NRW, ob ihnen über die Fortbildungsinitiative des Ministeriums für Kinder, Jugend und Schule, der LfM und GMK hinaus andere flächendeckende Fortbildungsangebote zur Medienerziehung in NRW bekannt sind, bestätigten dieses Ergebnis.

47 Die Teilnehmerzahl betrug im Zeitraum 9/2001 bis 8/2003 insgesamt ca. 1.000 Personen.

schied zur o. g. Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ durchlaufen die Teilnehmerinnen hier aber nicht das gesamte Angebot; vielmehr können bei Interesse ein- bis zweitägige Module ausgewählt werden (und zwar in der Weise, dass Einrichtungen aus NRW zunächst zu einem bestimmten Modul Bedarf anmelden und diese Fortbildung dann jeweils vor Ort durchgeführt wird). Angeboten werden folgende Module:

- Computer (vier Module; vermittelt werden u. a. Einblicke in den Software-Markt und in die Analyse und Bewertung von Software für Kinder, ebenso auch Einsatzmöglichkeiten des Computers sowie praktische Tipps für kreatives Arbeiten mit dem Computer)
- Internet (zwei Module v. a. zur Einführung in die Internetnutzung sowie zu empfehlenswerten Seiten und Möglichkeiten, die das Internet für die Arbeit mit Kindern bietet)
- Elternarbeit (u. a. Anregungen und Tipps zur Beratung von Eltern und zur Gestaltung medienpädagogischer Elternabende)
- Filmanalyse (u. a. Analyse und Bewertung von Kindersendungen, z. B. im Hinblick auf Geschlechterrollen, Gewaltdarstellungen und formale Gestaltungsmittel)
- Gewalt (z. B. Motive von Kindern für die Rezeption medialer Gewaltdarstellungen, Wahrnehmung und Wirkungen von Gewaltinhalten)
- Werbung (v. a. Formen und Wirkungen von Werbung)
- kreative Filmarbeit (z. B. Fertigkeiten zum Erstellen eines Zeichentrickfilms)
- Traumkino (Gestaltung und Umsetzung einer Kinovorführung in der Einrichtung)
- Gestalten von Trickfilmen (vermittelt wird, wie im Kindergarten mit Hilfe einer Trickbox ein Film hergestellt werden kann)⁴⁸

Anders sieht die Sachlage beim Medienzentrum Rheinland aus: Hier gibt es kein größeres feststehendes Dauerangebot für die medienpädagogische Fort-/Weiterbildung von Erzieherinnen, sondern unzählige fluktuierende und aktuelle, überwiegend bedarfsspezifische Einzelangebote, die von den bzw. in den 27 Einzeleinrichtungen des Medienzentrums umgesetzt werden. Schwerpunkte des gesamten Angebots (das jedes Jahr mehrere hundert Erzieherinnen erreicht⁴⁹) liegen auf der praktischen Förderung von Medienkompetenz und insbesondere auf der aktiven Medienarbeit⁵⁰.

48 Quelle: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Westfälisches Landesmedienzentrum (Hrsg.) (2002): *Baukasten Kinder und Medien. Medienpädagogische Fortbildungen für ErzieherInnen*.

49 Genauere Angaben zur Teilnehmerzahl konnten nicht gegeben werden, da hierzu keine Gesamtstatistik vorliegt.

50 Gemäß Auskunft des zuständigen Abteilungsleiters.

Im Hinblick auf die Angebote der übrigen in die Recherche einbezogenen Institutionen bzw. Organisationen ergibt sich für die letzten Jahre folgendes Bild: Hier wurden lediglich einzelne, regional begrenzte Fortbildungsveranstaltungen zur Medienerziehung angeboten, was sich nicht zuletzt durch die dezentrale Zuständigkeit der Einzeleinrichtungen erklären lässt. Ebenfalls lässt sich feststellen, dass solche Veranstaltungen in aller Regel nicht zu einem dauerhaften Angebot zählen, sondern nur punktuell bzw. unregelmäßig angeboten werden. So führte etwa der Caritasverband für das Bistum Aachen e. V. in den letzten sieben Jahren nur zwei Veranstaltungen (mit jeweils ca. 20 Teilnehmerinnen) zur Medienerziehung durch. Andere Bildungsträger wie das Paritätische Bildungswerk haben mangels Anmeldungen ihr Angebot zur „Medienarbeit“ inzwischen aus dem Programm genommen. Von zwei weiteren nordrhein-westfälischen Institutionen (AWO Bezirksverband Niederrhein e. V. und Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft mit angeschlossenem DGB-Bildungswerk) erfuhren wir, dass sie generell kein Angebot zur Medienerziehung im Programm haben.

3.2.2 *Informations- und Praxismaterialien*

Auf Basis der hierauf gerichteten Recherchen lässt sich für die in NRW vorhandenen Informations- und Praxismaterialien folgendes Bild zeichnen: Im Zuge der o. g. Fortbildungsinitiative „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ wurde durch die LfM in Zusammenarbeit mit der GMK und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder inzwischen eine Vielzahl neuer Informationsmaterialien bereitgestellt (s. u.). Die ebenfalls seit unserer Vorläuferstudie neuen Webportale der LfM⁵¹ fungieren als Informationsplattformen und verbinden bestehende Onlineangebote vor allem von LfM und GMK. Die anderen befragten – unten nicht weiter erwähnten – Institutionen haben nach eigenen Angaben selbst keine Materialien in Auftrag gegeben, sondern verteilen allenfalls die Angebote von LfM, GMK und/oder Ministerium für Schule, Jugend und Kinder⁵².

Informationsbroschüren, Handreichungen und Praxismaterialien

- „Mit Medien leben lernen – Tipps für Eltern von Vorschulkindern“⁵³ ist eine Informationsbroschüre, die sich explizit an Eltern von Vorschulkindern richtet. Die Broschüre stellt einen Materialbaustein aus der Fortbildungsinitiative „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ dar. Sie führt mit

51 Diese werden teilweise durch die GMK betreut.

52 So beispielsweise der DRK-Landesverband Nordrhein bei seinem regional orientierten Fortbildungsangebot.

53 Herausgegeben vom Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie und LfM, April 2003 (Auflage: 200.000 deutsch, 40.000 türkisch, 20.000 russisch).

grundlegender Information in das Thema ein, versucht für dieses zu sensibilisieren und liefert konkrete Tipps für Eltern sowie Adressen, Kontakte und Literaturhinweise für den tieferen Einstieg in das Thema. Der Fokus des Materials liegt auf der Elternarbeit und ist somit natürlich auch für Erzieherinnen in ihrer Funktion als Multiplikatoren interessant.

- Der Kalender „Mit Medienpädagogik durch's Kitajahr“⁵⁴, der sich speziell an Erzieherinnen richtet, liefert „Informationen und Praxisanregungen zu Themen rund um Medien“. Der Schwerpunkt liegt vor allen Dingen auf der Praxis der Medienerziehung (Konzeption und Durchführung kleinerer medienpädagogischer Projekte). Zusätzlich werden für Medienerziehung relevante, knapp zusammengefasste Hintergrundinformationen gegeben.
- Die beiden Magazine „Einfach anfangen! – Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus“⁵⁵ und „Kompakt – Sonderheft Multimedia“⁵⁶ richten sich an Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern sowie Multiplikatoren der Medienerziehung und bestehen jeweils aus drei thematischen Schwerpunkten: der Vermittlung von medienpädagogischem Basiswissen, Praxisanleitungen und einem Serviceteil.
- Umfassende Informationen zur Medienerziehung in Kindertagesstätten und speziell zur Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ (s. o. Abschnitt 3.2.1) gibt die Handreichung „Video, Compi & Co – Über den Einsatz von Medien in der Kita“⁵⁷, die im Rahmen der o. g. Fortbildungsinitiative von LfM und Ministerium für Schule, Jugend und Kinder entstanden ist. Zudem werden hier Kontakte, Erfahrungsberichte und Praxisvorschläge vermittelt. Schwerpunkte liegen auf der Förderung der medienpädagogischen Kompetenz von Erzieherinnen und dem Einsatz von Medien in der Medienerziehungspraxis (Konzeption, Planung und Umsetzung von Projekten).
- Der Fokus des Buchs „Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern – Ein Handbuch für PädagogInnen“⁵⁸ liegt, wie bei der Broschüre „Mit Medien leben lernen – Tipps für Eltern von Vorschulkindern“, auf der Elternarbeit zur Medienerziehung. Es ist in fünf Teile gegliedert, deren Schwerpunkte auf medienpädagogischen Grundlagen, relevanten Ergebnissen der Medienforschung sowie der Praxis (Konzepte, Anregungen und Hilfestellungen zur medienpädagogischen Elternarbeit) liegen.

54 Herausgegeben vom Ministerium für Kinder, Jugend und Schule, LfM und GMK (Auflage des Kalenders 2004/05: 3.500 Exemplare).

55 Ausgabe 2003 des Magazins „medienconcret“, herausgegeben vom Medienzentrum Köln (Auflagenstärke unbekannt).

56 Herausgegeben vom Caritasverband des Bistums Köln, 11/2001 (Auflage: 2.000 Stck.; das Heft steht Interessenten auch online kostenlos zur Verfügung).

57 Herausgegeben von Eder & Roboom, 2004.

58 Herausgegeben von Eder, Lauffer & Michaelis, 1999.

- Ein weiteres wichtiges Angebot für die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten stellt der Baukasten „Kinder und Werbung – Bausteine für den Kindergarten“ dar. Dieser wurde von den Landesmedienanstalten in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz herausgegeben und kann u. a. über die LfM NRW bezogen werden. Er soll der Förderung der kindlichen Medienkompetenz dienen und insbesondere Kinder im Kindergarten über Werbung aufklären. Der Baukasten enthält neben einer Handpuppe und einem „Handpuppengespräch“ zwei Bilderbücher und ein Lied zum Thema Werbung. Weitere Bestandteile sind ein „Wunschfernseher“, mit dem den Kindern der Unterschied zwischen Werbung und Programm erklärt werden soll, und „Aktionstipps“, die erlebnis- und handlungsorientierte Methoden und Anregungen für die Vertiefung des Gelernten geben. In einem Brettspiel tauchen alle gelernten Inhalte der o. g. Bausteine noch einmal auf, so dass auf spielerische Art und Weise überprüft werden kann, inwieweit einzelne Lerninhalte von den Kindern verstanden und behalten wurden.

Internetportale

- Das Internetportal „www.kita-nrw.de“⁵⁹ der LfM (betreut von der GMK) liefert Informationen zur Medienerziehung im Allgemeinen (Links, Projektbeispiele, ein Forum, Kontakte) und zur Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ im Speziellen.
- Im Internetportal „www.medienkompetenz-portal-nrw.de“⁶⁰ der LfM erhält man neben Informationsangeboten, Materialien und Veranstaltungen zum Thema „Medienkompetenz“ vor allen Dingen Links zu einschlägigen Institutionen und zum „Medienpädagogischen Atlas NRW“. Außerdem stellt das Portal eine auf NRW bezogene Datenbank (www.medienkompetenzprojekte-nrw.de) zur Verfügung, die die Möglichkeit bietet, mit Hilfe einer Suchmaschine Projekte und Fortbildungen zur Medienkompetenz ausfindig oder auch bekannt zu machen.
- Das Portal „www.mekonet.de“⁶¹ der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen und der LfM richtet sich nicht explizit an Erzieherinnen, stellt jedoch eine Plattform dar, die für die medienpädagogische Arbeit durchaus hilfreich ist. Es liefert Informationen zu Projekten und Material rund um das Thema „Medienkompetenz“. Außerdem stellt es einen Raum für den Dialog über Medienkompetenz zur Verfügung und soll den einzelnen Partnern (Institutionen in NRW wie z. B. Volkshochschulen, Bürger-, Kultur-

59 Gemäß Auskunft der GMK aktuell etwa 4.000 Besucher pro Monat.

60 Aktuelle Besucherzahlen des Portals können nach Angaben der LfM zur Zeit nicht gegeben werden.

61 Gemäß Auskunft der LfM aktuell etwa 47.000 Besucher pro Monat.

und Medienzentren, Fort- und Weiterbildungsstätten und Bürgermedien) bei der überregionalen und einrichtungübergreifenden Vernetzung helfen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es in den vergangenen Jahren einige Anstrengungen vonseiten der einschlägigen Institutionen in NRW gegeben hat, das Thema „Medienerziehung“ in den Fokus der Erzieherinnen zu rücken. Ein Großteil der für Erzieherinnen relevanten Informationsbroschüren, Handreichungen, Praxismaterialien und Onlineangebote zur Medienerziehung geht dabei vor allem auf drei oftmals in Kooperation agierende Institutionen zurück: LfM, GMK und das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Neben der LfM und der GMK waren in den vergangenen Jahren vor allem die beiden Landesmedienzentren in der Erzieherinnenfortbildung zur Medienerziehung aktiv. In welchem Ausmaß die Erzieherinnen von diesen Angeboten tatsächlich erreicht wurden bzw. werden und inwieweit diese als nützlich bewertet werden, ist den in Abschnitt 7.2 und 7.3 berichteten Ergebnissen unserer Befragungen von Erzieherinnen zu entnehmen.

4 Medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen in Nordrhein-Westfalen: Befragung der Lehrkräfte

Im vorangegangenen Kapitel wurde festgestellt, dass sich die curricularen Vorgaben für die medienpädagogische Ausbildung angehender Erzieherinnen seit unserer Vorläuferstudie von 1997 gravierend verändert haben (s. o. Abschnitt 3.1). Vor diesem Hintergrund interessiert nun, inwieweit und wie sich diese Veränderungen der Rahmenbedingungen in der heutigen Ausbildung niederschlagen. Verbunden hiermit stellt sich gleichzeitig auch die Frage, inwieweit die 1997 festgestellten Defizite und Probleme der Ausbildung zur Medien-erziehung im Kindergarten in der von uns empfohlenen Weise reduziert werden konnten.

Zur Analyse der aktuellen Ausbildungssituation und ihrer etwaigen Veränderungen im Vergleich zu 1997 wurden ausführliche Telefoninterviews mit den für Medienerziehung in der Erzieherinnenausbildung zuständigen Lehrkräften durchgeführt.

4.1 Untersuchungskonzept und -variablen

Ebenso wie in unserer Studie von 1997 sollte mit der Befragung der Lehrkräfte ein möglichst umfassendes Bild der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen gezeichnet werden, und zwar sowohl im Hinblick auf Quantität und Qualität des Ausbildungsangebots im Fach bzw. Teilbereich Medienerziehung⁶² als auch hinsichtlich der curricularen Orientierung des Lehrangebots und der strukturellen Rahmenbedingungen. Dabei galt es auch zu prüfen, inwieweit sich die im Jahr 2004 in Kraft getretenen curricularen Vorgaben (s. o.

62 Wie schon in Abschnitt 3.1 berichtet, gibt es im „Lehrplan zur Erprobung“ von 2004 das „Fach Medienerziehung“ nicht mehr, sondern es wird allgemein von „Lernbereichen“ und Teilbereichen gesprochen, unter denen „Sprache(n)/Medien“ innerhalb des Faches „Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit“ noch am ehesten mit Medienerziehung zu assoziieren ist. Da wir jedoch davon ausgingen, dass sich einige Schulen noch nach dem „Lehrplan zur Erprobung“ von 1996 richten, mussten bei der Befragung der Lehrkräfte immer beide Begriffe, also Fach und Teilbereich, verwendet werden.

Abschnitt 3.1) bereits in der aktuellen medienpädagogischen Ausbildungspraxis niederschlagen.

Zur Umsetzung dieses Ziels in konkrete Forschungsfragen und in ein Erhebungsinstrument wurden die Ergebnisse vorheriger Recherchen zur Ausbildungssituation⁶³ sowie des Vergleichs zwischen dem Lehrplan zur Erprobung von 1996 und dem von 2004 (s. o. Abschnitt 3.1) einbezogen.

Wie schon 1997, wurde für die Informationsgespräche mit den Lehrkräften die Form eines weitgehend standardisierten Telefoninterviews gewählt, wobei der Leitfaden neben Fragen mit geschlossenen Antwortvorgaben auch offene Fragen beinhaltete, auf die ausführlich geantwortet werden konnte. Auf diese Weise sollte eine soweit wie möglich erschöpfende Information hinsichtlich der Situation im Fach bzw. Teilbereich Medienerziehung an den Institutionen der Erzieherinnenausbildung sichergestellt werden.

Neben soziodemographischen Faktoren wurden Informationen zu folgenden Variablenkomplexen erhoben⁶⁴:

- *Medienpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte sowie deren Unterrichtserfahrung im Bereich Medienerziehung*: Neben den Berufsabschlüssen und der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte im Bereich Medienerziehung interessierte hier, ob Medienpädagogik Bestandteil ihrer Ausbildung war und ob sie über eine medienpädagogische Zusatzqualifikation verfügen.
- *Strukturelle Bedingungen und Formalia*: Hierzu zählen Angaben zum zeitlichen Umfang medienpädagogischer Lehrinhalte pro Ausbildungsgang, zum Verpflichtungsgrad bzw. zu Wahlmöglichkeiten aufseiten der Schülerinnen⁶⁵ und zur Prüfungsrelevanz medienpädagogischer Inhalte.
- *Curriculare Orientierung des Lehrangebots*: Von Interesse waren, neben der Kenntnis der Lehrpläne zur Erprobung von 1996 und 2004, die aktuelle curriculare Orientierung in der Fachrichtung Sozialpädagogik (inklusive der Frage danach, ob in naher Zukunft eine Umstellung des Schulcurriculums geplant ist) und – angesichts der Tatsache, dass im aktuellen Lehrplan zur Erprobung von 2004 (sowie in der neuesten Anpassung von 2006) nicht mehr vom Fach Medienerziehung die Rede ist – die Frage, inwieweit es an den Schulen das Fach Medienerziehung noch gibt.

63 Da der neue Lehrplan zur Erprobung den Schulen erheblich höhere Freiheitsgrade im Hinblick auf den Umfang als auch auf die curriculare Zuordnung und die inhaltliche Ausgestaltung medienpädagogischer Ausbildungsanteile überlässt, gleichzeitig aber unklar war, wie viele Schulen bereits auf diesen Rahmenplan umgestellt hatten, war von einer komplexen und heterogenen Lehrplansituation in der Erzieherinnenausbildung auszugehen. Für die Konzeptionierung der Befragung von Lehrkräften war es deshalb erforderlich, bei einigen Fachschulen Vorabinformationen einzuholen, die für die Entwicklung des Erhebungsinstruments relevant waren (d. h. sie dienten dazu, einzelne Leitfadenelemente entsprechend zu präzisieren und ggf. zusätzliche Fragen zum Verständnis der aktuellen Ausbildungssituation Schulen einzubeziehen).

64 Zum Erhebungsinstrument siehe Anhang 1.

65 Wenn im Folgenden der besseren Lesbarkeit halber von Schülerinnen gesprochen wird, so sind selbstverständlich auch immer die männlichen Schüler gemeint.

- *Themenbereiche bzw. Inhalte des Lehrangebots*: Dieser Variablenkomplex umfasst Angaben zur Literatur, die dem medienpädagogischen Unterricht zugrunde liegt, zu Themenbereichen bzw. Inhalten der medienpädagogischen Ausbildung, zur Ausführlichkeit, mit der diese Themen behandelt werden, sowie zur Schwerpunktsetzung bezüglich bestimmter Medien. Weitere Fragen betreffen die Förderung der Medienkompetenz angehender Erzieherinnen sowie medienpädagogische Projekte, die im Rahmen der Ausbildung durchgeführt werden.
- *Zufriedenheit mit den institutionellen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Ausbildung*: Zuletzt wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben zu äußern, in welchen von drei vorgegebenen Bereichen (Ausstattung im Hinblick auf Personal, Finanzen und Mediengeräte) sie weiteren Ausstattungsbedarf für ihre Schule sehen.

4.2 Stichprobengewinnung und Durchführung der Befragung

Für die Befragung der Lehrkräfte wurde eine Vollerhebung bei Institutionen der Erzieherinnenausbildung, die einen staatlich anerkannten Abschluss anbieten, anvisiert. Zur Stichprobengewinnung wurden deshalb aus dem Verzeichnis des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik⁶⁶ zunächst diejenigen Schulen ermittelt, die eine staatlich anerkannte Ausbildung zur Erzieherin anbieten. So entstand die *Grundgesamtheit* von 101 Einrichtungen für die Befragung der Lehrkräfte⁶⁷.

Alle 101 Einrichtungen wurden Mitte März 2006 schriftlich darum gebeten, uns Lehrkräfte anzugeben, die an ihrer Schule in der medienpädagogischen Ausbildung tätig sind⁶⁸. Außerdem wurde gefragt, ob die benannten Lehrkräfte schon vor Beginn des Schuljahres 2004/2005 für den medienpädagogischen Unterricht zuständig waren⁶⁹. Auf dieses Schreiben reagierten letztendlich 50 Schulen, so dass anschließend jeweils eine der uns als zuständig benannten

66 Vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, 2005.

67 Bei den für diese Ausbildung zuständigen Einrichtungen handelt es sich um Berufskollegs, die den inzwischen klassischen Weg über die Fachschule und z. T. zusätzlich den Weg über die Berufsfachschule an einem Ort anbieten. Von den Berufskollegs wurden uns auch Personen benannt, die sowohl in deren Fachschule als auch in deren Berufsfachschule für den medienpädagogischen Unterricht zuständig sind. Dieser Personenkreis macht in unserer Stichprobe jedoch nur einen geringen Anteil aus ($n = 3$). Bei solchen Fragen, auf die diese Lehrkräfte sowohl Aussagen zur Fachschule als auch zur Berufsfachschule machten, wurden nur die Informationen über Fachschulen in die Auswertung einbezogen, da Fachschulen den Hauptausbildungsgang für Erzieherinnen darstellen.

68 Und ob diese für das Fach Medienerziehung oder für einen Lernbereich, in dem vergleichsweise viel zur Medienerziehung gelehrt wird, zuständig sind oder ob sie zumindest einen Überblick darüber haben, was an der Schule zur Medienerziehung in den einzelnen Fächern gemacht wird.

69 Mit dieser Angabe sollte sichergestellt werden, dass uns Lehrkräfte benannt werden, die tatsächlich dezidierte Auskunft über den Bereich Medienerziehung an ihrer Schule geben konnten.

Lehrkräfte dieser Schulen telefonisch kontaktiert werden konnte. Neben einer ausführlichen Information über Zweck und Hintergrund der Befragung und der Frage nach der Bereitschaft zu einem späteren Interview war Sinn dieses Erstkontaktes, die von den Schulen angegebene Zuständigkeit dieser Person für das Fach bzw. den Teilbereich Medienerziehung zu verifizieren. Hierbei ergab sich eine Reduzierung der Stichprobe auf 42 Personen. Von diesen gaben 27 Lehrkräfte (64,3 %) an, für das „Fach Medienerziehung“ zuständig zu sein (was an sich einer Orientierung am früheren Lehrplan von 1996 entspräche). Weitere 14 Personen (33,3 %) unterrichten demnach in einem Fach/Lernbereich, in dem Medienerziehung einen hohen Stellenwert hat, und eine weitere Person gab an, einen Überblick darüber zu haben, was an der Schule in den einzelnen Fächern/Lernbereichen zur Medienerziehung gemacht wird.

Die im Durchschnitt etwa 30-minütigen Interviews fanden schließlich im Zeitraum von Anfang bis Mitte Mai 2006 statt und wurden mit Hilfe entsprechender Software aufgezeichnet⁷⁰, so dass sie detailliert ausgewertet werden konnten.

4.3 Stichprobenbeschreibung

Die realisierte Stichprobe umfasst 42 Prozent der Grundgesamtheit. In Tabelle 4.1 sind einige Stichprobenmerkmale übersichtsartig und im Vergleich zu den Ergebnissen von 1997 dargestellt.

Tabelle 4.1: Stichprobenmerkmale: Geschlecht, Alter, Berufserfahrung
(Basis 2006: n = 42; Basis 1997: n = 40)

	2006		1997	
	n	%	n	%
Geschlecht				
Männer	20	47,6	23	57,5
Frauen	22	52,4	17	42,2
Alter¹				
unter 40 Jahre	10	23,8	8	20,5
40 bis 49 Jahre	12	28,6	15	38,5
50 Jahre und älter	20	47,6	16	41,0
Wie lange sind Sie schon in der medienpädagogischen Ausbildung tätig?²				
bis inklusive 5 Jahre	12	28,6	13	32,5
6–15 Jahre	20	47,6	14	35,0
mehr als 15 Jahre	10	23,8	13	32,5

1 nachträglich kategorisiert; 1997 verweigerte eine Befragte die Angabe ihres Alters

2 nachträglich kategorisiert

70 Das Einverständnis der Personen für die Aufzeichnung wurde jeweils explizit eingeholt.

Ebenso wie 1997 liegt das Durchschnittsalter der befragten Lehrkräfte bei 47 Jahren⁷¹, und – ähnlich wie 1997 – verfügen sie über eine Unterrichtserfahrung im Fach/Teilbereich Medienerziehung von durchschnittlich elf Jahren⁷². Die große Mehrheit der Befragten (83,3 %) hat, wie schon 1997, ein Lehramtsstudium (Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- oder Berufsschule bzw. Lehramt Sekundarstufe II) absolviert⁷³. Weitere sieben Personen sind Diplom-Pädagogen (n = 3) oder haben ein sozialwissenschaftliches Hochschulstudium abgeschlossen (n = 4).

Ein Großteil der Lehrkräfte verfügt über eine medienpädagogische Qualifikation: Insgesamt 71 Prozent der Befragten gaben an, dass Medienerziehung Bestandteil ihrer Ausbildung war und/oder sie eine Zusatzqualifikation in Medienerziehung erworben haben. Im Einzelnen sieht die medienpädagogische Qualifikation wie folgt aus: Bei elf Lehrkräften (26,2 % der Stichprobe) waren medienpädagogische Inhalte ein Bestandteil ihrer Ausbildung, elf weitere Personen verfügen über eine medienpädagogische Zusatzqualifikation, und weitere acht Lehrkräfte haben ihre medienpädagogische Qualifikation sowohl in der Ausbildung als auch in einer zusätzlichen Qualifizierung erlangt. Immerhin aber fast 30 Prozent der Lehrkräfte (28,6 %) sind weder in ihrer Ausbildung mit medienpädagogischen Themen konfrontiert worden noch haben sie eine medienpädagogische Zusatzqualifikation erworben. Hiervon haben drei Personen ihre medienpädagogischen Kenntnisse durch Fortbildungen erlangt, eine Lehrkraft zieht ihr medienpädagogisches Wissen aus früherer Berufserfahrung in diesem Bereich, und weitere acht gaben an, sich solches Wissen ausschließlich autodidaktisch angeeignet zu haben (6 Personen) oder sogar über keinerlei medienpädagogische Qualifikation zu verfügen (2 Personen).

Ein Vergleich mit der Stichprobe von 1997 im Hinblick auf die medienpädagogische Qualifikation der Befragten ist kaum möglich, da damals weder erfragt wurde, ob medienpädagogische Inhalte zur eigenen Ausbildung gehört haben, noch explizit nach einer medienpädagogischen Zusatzqualifikation gefragt wurde. Es lässt sich anhand der aktuellen Studie aber annehmen, dass die heutigen Lehrkräfte in der Erzieherinnenausbildung medienpädagogisch etwas besser qualifiziert sind.

71 2006: M = 46,74; SD = 8,86; 1997: M = 47,10; SD = 7,54.

72 2006: M = 11,37; SD = 7,87; 1997: M = 10,24; SD = 7,63.

73 Von diesen 35 Personen können sechs mindestens eine *weitere* Qualifikation vorweisen (z. B. Soziologie, Journalistik, Diplom-Pädagogik).

4.4 Curricularer Rahmen und strukturelle Merkmale des medienpädagogischen Lehrangebotes

Eine wesentliche Grundlage für die Struktur und Inhalte des Lehrangebots in der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen sind die hierfür vorliegenden curricularen Rahmenvorgaben. Der vorliegende Abschnitt geht daher, neben der Frage nach der Bekanntheit der Rahmenlehrpläne für die Fachrichtung Sozialpädagogik von 1996 und 2004, zum einen auf die curriculare Orientierung des Lehrangebots sowie auf die (damit verbundene) Frage ein, ob es Medienerziehung an den Schulen noch als eigenständiges Fach gibt. Zum anderen werden Ergebnisse zu weiteren Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Ausbildung berichtet (Entstehungsjahr des aktuellen Curriculums und dessen ggf. geplante Umstellung, die zur Verfügung stehende Stundenanzahl im Fach/Teilbereich Medienerziehung sowie der wahrgenommene Ausstattungsbedarf für die medienpädagogische Ausbildung).

4.4.1 *Curriculare Orientierung des Lehrangebots*

Um Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit sich die Lehrangebote möglicherweise in Reaktion auf den neuen Lehrplan zur Erprobung verändert haben, wurden die Lehrkräfte zunächst danach gefragt, ob sie die Lehrpläne zur Erprobung von 1996 und 2004 kennen. Hieraus ging hervor, dass die große Mehrheit den Lehrplan von 1996 (83,3 %) und/oder den von 2004 (92,9 %) kennt. Auf die Frage, an welchem Lehrplan sich die Schulen derzeit orientieren, gab die Hälfte der Befragten (52,4 %) an, sich bereits nach dem Lehrplan zur Erprobung von 2004 zu richten, während keine Lehrkraft als ausschließliche Grundlage des Lehrangebots den Rahmenlehrplan von 1996 nannte. An jeder zehnten Schule orientiert man sich an einer Mischform der beiden Rahmenlehrpläne (9,5 %), ein Viertel (26,2 %) legt dem Lehrangebot eine solche Mischform mit eigenen Ergänzungen zugrunde. Fünf Befragte verwiesen stattdessen auf eigene Curricula⁷⁴. Somit bildet der neue Lehrplan von 2004 bereits bei den meisten Schulen (88,1 %) – alleine oder in Kombination mit dem alten Lehrplan von 1996 bzw. mit eigenen Ergänzungen – eine Grundlage für die medienpädagogische Ausbildung der Erzieherinnen.

74 Entsprechendes Material wurde uns jedoch nur von einer Person übersandt.

4.4.2 Verankerung medienpädagogischer Inhalte im Curriculum der Schulen

Da zwar im neuen Lehrplan zur Erprobung von 2004 Medienerziehung nicht mehr als Fach benannt ist, sich aber sowohl in den Recherchen zur veränderten Ausgangslage als auch beim Erstkontakt mit den Lehrkräften (s. o. Abschnitt 4.2) herausgestellt hatte, dass durchaus nicht selten noch der Terminus „Fach“ verwendet wird, galt es zu ermitteln, ob es tatsächlich an manchen Schulen das Fach Medienerziehung noch gibt, bzw. im anderen Fall zu erfragen, worin die Medienerziehung nun integriert ist. Die Angaben der Lehrkräfte erbrachten hierzu Folgendes: An mehr als der Hälfte der einbezogenen Schulen (54,8 %) existiert offenbar noch das Fach Medienerziehung. An den übrigen Schulen sind medienpädagogische Lehrinhalte nach Angaben der Befragten inzwischen zumeist in den Bereich „Sprache(n)/Medien“ integriert⁷⁵.

Die bisher berichteten Angaben der Lehrkräfte lassen darauf schließen, dass viele von ihnen sich zwar am Lehrplan zur Erprobung von 2004 orientieren, die Terminologie dieses Lehrplans jedoch offensichtlich nicht verwendet wird bzw. diesbezüglich Unklarheiten bestehen:

- Während 27 Lehrkräfte beim Erstkontakt angegeben hatten, für das *Fach* Medienerziehung zuständig zu sein, orientieren sich laut eigener Aussage immerhin zehn von ihnen ausschließlich am Lehrplan zur Erprobung von 2004, der Medienerziehung jedoch *nicht mehr als Fach* vorsieht (und weitere zwölf der 27 Personen richten sich nach einer Mischform der Lehrpläne von 1996 und 2004 bzw. einer Mischform mit eigenen Ergänzungen).
- Von den 23 Personen, in deren Schulen es das *Fach* Medienerziehung laut eigenen Angaben noch gibt, berichteten acht, dass sie sich ausschließlich am *2004er* Lehrplan zur Erprobung orientieren⁷⁶, so dass hier die gleichen Widersprüche aufscheinen.

Eine mögliche Erklärung für solche vermeintlichen Widersprüche ergibt sich aus der Aussage einer Lehrkraft: „Im Stundenplan wird die alte Fächerbezeichnung verwendet, im Zeugnis heißt es dann Sprache/Medien“.

75 89,5 % dieser übrigen Schulen (zwei weitere Personen gaben keine genauere Zuordnung an).

76 Die Analyse des zugesandten Curriculums einer Schule zeigte, dass sich dieses sehr stark am Lehrplan zur Erprobung von 2004 orientiert. Auffällig ist auch hier, dass es aufseiten der Lehrkräfte offenbar Unklarheiten bezüglich der Terminologie gibt, insofern von „Medienerziehung“ und nicht von „Sprache(n)/Medien“ gesprochen wird, was noch einmal zeigt, dass an einigen Schulen offensichtlich der Lehrplan umgestellt wurde, dies aber nicht aus den Bezeichnungen hervorgeht.

4.4.3 *Umstellung des Lehrplans für den medienpädagogischen Unterricht*

Entsprechend der mehrheitlichen Orientierung am neuen Lehrplan zur Erprobung von 2004 haben die meisten Schulen 2004 oder 2005 ihr Lehrangebot bereits umgestellt (vgl. Tab. 4.2).

Tabelle 4.2: Umstellung auf den aktuell verwendeten medienpädagogischen Lehrplan
(Basis: n = 40)¹

Jahr der Umstellung	n	%
1993–2003	7	17,5
2004	27	67,5
2005	6	15,0

1 Zwei Personen konnten zu dieser Frage keine Angabe machen, da sie erst seit Kurzem für Medien-erziehung zuständig sind.

Insofern ist plausibel, dass der aktuelle Lehrplan an den meisten Schulen auch in naher Zukunft als Ausbildungsgrundlage vorgesehen ist (lediglich vier Befragte gaben an, dass in diesem bzw. im nächsten Jahr noch eine Umstellung geplant sei). Insgesamt wird hiermit deutlich, dass im Vergleich zu der 1997 ähnlichen Übergangssituation eine Umstellung auf den neuen Rahmenlehrplan nun zügiger vonstatten ging bzw. geht⁷⁷.

4.4.4 *Formalia der medienpädagogischen Ausbildung*

Das für das Fach bzw. den Teilbereich Medienerziehung vorgesehene Zeitkontingent ist offenbar an den einzelnen Schulen höchst unterschiedlich bemessen: Es scheint je nach Fachschule zwischen 54 und 300 Stunden zu variieren⁷⁸. Gut zwei Drittel (69,2 %) der Lehrkräfte gaben an, dass die Schülerinnen in zwei Ausbildungsjahren ca. 160 Stunden (2 Wochenstunden bei 40 Schulwochen pro Schuljahr) belegen müssen. Für den gleichen Ausbildungszeitraum ist an 18 Prozent der Schulen ein Zeitkontingent zwischen 80 und 240 Stunden (1 bis 3 Wochenstunden bei 40 Schulwochen im Schuljahr) im Fach/Teilbereich Medienerziehung vorgesehen. Von den restlichen Schulen (12,8 %) liegen Stundenangaben von 54 bis 300 Stunden für die medienpädagogische Ausbildung vor. Diese insgesamt enormen Spannbreiten sind zum einen damit zu erklären, dass sich die meisten Schulen am neuen Lehrplan zur Erprobung

77 1997 hatten lediglich 23 Prozent der Schulen bereits auf den damals neuen Lehrplan zur Erprobung von 1996 umgestellt.

78 In die Auswertung konnten hier Antworten von 39 Lehrkräften einbezogen werden; drei Personen konnten zu dieser Frage keine genaue Angabe machen.

orientieren (s. o. Abschnitt 4.4.1), der den Schulen hohe Freiheitsgrade in der strukturellen (und inhaltlichen) Ausgestaltung überlässt; in Verbindung hiermit zum anderen aber auch dadurch, dass die Stundenzahl für die medienpädagogischen Ausbildungsanteile auch innerhalb jeweils einer Schule zwischen den Ausbildungsjahren variieren können und/oder gegenwärtig nicht endgültig festgelegt sind. Wie groß also der faktische Umfang der medienpädagogischen Ausbildung ist, lässt sich somit z. Zt. nicht genau bestimmen⁷⁹.

An 81 Prozent der Schulen müssen alle zur Medienerziehung angebotenen Stunden von den Schülerinnen besucht werden, lediglich an einer Schule können sie frei wählen⁸⁰. An sieben weiteren Schulen ist zumindest ein Teil der Stunden Pflicht, der Rest steht zur freien Wahl, was z. B. bedeutet, dass in den ersten zwei Ausbildungsjahren für alle ein regulärer Pflichtunterricht stattfindet, während im dritten Ausbildungsjahr Wahlfreiheit besteht.

Prüfungsrelevant sind medienpädagogische Inhalte an fast allen Schulen (92 %), und zwar in den meisten Fällen in sog. „fächerübergreifenden Prüfungen“. In diese können nach Aussage der Lehrkräfte „immer medienpädagogische Inhalte einfließen“, müssen jedoch nicht, da die „Lernfeldprüfung“ inhaltlich von Jahr zu Jahr variieren kann. An acht Schulen findet eine Prüfung im Schwerpunkt „Sprache(n)/Medien“ statt, zum Teil auch in Kombination mit anderen Fächern/Lernbereichen (z. B. „mit Deutsch/Kommunikation“). Neun weitere Lehrkräfte äußerten, dass es von Jahr zu Jahr unterschiedlich sei, ob und in welchem Fach/Lernbereich medienpädagogische Inhalte geprüft würden. Andere genannte Fächer/Lernbereiche, in denen medienpädagogische Inhalte abgeprüft werden, sind Sozialpädagogik und Didaktik/Methodik (jeweils eine Nennung). Lediglich eine Person gab an, die Prüfung finde im „Fach Medienerziehung“ statt.

4.4.5 *Zufriedenheit mit den institutionellen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Ausbildung*

Die Frage danach, inwieweit die Lehrkräfte mit der Personal-, Finanz- und Mediengeräte-Ausstattung für die medienpädagogische Ausbildung zufrieden sind oder hier weiteren Bedarf sehen, ergab folgendes Bild: Insgesamt scheinen sie mit diesen Rahmenbedingungen zufriedener zu sein, als es die 1997 Befragten waren. Nur noch etwa ein Viertel der Lehrkräfte hält eine Aufstockung der Personalausstattung für nötig (26,2 %); 1997 hatten dies mit Blick auf das Fach Medienerziehung noch mehr als 40 Prozent der Befragten geäußert. Immerhin

79 Einschränkung ist zudem zu bemerken, dass sich die angegebenen Stundenzahlen vermutlich teilweise auf den gesamten Bereich „Sprache(n)/Medien“ beziehen, worauf eine Lehrkraft auch explizit hingewiesen hat.

80 Worauf genau sich diese Wahlmöglichkeit bezieht, geht aus der entsprechenden Aussage allerdings nicht hervor.

mehr als die Hälfte wünscht sich allerdings eine verbesserte finanzielle Ausstattung (54,8 %) und/oder eine bessere Ausstattung mit medientechnischem Gerät (56,4 %; 1997 waren dies noch 78 %).

4.5 Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung

Bevor wir auf die Ausbildungsinhalte im Einzelnen eingehen, richten wir das Augenmerk zunächst auf die Frage, inwieweit sich die neuen curricularen Rahmenvorgaben auf den Stellenwert medienpädagogischer Themenbereiche auswirken und welche Literatur für diesen Ausbildungsteil zugrunde gelegt wird.

Auswirkung des neuen Lehrplans auf den Stellenwert medienpädagogischer Ausbildungsinhalte

Angesichts der gravierenden Veränderung in den curricularen Vorgaben für die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen galt es zu klären, inwieweit die curriculare Orientierung des Lehrangebots – d.h. die Orientierung der Schulen am neuen Lehrplan zur Erprobung, an einer Mischform der Lehrpläne von 1996 und 2004, an einer Mischform mit eigenen Ergänzungen oder an eigenen Curricula (s. o. Abschnitt 4.4.1) – Konsequenzen für den Umfang und die inhaltliche Ausgestaltung der medienpädagogischen Ausbildung hat. In Zusammenhang damit interessierte ebenfalls, inwieweit es sich auswirkt, ob gemäß der Angabe der Befragten das Fach Medienerziehung an der jeweiligen Schule (noch) existiert. Tatsächlich ergaben die Auswertungen, dass die curriculare Orientierung keinen Einfluss darauf hat, wie ausführlich einzelne medienpädagogisch relevante Themenbereiche behandelt werden. Wenn jedoch Lehrkräfte davon ausgehen, für das „Fach“ Medienerziehung zuständig zu sein, behandeln sie tendenziell die Themenbereiche ausführlicher als ihre Kolleginnen oder Kollegen, in deren Schulen es das Fach nicht (mehr) gibt. Eine nahe liegende Erklärung hierfür liegt darin, dass Lehrkräfte, die Medienerziehung als Fach auffassen, vermutlich diesem Bereich eine höhere Bedeutung beimessen, und dies unabhängig davon, an welchem Lehrplan sie sich orientieren⁸¹.

Für die medienpädagogische Ausbildung zugrunde gelegte Fachliteratur

Die Qualität der medienpädagogischen Ausbildung ist nicht zuletzt auch davon abhängig, an welcher Fachliteratur man sich hierfür orientiert. Daher wurden die Lehrkräfte in den Interviews darum gebeten, medienpädagogische Literatur

81 Es konnte bereits in Absatz 4.4.2 gezeigt werden, dass auch viele Lehrkräfte, die ihrem Curriculum den neuen Lehrplan zugrunde legen, von Medienerziehung als „Fach“ sprechen.

zu nennen, die sie für ihren Unterricht zur Medienerziehung zugrunde legen. Insgesamt konnten uns fast alle Befragten dazu Auskunft geben, wobei sie im Durchschnitt drei medienpädagogisch relevante Buch- oder Zeitschriftentitel nannten. Das Spektrum an Literaturangaben lässt sich an dieser Stelle nicht vollständig darstellen⁸²; einige der am häufigsten genannten Titel⁸³ sind:

- Denning (1999). Medien erleben und gestalten
- Helbig, Köhler & Lümke (2001). Medienpädagogik
- Das DJI-Handbuch Medienerziehung im Kindergarten (Band 1 und 2) (1995)
- Bieger, Grüner & von Lübtow (2001). Medienpädagogik. Ein praktischer Leitfaden

Ebenfalls häufig genannte Publikationen sind solche von Rogge oder Baacke. Daneben wurden von manchen Lehrkräften einzelne Schriften der Bundes- oder Landeszentrale für politische Bildung und/oder Publikationen und Materialien der Landesmedienanstalten angegeben. Auf aktuelle Fachartikel oder Studien verwiesen ebenfalls einige Befragte.

Im Folgenden werden die Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung zunächst anhand der Antworten auf die geschlossenen Fragen zu potentiellen Themenbereichen des Unterrichts dargestellt. Wie die jeweiligen Themen ausdifferenziert und im Unterricht konkret umgesetzt werden, wird anschließend auf Basis der Ausführungen zu den entsprechenden offen gestellten Fragen beleuchtet (zu den einzelnen Fragen vgl. den Leitfaden in Anhang 1).

4.5.1 Themenbereiche in der medienpädagogischen Ausbildung

Um Informationen über die Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen zu bekommen, wurden den Lehrkräften 14 Themenbereiche zur Medienerziehung vorgegeben⁸⁴. Dabei wurden sie gebeten anzugeben, inwieweit sie das jeweilige Thema „gar nicht“, „eher am Rande“ oder „ausführlich“ behandeln (die entsprechenden Angaben sind in Tabelle 4.3 zusammengefasst). Jeweils anschließend wurde in offener Form danach gefragt, was die Lehrerinnen und Lehrer zum jeweiligen Thema im Unterricht in welcher Weise vermitteln und – bei einigen Themenbereichen – auf welche Medien sie sich dabei beziehen. Zusätzlich wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, weitere

82 Und ließ sich auch nur cursorisch auswerten, da sich einige Lehrkräfte nur an den Autorennamen erinnern konnten oder sich nur auf einen Teil einer Publikation bezogen.

83 Die Titel wurden von uns um fehlende Angaben ergänzt.

84 Diese Vorgaben orientierten sich vorwiegend an unserer Befragung von 1997 und damit in großen Teilen am alten Lehrplan zur Erprobung von 1996, der anders als der neue Lehrplan zur Erprobung von 2004 noch konkrete Themen vorgab (vgl. Abschnitt 3.1). Auf Basis der Ergebnisse der Vorgängerstudie wurde dieser Fragenkomplex um einige Themenbereiche erweitert, während weniger relevante Themen entfielen.

Themen zu benennen, die sie in der medienpädagogischen Ausbildung behandeln⁸⁵.

Hohe Priorität in der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen haben ganz offensichtlich die Themenbereiche „*Medienangebote*“ („*also z. B. Informationen darüber, welche Medienarten es gibt und welche Medienangebote es speziell für Kinder gibt*“) und „*Beurteilung von Medienangeboten*“ („*also zum Beispiel die Erarbeitung von Kriterien zur Beurteilung von Medienangeboten im Hinblick auf Kinder*“): Sie werden von allen Lehrkräften wenigstens am Rande und von der großen Mehrheit auch ausführlich behandelt (vgl. Tab.4.3). Anders sieht es beim Thema „*Medienproduktionsweisen*“ („*also Ausbildungsinhalte zur Frage, wie Medienprodukte – z. B. Filme, Nachrichten oder Werbung – entstehen*“) aus, das nur von einem Drittel der Lehrkräfte ausführlich gelehrt und an zehn Prozent der Schulen gar nicht behandelt wird. Aufgrund der relativen Ferne der Thematik zur Praxis der Medienerziehung im Kindergarten erscheint dieses Ergebnis jedoch nicht überraschend, ist doch die Behandlung anderer Themen vordringlicher.

Medienkompetenz bei den Schülerinnen zu fördern, gehört an fast allen Schulen zumindest am Rande zur medienpädagogischen Ausbildung. 40 Prozent der Lehrkräfte bemühen sich ausführlich um die „*Technikkompetenz der angehenden Erzieherinnen*“, und 55 Prozent um die „*Sonstige Medienkompetenz der Schüler/innen*“ („*z. B. dass die Schüler/innen lernen, ihren eigenen Medienumgang zu reflektieren und Medienangebote für sich sinnvoll auszuwählen*“). Doch sind es gleichzeitig immerhin 55 Prozent der Lehrkräfte, die sich nur „eher am Rande“ um die „*Technikkompetenz*“ der Schülerinnen kümmern, und bei der „*Sonstigen Medienkompetenz*“ gilt dies für 42 Prozent.

Der Inhaltskomplex „*Medienwirkungen auf Kinder*“ zählt erwartungsgemäß in fast allen Schulen zum Themenspektrum der medienpädagogischen Ausbildung. Und auch auf die „*Mediennutzung von Kindern*“ („*also z. B. Informationen darüber, in welchem Umfang Kinder welche Medien nutzen*“) gehen alle Lehrkräfte zumindest am Rande ein. Ähnliches gilt zwar auch für die mit der Mediennutzung und -wirkung verbundenen Nutzungsmotive und -präferenzen, doch werden diese beiden – in diesem Zusammenhang ebenso wichtigen – Inhaltskomplexe vergleichsweise seltener ausführlich behandelt: Immerhin über die Hälfte der Lehrkräfte geht auf die Themen „*Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern*“ oder „*Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen*“ nur „eher am Rande“ ein.

Sinnvollerweise wird der Themenkomplex „*Praxis der Medienerziehung im Kindergarten*“ von den meisten Lehrkräften ausführlich in die medienpäda-

85 Hiervon machte etwas weniger als die Hälfte der Befragten auch Gebrauch. Lehrinhalte, die auf diese Frage genannt wurden, ließen sich u.E. jedoch in den von uns vorgegebenen Themenbereichen verorten und wurden von uns auch entsprechend zugeordnet, so dass hierauf nicht gesondert einzugehen ist.

gogische Ausbildung einbezogen. Grundlagen für die Motivation zur Medienerziehung – d.h. „*Argumente für den Bedarf an Medienerziehung*“ („*also Informationen darüber, warum Medienerziehung notwendig ist*“) – vermitteln allerdings nur knapp zwei Drittel der Lehrkräfte ausführlich in der Ausbildung, und sogar nur knapp die Hälfte der Lehrkräfte behandelt das unserer Auffassung nach besonders relevante Thema „*Anliegen und Ziele der Medienerziehung*“ ausführlich im Unterricht. Beide Themenbereiche stellen gemeinsam u. E. jedoch eine der wichtigen Grundlagen für eine engagierte und zielgerichtete Medienerziehung in der Praxis dar.

Auf die Vermittlung mediendidaktischer Kompetenz der angehenden Erzieherinnen („*Mediendidaktik*“, „*also Ausbildungsinhalte zur Frage, wie man bestimmte Themen mithilfe von Medien vermittelt*“) richten sich 54 Prozent der Befragten nach eigenen Aussagen „eher am Rande“, nur 42 Prozent allerdings gehen hierauf ausführlich ein. Wesentlicher erscheint uns jedoch Folgendes: Angesichts unserer Ergebnisse von 1997 – aus denen deutlich wurde, dass viele Erzieherinnen unter Medienerziehung vor allem Medieneinsatz verstanden und dieser in vielen Fällen auf Ziele außerhalb der Medienerziehung bezogen war (z. B. Informationsvermittlung zu Naturfragen) – war es uns wichtig, das Thema „*Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung*“ in die aktuelle Befragung der Lehrkräfte aufzunehmen. Es bildet bei den thematischen Schwerpunkten der medienpädagogischen Ausbildung jedoch mit Abstand das Schlusslicht, indem nur etwa jede zehnte Lehrkraft hierauf ausführlich im Unterricht eingeht und immerhin 40 Prozent es gar nicht behandeln (vgl. Tab. 4.3). Zwar ist dies sicherlich ein Thema, auf das nicht allzu viele Lehrstunden entfallen müssen und bei dem man durchaus unterschiedlicher Auffassung darüber sein kann, wie ausführlich es behandelt werden sollte. Wenn dieses Thema jedoch kaum oder überhaupt nicht angeschnitten wird, so kann dieser Umstand dazu beitragen, dass Erzieherinnen die Medienerziehung nicht hinreichend von Mediendidaktik abgrenzen können und sie somit auch einen von medienpädagogischen Zielen unabhängigen Medieneinsatz als Medienerziehung auffassen.

Wenn man diese Ergebnisse mit denen von 1997 vergleicht, so lassen sich einige positive Veränderungen in der medienpädagogischen Ausbildung feststellen (vgl. auch Tab. 4.3): Häufiger als damals geht man offenbar inzwischen auf „*Medienproduktionsweisen*“, auf die „*Beurteilung von Medienangeboten*“⁸⁶, auf Fragen der „*Mediendidaktik*“ sowie auf „*Anliegen und Ziele der Medienerziehung*“⁸⁷ ein.

86 Zwar war dieser Bereich in der Vorgängerstudie als „Analyse und Beurteilung von Medienangeboten“ formuliert, da aber eine Analyse als Teil oder Vorstufe der Beurteilung angesehen werden kann, erscheinen uns die beiden Themen dennoch vergleichbar.

87 Damals wurde der Bereich mit „Ziele und Konzepte der Medienerziehung“ umschrieben, so dass die entsprechenden Angaben nicht ganz vergleichbar sind.

Keine bedeutsamen Veränderungen lassen sich beim Thema „Praxis der Medienerziehung im Kindergarten“ feststellen, wenn man es mit dem 1997 angesprochenen Thema „Aktive Medienarbeit mit Kindern“ vergleicht. Nimmt man hingegen den Schwerpunkt „Konzipierung und didaktische Umsetzung von Medienerziehung“ (1997) als Vergleichsmaßstab, so lässt sich allerdings eine positive Veränderung erkennen.

Tabelle 4.3: Thematische Schwerpunkte der medienpädagogischen Ausbildung
(Angaben in Prozent; Basis 2006: n = 42; Basis 1997: n = 39¹)

Themen 2006	gar nicht behandelt		eher am Rande behandelt		ausführlich behandelt		Themen 1997
	2006	1997	2006	1997	2006	1997	
Medienangebote	0,0	–	17,5	–	82,5	–	–
Beurteilung von Medienangeboten	0,0	2,6	17,9	35,9	82,1	61,5	Analyse und Beurteilung von Medienangeboten
Medienproduktionsweisen	9,8	17,9	56,1	51,3	34,1	30,8	Medienproduktionsweisen
Mediennutzung von Kindern	0,0	0,0	33,3	17,9	66,7	82,1	Mediennutzung
Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen	2,5	2,6	55,0	48,7	42,5	48,7	Medienpräferenzen
Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern	0,0	5,1	56,8	30,8	43,2	64,1	Motive und Funktionen der Mediennutzung
Medienwirkungen auf Kinder	2,6	0,0	17,9	7,7	79,5	92,3	Medienwirkungen
Technikkompetenz der angehenden Erzieherinnen	5,0	2,6	55,0	48,7	40,0	48,7	Medientechnik
Sonstige Medienkompetenz der Schülerinnen	2,6	–	42,1	–	55,3	–	–
Mediendidaktik ²	4,9	20,5	53,7	48,7	41,5	30,8	Mediendidaktik
Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung	40,0	–	47,5	–	12,5	–	–
Argumente für den Bedarf an Medienerziehung	4,9	–	31,7	–	63,4	–	–
Anliegen und Ziele der Medienerziehung	5,1	17,9	46,2	48,7	48,7	33,3	Ziele und Konzepte der Medienerziehung ³
Praxis der Medienerziehung im Kindergarten ⁴	8,1	5,1	16,2	30,8	75,7	64,1	Konzipierung und didaktische Umsetzung von Medienerziehung im Kindergarten
		2,6		17,9		79,5	Aktive Medienarbeit mit Kindern

- 1 Da zwei der 40 befragten Lehrkräfte an der selben Schule unterrichteten, verringerte sich die Basis auf n = 39 (vgl. hierzu Six et al., 1998, S. 188).
- 2 Vier Personen gaben an, „Mediendidaktik“ werde in verschiedenen Fächern (z. B. auch in der „EDV“) unterrichtet.
- 3 Eine Person gab an, das Themengebiet werde von einem Kollegen ausführlich bzw. eher am Rande behandelt.
- 4 Eine Person gab an, die „Praxis der Medienerziehung“ werde zwar im Fach/Teilbereich Medienerziehung nur am Rande, in einem anderen von ihr nicht näher spezifizierten Bereich jedoch ausführlich behandelt.

Im Vergleich zu 1997 gehen heutzutage jedoch weitaus weniger Lehrkräfte ausführlich auf die Themen „*Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern*“ (-21 %), „*Mediennutzung von Kindern*“ (-15 %) und „*Medienwirkungen auf Kinder*“ (-13 %) ein, und auch „*Medienpräferenzen*“ werden inzwischen offenbar seltener thematisiert. Entsprechend ist die Anzahl an Lehrkräften gestiegen, die diese Bereiche nur noch „eher am Rande“ behandeln. Analoges gilt in abgeschwächter Form auch für das Thema „*Technikkompetenz der angehenden Erzieherinnen*“⁸⁸, wobei hier allerdings ggf. der Bedarf inzwischen geringer ist, da der Umgang mit Medientechnik in der heutigen jungen Generation viel selbstverständlicher geworden ist.

4.5.2 Umsetzung der Themen

Ein genaueres Bild davon, wie die einzelnen Themen in der medienpädagogischen Ausbildung ausdifferenziert und konkret umgesetzt werden, lässt sich anhand der Antworten auf die offen gestellten Fragen zeichnen. Dabei werden im Folgenden, soweit dies aus den Aussagen der Lehrkräfte hervorgeht, neben den verschiedenen didaktischen Herangehensweisen auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen herausgestellt. Bei Themenbereichen, die mit der Befragung von 1997 vergleichbar sind, werden jeweils die Veränderungen hervorgehoben.

Themenbereich „Medienangebote“

Die Ausführungen der Lehrkräfte, wie sie im Themenbereich „Medienangebote“ (falls sie diesen im Unterricht behandeln) verfahren, lassen sich folgendermaßen kategorisieren: Etwa 40 Prozent der Befragten setzen hier einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Wissen zu verschiedenen Medienarten, Begriffsdefinitionen (z. B. „Was sind Medien?“) und/oder allgemeinen Kategorien von Medienangeboten (z. B. Vergleich zwischen Merkmalen von Print- und AV-Medien). Neben solchen im weitesten Sinne die Medienkunde betreffenden Inhalten geht etwa ein Viertel der Befragten gemeinsam mit den angehenden Erzieherinnen auf den speziellen Medienmarkt für Kinder ein. Um eine konkretere Vorstellung davon zu bekommen, schaut man sich dabei teilweise auch Medienangebote für Kinder an. Ebenfalls ein Viertel der Lehrkräfte bindet die angehenden Erzieherinnen aktiv mit in den Lehr-Lern-Prozess ein, indem die Schülerinnen Ergebnisse aus eigenen Erhebungen bei Kindergartenkindern oder aus eigenen Recherchen vorstellen und ihre eigenen Kindheitserfahrungen solchen Ergebnissen gegenüberstellen (11 Fälle). Ergänzend zu derartigen Teilmotiven gehen einige wenige Lehrkräfte explizit auf die Veränderungen des Medienangebots (3 Fälle) oder auf die Geschichte der Medien ein (3 Fälle).

88 1997: „Medientechnik“.

Das Thema „Medienangebote“ wird von einigen Befragten plausiblerweise mit anderen Themenbereichen verknüpft, so etwa mit der Analyse und Bewertung von Medieninhalten (8 Fälle) oder mit der Mediennutzung von Kindern (z. B. anhand publizierter Statistiken; n = 3).

Auffallend ist allerdings, dass insgesamt fast 40 Prozent der Nennungen zu diesem Themenbereich entweder nur Allgemeinplätze (z. B. „Das vermitteln wir handlungsorientiert“) oder eine Aufzählung von Medien beinhalteten, sich nur auf ein Medium bezogen (z. B. Hörspiel) oder ausschließlich Informationen betrafen, die mit dem Themenbereich nur schwer zu assoziieren sind (z. B. praktische Medienarbeit oder Informationen darüber, wie Medien in der Einrichtung eingesetzt werden können).

Themenbereich „Beurteilung von Medienangeboten“

Zu diesem Themenkomplex führten fast alle Lehrkräfte (wie auch schon 1997) Analysen bestimmter Medienbeispiele, teilweise auch im Medienvergleich, an. Dabei werden, auch wenn dies nicht alle Befragten ausdrücklich betonten, vorliegende oder eigens durch die Schülerinnen entwickelte Kriterien zugrunde gelegt und – wie auch 1997 festgestellt – vor allem auf Fernsehen, Computer und Hörspiele angewendet. Im Unterschied zu 1997 werden nun aber auch verstärkt Bücher beurteilt, und Computeranwendungen, denen damals bei diesem Themenbereich keine Bedeutung beigemessen wurde, werden inzwischen sogar häufiger als Hörspiele in den Blick genommen.

Wenn die Befragten die „Beurteilung von Medienangeboten“ inhaltlich eingehender spezifizierten, so wurden insbesondere formale Kriterien (Gestaltungsmerkmale wie Kameraführung, Musik, Schnitt) sowie wirkungsbezogene Kriterien als wesentlich zur Medienbeurteilung hervorgehoben. Inhaltliche Aspekte bezogen sich vor allem auf die Beurteilung der Angemessenheit für Kinder (z. B. Alterseignung/-einstufung) sowie auf Wirkungen von Gewaltinhalten. Werbung, die noch in der Vorgängerstudie eine besondere Rolle in diesem Kontext spielte, wurde nun lediglich ein einziges Mal genannt; eine Beurteilung von Werbeinhalten findet vermutlich jedoch innerhalb des Themenkomplexes „Medienwirkungen auf Kinder“ (s. u.) statt, in dem häufig Werbewirkungen thematisiert werden. Weitere nur vereinzelte Aussagen zu speziellen inhaltlichen Aspekten bezogen sich beispielsweise auf die Vorbildfunktion, auf Geschlechterstereotype oder auf die Seriosität von Medieninhalten.

Themenbereich „Medienproduktionsweisen“

Nach Angaben der Lehrkräfte wird in diesem Bereich dargestellt, wie etwa Fernsehsendungen oder Hörspiele, aber auch Werbung oder Nachrichten entstehen und verbreitet werden. Der Schwerpunkt liegt dabei vor allem auf den AV-Medien, insbesondere auf Film und Fernsehen.

Durch den Besuch einer Sende- oder Produktionsanstalt bekommen die Schülerinnen einen Einblick „hinter die Kulissen“ der Medienproduktion; eine solche Möglichkeit scheint knapp ein Viertel der befragten Lehrkräfte zu nutzen (1997 waren dies mit gut einem Drittel weitaus mehr). Eine solche anschauliche Vermittlung von Kenntnissen der Medienproduktion findet dagegen nur an wenigen Schulen mit Blick auf Printmedien statt (z. B. durch einen Besuch in einer Redaktion oder Druckerei). Direkte Erfahrungen mit der Medienproduktion können die Schülerinnen an etwas mehr als der Hälfte der Schulen sammeln, indem man dort gemeinsam mediale Produkte erstellt (wobei der Themenbereich dann meist in Kombination mit dem Thema „Medientechnik“ behandelt wird). Immerhin ein Viertel der Lehrkräfte vermittelt allerdings Informationen zu Produktionsbedingungen und -ablauf oder auch zum dramaturgischen Einsatz von Gestaltungsmitteln ausschließlich auf theoretischer Ebene.

Themenbereich „Mediennutzung von Kindern“

Wie schon in der Befragung von 1997 machte ein Großteil der Lehrkräfte deutlich, dass sie das Thema „Mediennutzung von Kindern“ unter verschiedenen Aspekten und oft auch (sinnvollerweise) mit Bezug zu anderen Themenbereichen behandeln. Schwerpunkte liegen dabei heutzutage auf der Fernseh- und Computernutzung. Neben dem Nutzungsquantum werden Bezüge zur eigenen Mediennutzung, aber auch Kontextaspekte (wie die Rezeptionssituation oder das Fernsehen in der Familie) sowie Medienpräferenzen oder Nutzungsmotive von Kindern angesprochen. Die eigene Mediennutzung der Schülerinnen wird hierbei auch mit statistischen Daten aus relevanten Untersuchungen verglichen und entsprechend reflektiert (vermutlich zieht man Statistiken bei diesem Thema in den meisten Fällen heran, seien sie von der Lehrkraft oder von den Schülerinnen selbst recherchiert; explizit sprach dies allerdings nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten an). Überdies werden im Rahmen von Projektarbeiten eigene Befragungen in Schulen und Kindergärten durchgeführt, deren Ergebnisse ebenfalls im Unterricht besprochen werden. Die „Vielseherproblematik“ wird, wie schon 1997, überraschenderweise kaum thematisiert (1 Fall).

Themenbereich „Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen“

Auch dieser Themenbereich wird vorwiegend auf das Fernsehen sowie auf Computer-Software und -Spiele bezogen. Nach Angaben der Befragten bilden dabei häufig Publikationen (u. a. Statistiken oder Fallbeispiele) die Grundlage. Etliche Lehrkräfte rekurren zusätzlich oder ausschließlich auf eigene Erfahrungen oder Erhebungen der Schülerinnen aus der Kindergartenpraxis zu Medienpräferenzen von Kindern. Darüber hinaus werden aber auch Medienpräferenzen der Schülerinnen selbst zum Gegenstand gemacht. Auffallend ist, dass neben allgemeinen Medien- und Sendungspräferenzen der Kinder im

Unterricht nur selten mediale Identifikations- bzw. Lieblingsfiguren thematisiert werden.

Manche Lehrkräfte gehen hier auch auf Einflussfaktoren von Medienpräferenzen ein: etwa auf Attraktivitätsmerkmale von TV-Sendungen, auf Geschlechtsunterschiede sowie auf aktuelle Lebensthemen oder den Entwicklungsstand der Kinder.

Themenbereich „Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern“

In diesem Bereich werden Nutzungsmotive der Schülerinnen reflektiert oder auch deren eigene Umfragen mit Kindern sowie teilweise auch selbst recherchierte Forschungsergebnisse zugrunde gelegt. Wie sich auch in unserer früheren Befragung zeigte, werden meist klassische Mediennutzungsmotive thematisiert. Einige Lehrkräfte machen dabei auch den Zusammenhang zwischen Mediennutzungsmotiven und -präferenzen von Kindern, Bezüge zum Entwicklungsstand und Alter der Kinder oder zum lebensweltlichen, familialen und situationalen Kontext deutlich (9 Fälle).

Fanden sich schon 1997 nur wenige Lehrkräfte, die damals explizit äußerten, dass sie bei dieser Thematik einschlägige medienwissenschaftliche Theorien (z. B. den „Uses-and-Gratifications-Ansatz“) einbeziehen, so wird dies in der aktuellen Studie nur noch von einer einzigen Lehrkraft expliziert.

Themenbereich „Medienwirkungen auf Kinder“

Zu diesem Themenkomplex nannten die Befragten am häufigsten den Wirkungsbereich „Gewalt und Aggression“, in zweiter Linie aber auch Werbewirkungen und Wirkungen von Horrorfilmen. Eher selten werden darüber hinaus etwa Auswirkungen medialer Rollenklischees, Wirkungen politischer Inhalte oder das Phänomen der „Internetsucht“ thematisiert. Einzelne Lehrkräfte behandeln zudem ausgewählte Wirkungen im kognitiven und emotionalen Bereich und in diesem Zusammenhang auch Auswirkungen auf die Sprache bzw. Sprachentwicklung. Von nur einer Befragten (und damit seltener als in der Vorläuferstudie) wurde das Problem des „Montagssyndroms“ angesprochen, das sich in diesem Rahmen als relevanter Praxisbezug zum Kindergarten anbietet.

Im Unterschied zu unserer Studie von 1997 wurden die Lehrkräfte in der aktuellen Befragung nicht explizit auf die von ihnen im Unterricht vermittelten Wirkungstheorien angesprochen. Dennoch gab immerhin knapp die Hälfte der Befragten auch diesmal an, im Rahmen dieses Themenkomplexes Wirkungstheorien einzubeziehen.

Themenbereich „Argumente für den Bedarf an Medienerziehung“

Aussagen der Lehrkräfte zur Frage, inwieweit und wie sie „Informationen darüber, warum Medienerziehung notwendig ist“, im medienpädagogischen Unterricht vermitteln, sind nur schwer zu interpretieren, da ein Großteil der

Befragten hierzu nur wenig inhaltlich Konkretes äußerte. In nahezu der Hälfte aller Fälle handelte es sich ausschließlich um didaktische Allgemeinplätze oder um Verortungen innerhalb des Gesamtkomplexes der Medienerziehung (z. B. „Die Frage wird im Rahmen der eigenen Medienbiografie besprochen“, „Das gehört für mich zum Einstieg“, „Das ist sehr wichtig“, „Das machen wir handlungsorientiert“). Es wurden von wenigen Lehrkräften aber auch etwas genauere Angaben zu diesem Themenbereich gemacht, indem betont wurde, Argumente für den Bedarf an Medienerziehung sollten vor allen Dingen von den Schülerinnen selbst entwickelt werden: etwa durch Reflexion der eigenen Medienbiografie oder anhand von Rollenspielen (z. B. „fiktive Expertenrunde“, „Gespräch mit Eltern“ oder „Pro-und-Kontra-Gespräch“ zwischen Erzieherinnen, die für bzw. gegen Medienerziehung im Kindergarten sind).

Nur wenige Lehrkräfte scheinen den Bedarf an Medienerziehung explizit – beispielsweise abgeleitet aus der Kindergartenpraxis, aus wissenschaftlichen Forschungsergebnissen oder aus gesellschaftlichen oder pädagogischen Normen – zu begründen. Zudem haben die Befragten zur Relevanz dieses Themenbereichs unterschiedliche Auffassungen: Die einen – und zwar vorwiegend solche, die den Bereich auch nur am Rande behandeln – setzen die Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung bereits voraus bzw. gehen davon aus, dass die Schülerinnen den Bedarf von sich aus sehen („Das liefern Schüler selber auch schon von Anfang an, da brauchen wir gar nicht explizit diskutieren oder drüber reden“). Andere Lehrkräfte – und zwar diejenigen, die nach eigenen Angaben ausführlich auf dieses Thema eingehen – berichteten dagegen, bei den Schülerinnen sei ein entsprechendes Problembewusstsein nur wenig vorhanden, die Begründung von Medienerziehung falle den angehenden Erzieherinnen schwer, und von solchen Lehrinhalten käme auch nur wenig bei ihnen an. Interessant erscheint hierbei das Verfahren einer Befragten, zum Einstieg in das Thema die bei den Schülerinnen vorhandene Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung zu erfassen und nach dem Ende der Unterrichtseinheit entsprechende Veränderungen der Bedarfseinsicht zu thematisieren.

Themenbereich „Anliegen und Ziele der Medienerziehung“

Dieser Bereich ist logisch eng mit dem vorherigen verknüpft bzw. baut auf ihm auf, da sich Anliegen und Ziele von Medienerziehung hieraus ableiten und begründen lassen. Einen solchen Bezug zwischen Bedarfsargumenten einerseits und Zielen der Medienerziehung andererseits stellt etwa ein Viertel der Befragten her und vermittelt diesen auch den Schülerinnen. Bei einem weiteren Viertel der Lehrkräfte – und zwar denjenigen, die auf vorliegende medienpädagogische Literatur bzw. Konzepte (z. B. von Baacke oder Tulodziecki) verweisen und die gleiche Argumentationslinie verwenden⁸⁹ – dürfte dies

89 D. h. eine Ableitung von Medienerziehungszielen aus Argumenten für den Bedarf an Medienerziehung.

ähnlich sein. Allerdings äußerte nahezu die Hälfte der Befragten nur wenig inhaltlich Greifbares, woraus konkret zu erschließen wäre, wie und mit welchem Inhalt das Thema vermittelt wird.

Insgesamt können im Vergleich zur Vorgängerstudie, bei der dieser Themenbereich als „Ziele und Konzepte der Medienerziehung“ bezeichnet wurde, keine auffälligen inhaltlichen oder didaktischen Veränderungen gegenüber 1997 festgestellt werden.

Themenbereich „Praxis der Medienerziehung im Kindergarten“

Bei Lehrinhalten zu diesem Bereich verwiesen die Lehrkräfte vorwiegend auf die „aktive Medienarbeit“, insbesondere bezogen auf Videofilme, Hörspiele und Fotografie sowie auf deren gemeinsame Produktion mit Kindern. Häufig wurde auch geschildert, wie der Computer etwa als Hilfswerkzeug bei der Medienproduktion (Videoschnitt, Fotonachbearbeitung) oder auch als Lernmedium eingesetzt wird bzw. werden kann. Aber auch Methoden und Handlungsformen der Medienerziehung werden hier vermittelt: so etwa Rollenspiele, Gespräche oder Kinderzeichnungen, mittels derer sich Medienerlebnisse von Kindern aufarbeiten lassen. Ein anderer Fokus in diesem Themenbereich liegt auf der Analyse von (Rahmen-)Bedingungen und Möglichkeiten (inkl. Hindernissen) für die Umsetzung von Medienerziehung im Kindergarten. Auch werden von einigen Lehrkräften gemeinsam mit den Schülerinnen eigene Praxis-konzepte für die Medienerziehung erarbeitet oder Einsatzmöglichkeiten von Medien im Kindergarten erörtert.

Eine praktische Erprobung und Evaluation solcher Konzepte und Handlungsformen scheint an etwa der Hälfte der Schulen, teilweise im Rahmen des Praktikums der Schülerinnen, zu erfolgen. Jedoch wird in nicht wenigen Fällen auch deutlich, dass es bei „Trockenübungen“ bleibt oder das Gelernte zwar in der Praxis umgesetzt wird, die Schülerinnen dann aber vor Ort nicht betreut werden oder eine nachträgliche gemeinsame Reflexion mit den Lehrkräften entfällt.

Im Vergleich zu 1997⁹⁰ wird heutzutage offenbar weniger Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen im Rahmen ihrer Ausbildung Konzepte und Handlungsformen zur Medienerziehung im Kindergarten tatsächlich auch einmal erproben. Was allerdings im Gegensatz zu 1997 inzwischen zuweilen im medienpädagogischen Unterricht thematisiert wird, sind Rahmenbedingungen der Arbeit im Kindergarten.

90 1997 wurde die Vermittlung von Informationen und Kompetenzen zur Praxis der Medienerziehung noch anhand zwei verschiedener Themenbereiche beleuchtet („Konzipierung und didaktische Umsetzung von Medienerziehung im Kindergarten“ und „Aktive Medienarbeit mit Kindern“), die sich, wie auch die damaligen Ergebnisse deutlich machten, inhaltlich sehr stark überschneiden.

*Themenbereich „Technikkompetenz“ und
„Sonstige Medienkompetenz der angehenden Erzieherinnen“*

Auf die Förderung von Medienkompetenz der angehenden Erzieherinnen wurde in dieser Untersuchung ein größeres Augenmerk gelegt als im Vorläuferprojekt. Dementsprechend wurden die Lehrkräfte zu diesem Themenbereich nun sowohl im Hinblick auf die reine Technikkompetenz als auch bezüglich anderer Dimensionen von Medienkompetenz befragt.

Ausbildungsinhalte zur „*Technikkompetenz*“ haben sich entsprechend der technischen Entwicklung inzwischen erheblich verändert: Es geht nicht mehr nur um Fotografie, Videofilm- und Hörspielerstellung, vielmehr ist der Umgang mit Computer und Internet als weiterer Schwerpunkt hinzugekommen. Grundlegende Technikkompetenzen werden allerdings offenbar für einige Medien wie Kassettenrecorder oder Computer inzwischen häufig vorausgesetzt und im Unterricht insofern kaum mehr zu vermitteln versucht (dies belegen Aussagen etlicher Lehrkräfte, die darauf verwiesen, dass der Erwerb von Technikkompetenz bereits in der Freizeit stattfindet). Manche Lehrkräfte machen die Vermittlung von Grundlagen der Computer- und Internetnutzung jedoch davon abhängig, „wie fit die Schülerinnen bereits sind“, oder verweisen die Schülerinnen auf entsprechende spezielle Arbeitsgemeinschaften.

Über rein theoretische Unterrichtsinhalte hinaus werden – wie schon 1997 – in den meisten Fällen auch eigene Medienprodukte wie etwa Videofilme oder Hörkassetten hergestellt. Dabei finden, oft in Anknüpfung an das Thema „Medienproduktionsweisen“ (s. o.) oder im Rahmen von Projektunterricht, dann auch gestalterische bzw. journalistische Techniken Berücksichtigung.

Andere Dimensionen von Medienkompetenz („*Sonstige Medienkompetenz der angehenden Erzieherinnen*“) werden in nahezu allen Schulen vorrangig anhand einer Reflexion der eigenen Mediennutzung der Schülerinnen zu vermitteln versucht, wobei diese Reflexion zumeist (und sinnvollerweise) mit bestimmten anderen Themenbereichen verknüpft wird (v. a. „Mediennutzung“, „Medienpräferenzen“ oder „Funktionen und Motive der Mediennutzung“). Als Ausgangspunkt hierfür dient häufig die eigene Medienbiografie der Schülerinnen oder die Führung eines Medientagebuchs bzw. -wochenplans. Auf diese Weise sollen die angehenden Erzieherinnen Einsichten im Hinblick auf ihre eigene Mediennutzung und die damit verbundenen Motive gewinnen, Defizite der eigenen Medienkompetenz erkennen und zu einer selbstkritischen Mediennutzungsweise gelangen. Gleichzeitig werden dabei auch Unterschiede zwischen der eigenen Medienkompetenz und der von Kindergartenkindern offengelegt. Einen interessanten Ansatz wenden zwei Lehrkräfte an, die den Schülerinnen die Aufgabe geben, eine Woche auf das Fernsehen zu verzichten oder einen

medienfreien Tag einzuplanen, um anschließend in der gemeinsamen Reflexion den individuellen Stellenwert und die Integration von Medien im Alltag zu verdeutlichen. Das gleiche Ziel wird auch von einer weiteren Lehrkraft verfolgt, die mit den Schülerinnen darüber spricht, wie der gestrige Tag ohne Medien verlaufen wäre. Ebenfalls erwähnenswert ist der Versuch zweier Lehrkräfte, die Schülerinnen an die Tagespresse oder die Nachrichten heranzuführen; auf diese Weise soll das ihrer Ansicht nach „zu enge“ oder „einseitige“ Spektrum der von den Schülerinnen genutzten Medien (und damit auch deren Medienkompetenz) erweitert werden.

Insgesamt liegt in diesem Bereich der Fokus am häufigsten auf den Medien Fernsehen, Film und Computer.

Projekte zu Medienerziehung

Die Frage, ob an ihrer Schule im Rahmen der Ausbildung für die Kindergartenerziehung zusätzlich zum „normalen“ Unterricht auch Projekte zur Medienerziehung angeboten werden, bejahten zwei Drittel der Lehrkräfte (66,7 %). Ein gutes Drittel von ihnen gab an, diese Projekte ausschließlich innerhalb der Schule anzubieten; in den übrigen Fällen werden die Projekte sowohl in der Schule als auch im Kindergarten durchgeführt. Gerade bei Projekten vor Ort im Kindergarten ist allerdings keineswegs immer gewährleistet, dass eine parallele Betreuung vonseiten der Schule oder eine anschließende Nachbearbeitung bzw. Reflexion der Praxiserfahrungen stattfindet.

Viele der Projekte drehen sich um Video, Film, Foto, Hörspiel und Radio (38 von 99 Nennungen). Gegenstand weiterer Projekte ist das Basteln von filmbezogenem Spielzeug, die Erstellung einer Zeitung oder das Drehen eines Trickfilms, oder sie richten sich auf Fotostorys, die Gestaltung einer Vernissage oder die Analyse von Filmen.

Immerhin 14 Prozent aller Nennungen entfallen hier allerdings (leider) auf solche Projekte, die nicht mit medienpädagogischen Zielen verbunden sind: Projekte, in denen es um den Medieneinsatz zur Dokumentation sonstiger Aktivitäten geht (5 Nennungen) oder die sich auf den didaktischen Einsatz von Medien im „Fach Projektarbeit“ richten (9 Nennungen).

Einbezug von Computer und Internet in die medienpädagogische Ausbildung

Aus der Zusammenschau der Interviewantworten zu allen Themenbereichen sowie zur Projektarbeit lässt sich feststellen: Die Mehrheit der Lehrkräfte geht bei einzelnen Themenbereichen durchaus auch auf Fragestellungen ein, die sich auf den Computer (inkl. Video- und Computerspiele) beziehen. Eine Ausnahme stellt hier lediglich der Bereich „Funktionen und Motive der Medienutzung von Kindern und Jugendlichen“ dar, bei dem nur ein Viertel der Befragten explizit auf Computer eingeht. Das Internet wird dagegen etwas weniger häufig thematisiert und wenn, dann vor allem in den Bereichen

„Mediennutzung von Kindern“ und „Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen“.

Computer und Internet spielen nach Auskunft der Befragten eine besondere Rolle bei der Vermittlung von technischer oder sonstiger Medienkompetenz; dagegen werden sie offenbar relativ selten als Unterrichtsmittel – etwa zur Recherche von Mediennutzungsdaten – eingesetzt.

4.6 Fazit der Befragung von Lehrkräften

Mit der Befragung der Lehrkräfte nordrhein-westfälischer Einrichtungen der Erzieherinnenausbildung sollte der Status quo der Ausbildung für die Medienziehung im Kindergarten ermittelt werden und dieser Ist-Stand mit der 1997 von uns analysierten Situation verglichen werden. In der Zwischenzeit ist in NRW allerdings ein neuer Lehrplan zur Erprobung für die Erzieherinnenausbildung in Kraft getreten (s.o. Abschnitt 3.1), so dass sich nicht nur die Erzieherinnenausbildung insgesamt, sondern gerade auch die curriculare Verankerung der Medienziehung enorm verändert hat. Unabhängig von diesen veränderten Rahmenbedingungen lässt sich zunächst Folgendes festhalten:

Im Hinblick auf die inhaltliche Ausrichtung der medienpädagogischen Ausbildung scheint sich in den vergangenen neun Jahren nicht allzu viel verändert zu haben. Nach wie vor gilt für die Hälfte der von uns vorgegebenen Themenbereiche⁹¹: Mehr als jede zweite befragte Lehrkraft behandelt nach eigenen Aussagen den jeweiligen Bereich allenfalls „eher am Rande“. Einige Inhaltsbereiche haben offenbar sogar noch an Gewicht verloren (hierzu gehören vor allem die Themen „Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern“, „Mediennutzung von Kindern“ und „Medienwirkungen auf Kinder“).

Allerdings lassen sich auch einige positive Veränderungen feststellen: Häufiger als 1997 werden nun „Medienproduktionsweisen“, die „Beurteilung von Medienangeboten“, Fragen der „Mediendidaktik“ sowie „Anliegen und Ziele der Medienziehung“ in der medienpädagogischen Ausbildung thematisiert. Positiv erwähnenswert ist auch eine ausgeprägte Praxisorientierung bei der Vermittlung medienpädagogisch relevanter Inhalte, die sich nicht nur in den ohnehin die Praxis fokussierenden Themenbereichen und Projekten ausdrückt, sondern auch in den an die Schülerinnen gestellten praxisbezogenen Aufgaben zu anderen Themen (z. B. Rollenspiele beim Thema „Anliegen und Ziele der Medienziehung“).

91 1997 galt es allerdings für über die Hälfte.

Gleichzeitig stimmen folgende Feststellungen jedoch bedenklich:

- Gerade die wesentlichsten Grundlagen für die Motivation zur Medienerziehung – d. h. Informationen und Argumente für die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten sowie Anliegen und Ziele dieses Förderbereichs – kommen in der Ausbildung nach wie vor zu kurz: Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte vermittelt „Informationen darüber, warum Medienerziehung notwendig ist“, in der Ausbildung allenfalls am Rande, und sogar mehr als die Hälfte behandelt das unserer Auffassung nach höchst relevante Thema „Anliegen und Ziele der Medienerziehung“ im Unterricht allenfalls am Rande. Beide Themenbereiche stellen sicher eine der besonders wesentlichen Grundlagen für eine engagierte und zielgerichtete Medienerziehung in der Praxis dar, so dass diese Befunde u. E. als problematisch zu bewerten sind. Auf der gleichen Linie liegt, dass offenbar eine nachvollziehbare Logik zwischen (a) medienpädagogisch relevanten Grundlagen und Hintergrundinformationen, (b) der Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten, (c) den Zielen der Medienerziehung und schließlich (d) den konkreten Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten den angehenden Erzieherinnen nach wie vor nicht hinreichend verdeutlicht wird (dies hatten wir ebenso bereits 1997 festgestellt).
- Problematisch erscheint auch, dass der Vermittlung von Unterschieden zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung in der medienpädagogischen Ausbildung offenbar fast keine Bedeutung beigemessen wird. Da bereits die Vorläuferstudie von 1997 deutlich gemacht hatte, dass Erzieherinnen vielfach unter Medienerziehung – vor allem oder gar ausschließlich – Medieneinsatz für Zwecke außerhalb medienpädagogischer Anliegen verstehen und häufig insgesamt eine nur unklare Vorstellung von Medienerziehung haben, wäre es u. E. jedoch wichtig, in der Ausbildung (wenn auch nur am Rande) den Unterschied zwischen Medienerziehung und Mediendidaktik zu verdeutlichen.
- Und schließlich bekommen die angehenden Erzieherinnen (trotz aller Praxisorientierung) offenbar noch immer zu wenig Anregungen dafür, wie sich Medienerziehung in der täglichen Kindergartenarbeit – und nicht nur im Rahmen spezieller, seltener Projekte – tatsächlich konkret umsetzen lässt.

Abgesehen davon, dass die von uns befragten Lehrkräfte mit der Personal-, Finanz- und Mediengeräte-Ausstattung inzwischen offenbar zufriedener als die 1997 Befragten sind, scheinen sich die Bedingungen für die medienpädagogische Ausbildung auch in folgender Hinsicht positiv verändert zu haben: Wenn auch ein Vergleich zwischen den Stichproben von 1997 und 2006 im Hinblick auf ihre medienpädagogische Qualifikation kaum möglich ist⁹², so ist doch

92 Da damals weder danach gefragt wurde, ob medienpädagogische Inhalte zur eigenen Ausbildung gehört haben, noch explizit nach einer medienpädagogischen Zusatzqualifikation gefragt wurde.

anhand der Ergebnisse der aktuellen Studie anzunehmen, dass die heutigen Lehrkräfte medienpädagogisch etwas besser qualifiziert sind, als wir es für 1997 festgestellt hatten. Inwieweit sich dies tatsächlich in der Qualität der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen niederschlägt, ist aufgrund der veränderten curricularen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf die Schulcurricula nicht allgemein abschätzbar, wie auch aus Folgendem deutlich wird:

Seit 2004 sind die Ausbildungseinrichtungen mit einem neuen Lehrplan zur Erprobung für die Erzieherinnenausbildung konfrontiert (der Medienerziehung nicht mehr als eigenständiges Fach vorsieht), und die Hälfte der Schulen richtet sich nach Angaben der befragten Lehrkräfte bereits nach eben diesem neuen Rahmenplan. Insgesamt gestaltet sich allerdings die Umstellung offenbar recht heterogen: Bei der anderen Hälfte der Schulen besteht die Grundlage des Lehrangebots entweder aus einer Mischform zwischen altem und neuem Rahmenlehrplan (zumeist mit eigenen Ergänzungen) oder aus einem eigenen Curriculum. Diese Heterogenität wird noch dadurch erhöht, dass der neue Lehrplan zur Erprobung den Einrichtungen in weitaus höherem Maße als die Vorgaben von 1996 überlässt, wie sie medienpädagogische Ausbildungsinhalte in ihrem Curriculum positionieren und in welchem Umfang sie entsprechende Angebote vorsehen (vgl. Abschnitt 3.1). Sofern sich die Einrichtungen – in welchem Maße auch immer – also am Lehrplan zur Erprobung von 2004 orientieren, sind ihnen damit in puncto Medienerziehung erhebliche Freiheitsgrade überlassen. Derartige Unterschiede kommen auch in folgenden Angaben zum Ausdruck:

- Anders als im neuen Lehrplan zur Erprobung vorgesehen, scheint immerhin an mehr als der Hälfte der Schulen Medienerziehung noch als Fach zu gelten, während es bei den Übrigen zumeist in den Bereich „Sprache(n)/Medien“ im Fach „Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit“ integriert ist.
- Allerdings lassen die Angaben der von uns Befragten auf Unklarheiten bezüglich der curricularen Zuordnung von Medienerziehung (oder auf ein heterogenes Begriffsverständnis) schließen: So gaben uns etliche Lehrkräfte, die sich laut eigener Aussage ausschließlich am Lehrplan zur Erprobung von 2004 orientieren, an, für das Fach Medienerziehung zuständig zu sein (wiewohl der neue Lehrplan Medienerziehung nicht mehr als Fach vorsieht). Und auch umgekehrt berichteten etliche der Lehrkräfte, in deren Schulen es laut eigenen Angaben das Fach Medienerziehung noch gibt, dass sie sich ausschließlich am 2004er Lehrplan orientieren.
- Unabhängig von diesen scheinbaren Widersprüchen hat es für die Vermittlung medienpädagogischer Ausbildungsinhalte offenbar aber Konsequenzen, ob Medienerziehung an einer Schule noch als Fach gilt oder eben nicht:

Lehrkräfte, die ihrer Auffassung nach (unabhängig davon, an welchem Lehrplan bzw. welchen Lehrplänen sie sich orientieren) das Fach Medienerziehung vertreten bzw. die davon ausgehen, dass es das Fach an ihrer Schule noch gibt, behandeln die von uns vorgegebenen Themenbereiche der medienpädagogischen Ausbildung tendenziell ausführlicher als ihre Kollegen und Kolleginnen, die bereits anfangen, in Lernbereichen zu denken.

Der Umstand, dass es im neuen Lehrplan zur Erprobung von 2004 keine inhaltlichen Vorgaben zur Medienerziehung mehr gibt und Medienerziehung offiziell nicht mehr als eigenständiges Fach vorgesehen ist, könnte sich auf längere Sicht also negativ auf die Ausbildung in Medienerziehung auswirken, da sich damit wohl auch das Selbstverständnis derer, die an den Fachschulen für den Teilbereich Medienerziehung zuständig sind, ändern könnte. Indikatoren hierfür zeichnen sich in unseren Ergebnissen ja bereits ab.

- Die bereits angesprochene Heterogenität der curricularen Orientierung des Lehrangebots an den Schulen ebenso wie die mit dem neuen Lehrplan zur Erprobung implizierten hohen Freiheitsgrade für die medienpädagogische Ausbildung äußern sich auch in bestimmten Formalia: Nicht nur das für die medienpädagogischen Bestandteile vorgesehene Zeitkontingent scheint zwischen den Schulen erheblich zu variieren, sondern auch die Prüfungsrelevanz entsprechender Inhalte (mit welchem Gewicht medienpädagogische Inhalte in Prüfungen einfließen, ist offenbar fakultativ bzw. von Jahr zu Jahr unterschiedlich).
- Da medienpädagogische Themen nach unserer Interpretation des neuen Lehrplans von 2004 in den verschiedensten Lernbereichen, Fächern und Teilbereichen zum Gegenstand gemacht werden können und nach Aussagen einiger Lehrkräfte tatsächlich auch mehreren Bereichen zugeordnet werden, findet die Vermittlung solcher Inhalte inzwischen stärker als früher arbeitsteilig statt, d. h. sie werden von verschiedenen Lehrkräften in unterschiedlichen Bereichen vermittelt. Dies bedeutet aber auch, dass die Auskünfte der von uns Befragten zu Umfang und inhaltlicher Ausgestaltung der medienpädagogischen Ausbildung nur einen vagen Eindruck der aktuell tatsächlich bestehenden Ausbildungssituation ermöglichen.

Insgesamt ist somit sowohl eine für alle Einrichtungen gemeinsame Charakterisierung des Status quo als auch eine valide generalisierende Aussage zu Veränderungen gegenüber 1997 erschwert (und Letzteres trotz der Tatsache, dass wir größtenteils die gleichen Fragen gestellt haben wie 1997).

5 Wiederholungsbefragung von Erzieherinnen aus der Vorläuferstudie von 1997

Ziel dieses Projektmoduls war insbesondere, etwaige Veränderungen der Medienerziehung im Kindergarten (inkl. deren Bedingungen) anhand aktueller subjektiver Einschätzungen von Teilnehmerinnen unserer Vorläuferstudie von 1997 zu beleuchten und damit den Kohortenvergleich (d. h. die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus dem vorliegenden Projekt mit vergleichbaren Befunden aus dem damaligen Projekt) durch Auskünfte einiger Erzieherinnen zu ergänzen, die schon damals an der Befragung teilgenommen hatten und nun speziell zu Veränderungen gefragt wurden. Gleichzeitig sollte hiermit eine Interpretationsfolie für die Einordnung und Bewertung von Ergebnissen der aktuellen Repräsentativstudie und der Face-to-Face-Interviews entstehen.

Zu diesem Zweck wurde aus der damaligen Unterstichprobe derjenigen Erzieherinnen, die sowohl an der Repräsentativstudie als auch an den Face-to-Face-Interviews teilgenommen hatten, eine Zufallsstichprobe gezogen. Durch die Autoren des vorliegenden Bandes wurden schließlich Mitte März 2006 telefonische Leitfadeninterviews mit zehn Erzieherinnen durchgeführt (durchschnittliche Dauer etwa eine halbe Stunde). Bemerkenswert ist, dass sich alle zehn Gesprächspartnerinnen in positiver Weise an die damaligen Befragungen erinnern konnten und nicht zuletzt auch deshalb nun erneut sehr bereitwillig Auskunft gaben.

Der zugrunde gelegte Gesprächsleitfaden war um subjektiv relevante Veränderungen der Medienerziehung und ihrer Bedingungen zentriert, wobei insbesondere folgende Aspekte im Hinblick auf potentielle Veränderungen und deren mögliche Zusammenhänge thematisiert wurden:

- Praxis der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit: subjektive Einschätzung des Status quo mit dem Fokus auf etwaigen quantitativen und qualitativen Veränderungen und deren Erklärung (dies war in der Regel der erste Themenkomplex in den Interviews);
- subjektive Wichtigkeit von Medienerziehung einschließlich Begründung etwaiger Veränderungen;

- externe und institutionelle bzw. strukturelle Rahmenbedingungen für die Kindergartenarbeit insgesamt und speziell für die Medienerziehung, einschließlich der hierauf gerichteten subjektiven Problemwahrnehmung (auch mit Blick auf neuere Entwicklungen im Mediensektor und den relativen Sozialisations Einfluss vonseiten der Medien);
- Probleme der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit (auch inkl. subjektive Selbstwirksamkeit der Erzieherinnen).

Im Folgenden werden die entsprechenden Ergebnisse, die aus den Auskünften der zehn Gesprächspartnerinnen gezogen wurden, zunächst im Hinblick auf Veränderungen in den Bedingungen für die Medienerziehung im Kindergarten und anschließend bezüglich etwaiger Veränderungen auf der Praxisseite berichtet⁹³. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Gegenüberstellung und Interpretation der durch die Wiederholungsinterviews gewonnenen Ergebnisse.

5.1 Veränderungen in den Bedingungen für die Medienerziehung im Kindergarten

Nicht zuletzt angesichts der im Hinblick auf das medienpädagogische Fortbildungsangebot veränderten Ausgangslage einerseits, der Entwicklungen im Medienbereich wie auch in den institutionellen Rahmenbedingungen andererseits und in Zusammenhang damit schließlich vor dem Hintergrund des sozialstrukturellen Wandels war davon auszugehen, dass sich in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen für die Kindergartenarbeit insgesamt und für die Medienerziehung im Speziellen deutlich verändert haben und als solche von den Erzieherinnen wahrgenommen werden. Die Ausführungen der hierzu ausgiebig Befragten ergeben folgendes Bild:

Mit Blick auf die externen und internen Bedingungen für die Medienerziehung im Kindergarten verwies die Mehrheit der Gesprächspartnerinnen auf negative Veränderungen in den *institutionellen Rahmenbedingungen*, die die Kindergartenarbeit insgesamt und dabei auch die Medienerziehung erheblich tangieren („die haben sich drastisch verändert“, „das wird alles noch schlimmer“). Hierzu rechnen nach subjektiver Einschätzung der Erzieherinnen folgende miteinander verknüpfte Phänomene:

- verlängerte Öffnungszeiten der Einrichtungen und die daraus resultierende Konsequenz, dass inzwischen die Arbeit öfter in Form von „Schichtdienst“ abläuft und eine Erzieherin häufiger als früher eine Gruppe allein zu betreuen hat;

93 Zitate aus den Interviews sind durch Anführungszeichen gekennzeichnet.

- die Verschlechterung der finanziellen Situation⁹⁴, über die sich die Befragten allerdings mit Verweis auf die Ubiquität dieses Phänomens vergleichsweise wenig beklagten;
- die Reduzierung der Personalkapazität, die im Vergleich zur Verschlechterung der finanziellen Ausstattung als problematischer angesehen wird, da sie unmittelbare negative Auswirkungen darauf hat, wie viel Zeit für eine intensive Betreuung und Pflege, Erziehung und Förderung der Kinder (auch als deren „Bezugsperson“) zur Verfügung steht;
- die veränderte Altersstruktur der Kinder: In vielen Einrichtungen werden inzwischen auch jüngere Kinder (z. T. ab 2 Jahren) aufgenommen. Medienerziehung ist mit den Kleinkindern nach Ansicht der Erzieherinnen noch nahezu unmöglich; stattdessen erfordern diese Kinder aber einen weitaus höheren Pflege- und Betreuungsaufwand, so dass für ein altersspezifisches Arbeiten mit den Älteren weniger Zeit bleibt. Auf diese Weise wird der durch die reduzierte Personalausstattung bereits bestehende Zeitmangel noch weiter gesteigert und hat Auswirkungen auf die Kindergartenarbeit insgesamt, aber auch auf Quantität und Qualität der Medienerziehung („wir haben ja auch nur unsere Betreuungszeit“).

Als bedeutsame *Veränderung in den externen Rahmenbedingungen* führten einige Gesprächspartnerinnen (z. T. mit Verweis auf Medienberichte über die PISA-Studie oder auf die Bildungsvereinbarung in NRW) aus, dass sie vonseiten der Bildungspolitik und Gesellschaft mit gesteigerten Bildungsanforderungen⁹⁵ sowie mit einer Zunahme an Verpflichtungen zur Qualitätsverbesserung/-sicherung der Kindergartenarbeit⁹⁶ konfrontiert werden. Beide Arten von Anforderungen führen offenbar einerseits dazu, dass die Erzieherinnen mit ihrer Arbeit teilweise zufriedener sind (z. B. durch strukturierteres oder gezielteres Arbeiten oder auch durch eine höhere Effizienzkontrolle ihrer Bemühungen). Andererseits und häufiger werden solche Anforderungen von den Befragten jedoch als problematisch angesehen, indem sie mit einem höheren Zeitaufwand in Verbindung gebracht werden, der die ohnehin wahrgenommene Überlastung noch weiter steigert und die Möglichkeiten der Umsetzung mancher bisher für wichtig erachteter Ziele der Kindergartenarbeit zunehmend reduziert.

Veränderungen aufseiten der Eltern und Familien wurden von unseren Gesprächspartnerinnen in verschiedenen Facetten thematisiert und als externe Rahmenbedingungen der Medienerziehung für wesentlich erachtet: Im Hinblick auf Einstellungen der Eltern, ihr Engagement für die Kindergartenarbeit und ihre Bereitschaft zur Elternarbeit sind nach Auskunft der Befragten verschie-

94 Die in einer der zehn einbezogenen Einrichtungen jedoch durch einen Förderverein kompensiert wird.

95 Z. B. frühere Förderung kognitiver Kompetenzen, höheres Gewicht der Vorschularbeit.

96 Z. B. Dokumentation zu einzelnen in die Arbeit einzubeziehenden Bildungsbereichen.

dene Gruppen innerhalb der Elternschaft auszumachen: (a) auf der einen Seite solche Eltern, die den Kindergarten vorrangig „als Bewahranstalt ansehen“ und weniger als frühere Generationen zur Partizipation zu motivieren sind (was u. a. auf Belastungen und Stress oder auch auf Desinteresse der Eltern zurückgeführt wird); (b) auf der anderen Seite solche Eltern, die (nicht zuletzt durch die öffentliche Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie) verunsichert sind („Eltern werden wirklich in die Irre geleitet, [...] in die Mangel genommen von den Medien“) und (auch) deshalb erhöhte Ansprüche an den Kindergarten stellen: insbesondere an die Förderung kognitiver bzw. schulrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten („Sie wollen alles, was wichtig ist fürs Leben“, fragen häufiger: „Sind die denn jetzt auch im Ganzen gebildet?!“, und „Wenn man kein Englisch anbietet, ist man kein guter Kindergarten mehr“). Durch beide Gruppen von Eltern wird die Arbeit im Kindergarten offenbar insofern tangiert, als sowohl der Umgang mit den Eltern insgesamt wie auch die medienpädagogische Elternarbeit „komplizierter“ geworden ist: Eltern der ersten Kategorie sind durch Elternarbeit kaum zu erreichen, während diejenigen der zweiten „versuchen, einem mehr in die Arbeit reinzureden“. Hinzu kommt bei der letzteren Gruppe, dass nicht nur die Eltern höhere Leistungsansprüche an die Kindergartenarbeit stellen, sondern auch die Kinder solcher Eltern höhere Erwartungen an den Kindergarten haben (da sie selbstbewusster, aufgeweckter und neugieriger sind). Beide Elterngruppen lassen sich von den Erzieherinnen insgesamt heute „weniger sagen“ bzw. „helfen“.

Als wesentlicher wird von den Erzieherinnen jedoch erachtet, dass die familialen Bedingungen, unter denen heutige Kinder aufwachsen, sich von denen früherer Kohorten gravierend unterscheiden. In dieser Hinsicht wurde zunächst einmal – mit Verweis vor allem auf den hohen Anteil Alleinerziehender oder „nicht-intakter Familien“, auf den fehlenden „Familienverband“ sowie auf elterliche „Zukunftsängste“ – festgestellt: „Die Welt der Kinder ist in vielen Familien aus den Fugen geraten“. Dieses Zitat steht als Beispiel für Fazits detaillierter Äußerungen, mit denen etwa betont wurde, dass Eltern für die Kinder heute weniger „verlässlich“ sind, weniger Zeit gemeinsam mit den Kindern verbringen (können), ihre Vorbildrolle weniger als frühere Generationen wahrnehmen bzw. ein „schlechteres Vorbild“ sind, zu wenig Orientierung bieten bzw. kaum noch Werte vermitteln, den Familienalltag seltener durch „Regelmäßigkeit“ bzw. „Struktur“ prägen und insgesamt die Kinder häufiger sich selbst überlassen (müssen). Eine Erzieherin fasst dies folgendermaßen zusammen: „Die Eltern denken offenbar häufiger, die Kinder werden von allein groß“. Im Hinblick auf die Förderung ihrer Kinder wird ebenso jedoch auch ein demgegenüber höchst konträres Bild einer anderen Kategorie von Eltern gezeichnet: Demnach versuchen manche Eltern ihre Kinder in hohem Maße zu fördern und überfordern sie dabei teilweise sogar. Eine Teilnehmerin

erklärte hier zudem, diese Diskrepanz zwischen Elterngruppen habe sich erheblich verstärkt.

Insgesamt ergeben sich aus solchen veränderten Lebens- und Sozialisationsbedingungen nach Aussage einiger Befragter problematische Konsequenzen für die Kindergartenarbeit: Abgesehen davon, dass die Heterogenität in den Kindergruppen damit zunimmt, muss der Kindergarten „Ersatz für die Familie“ bieten. Vor allem aber sind viele Kinder noch keineswegs „gruppenfähig“, weisen Verhaltensauffälligkeiten und/oder Entwicklungsverzögerungen auf, so dass im Kindergarten vorrangig „Basisarbeit“ geleistet werden muss – mit Auswirkungen nicht nur auf die Bewältigung der somit veränderten Arbeitsanforderungen, sondern auch auf die Umsetzung der eigentlich angestrebten Betreuungs-, Erziehungs- und Förderziele (siehe dazu weiter unten die veränderten Rahmenbedingungen vonseiten der Kinder).

Probleme nehmen die Erzieherinnen auch mit Blick auf das veränderte Medien- und Medienerziehungsverhalten der Eltern wahr: Zum einen kontrollieren bzw. steuern Eltern nach Auskunft der Befragten heutzutage den Medienkonsum ihrer Kinder (noch) weniger als frühere Generationen, verhalten sich in puncto Medienerziehung entweder völlig passiv oder reichlich permissiv, haben bezüglich Mediennutzung und Medienerziehung weniger denn je eine „eigene Position“, stellen ihren Kindern zu früh ein eigenes TV-Gerät und Computerspiele zur Verfügung und/oder wählen für ihre Kinder Medienangebote nicht oder wenn, dann nicht adäquat aus. Zum anderen werden Medien (speziell Fernsehen und Computer) inzwischen von den Eltern (noch) häufiger als „Babysitter“ eingesetzt: „Der Fernseher ist zum Parkplatz geworden, weil die Eltern gestresst sind“.

Aber auch der eigene Medienumgang der Eltern hat sich nach Auskunft der Befragten verändert, mit fatalen Folgen für die Kinder und deren Medienverhalten: Die Eltern weisen nicht nur eine insgesamt höhere und wenig selektive Mediennutzung auf, sondern schauen sich im Fernsehen – noch mehr als früher und auch häufiger in Anwesenheit der Kinder – „Schrott“ bzw. „Schund“ an und sind somit „schlechtere Vorbilder“ für die Medienauswahl ihrer Kinder. Hieraus können sich Auswirkungen auf die Medienerziehung im Kindergarten nicht zuletzt insofern ergeben, als die von den Kindern zu Hause erfahrene Mediennutzung und Medienerziehung den Einstellungen und Erziehungszielen der Erzieherinnen widersprechen und somit deren medienpädagogische Wirksamkeit beeinträchtigen.

Ausgiebig gaben uns die Gesprächspartnerinnen ebenso Auskünfte darüber, inwiefern sich auch durch *Veränderungsphänomene aufseiten der Kinder* selbst die Bedingungen für die Kindergartenarbeit insgesamt sowie speziell für die Medienerziehung gewandelt haben („Hier hat sich das Bild erheblich verändert“): Höchst anschaulich schilderte die Mehrheit der Befragten, dass heutige

Kindergartenkinder häufiger als frühere Kohorten mit Entwicklungsdefiziten und/oder Verhaltensauffälligkeiten in die Einrichtung kommen: angefangen von defizitären „Grundlagen von Zusammenleben“, „Sprachverzögerung“, mangelnder „Gruppenfähigkeit“ und „Anpassungsfähigkeit“ (z. B. „wie man sich hier so verhält und zurecht findet“), über „Hyperaktivität“ bis hin zu „Wahrnehmungsstörungen“ und kognitiven Problemen bei der Informationsaufnahme. Zur Veranschaulichung seien exemplarisch entsprechende Ausführungen einer Erzieherin auszugsweise wiedergegeben: Die Kinder können nach ihrer Auskunft (unabhängig von Alter und Intelligenz) häufiger als frühere Generationen Geräusche nicht richtig wahrnehmen, einordnen oder „nicht ertragen“, können „nicht richtig einordnen, wer spricht jetzt eigentlich mit mir“ (wenn mehrere zusammen sind und/oder es laut ist), haben weniger „Erfahrungen mit Sehen, Hören, Schmecken, Riechen“. Sie haben Probleme bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung („das geht nicht bis auf die Festplatte“) und sind insgesamt auch häufiger „völlig verwirrt“, gehen manchmal sogar aus dem Raum, wenn es laut oder unübersichtlich wird. Sie haben häufiger Konzentrationsprobleme und können schon bei der Aufnahme nicht richtig unterscheiden, „was ist jetzt wichtig oder was ist nicht wichtig, das sind aber z. T. hoch-intelligente Kinder“. Oft können sie sich auch nicht auf neue Personen (z. B. eine neue Praktikantin) umstellen.

Derartige Phänomene werden keineswegs nur darauf zurückgeführt, dass mittlerweile vermehrt auch jüngere Kinder betreut werden (s. o.). Vielmehr werden hierfür teilweise auch die Eltern verantwortlich gemacht, wenn sie ihre Kinder zu wenig fördern, so dass es oftmals auch noch den Älteren an bestimmten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mangelt: Solche Defizite werden nicht nur im kognitiven und sprachlichen Bereich beobachtet, sondern auch im Hinblick auf sonstige Alltagsanforderungen und -kompetenzen wie etwa Sauberkeit⁹⁷, Ernährung, Ankleiden oder auch „schon mal 'ne Schere oder 'nen Löffel in der Hand gehabt haben“. Dass sich hieraus erhebliche Anforderungen an die Erzieherinnen ergeben, liegt auf der Hand; allerdings wiesen einige von ihnen auch darauf hin, dass gerade umgekehrt besonders „gut geförderte“ Kinder eine erhöhte Belastung bedeuten können, indem sie spezielle Aufmerksamkeit und Beschäftigung fordern. Insgesamt scheint heutzutage jedoch vermehrt zu gelten, dass die Erzieherinnen mit den Kindern „erst mal aufholen müssen, was an Entwicklungsstand schon da sein müsste“. Und es resultiert aus solchen Veränderungen mehr als zuvor:

„Als Erzieherin braucht man dafür ganz viel Kraft.“

97 „Kinder können eher mit dem Computer umgehen als mit der Toilette“; „Wir sind nur noch mit den Pampers unterwegs.“

Darüber hinaus wurden im Hinblick auf die heutigen Kindergartenkinder von der Hälfte der Gesprächspartnerinnen auch Auffälligkeiten berichtet, die mit dem veränderten Mediennutzungsverhalten in Zusammenhang gebracht werden (wobei auch hier z. T. die Eltern mit verantwortlich gemacht werden). Beobachtungen und Schlussfolgerungen der Erzieherinnen ergeben auch in dieser Hinsicht ein facettenreiches Bild: Sie nehmen heutige Kinder vermehrt als „gestört“, „hampelig“ und „nervös“ wahr und führen solche Auffälligkeiten überwiegend darauf zurück, dass die Kinder „schon mit zwei Jahren stundenlang vor dem Fernseher sitzen“, insgesamt mehr fernsehen und dabei häufiger auch Fernsehsendungen des Erwachsenenprogramms anschauen (z. B. „Die Super Nanny“) und außerdem bereits morgens vor dem Kindergarten Computerspiele spielen (einer weiteren Erzieherin fiel zudem die Zunahme des „Montagssyndroms“ auf). Einige Teilnehmerinnen assoziieren mit dem veränderten Mediennutzungsverhalten der Kinder gleichzeitig jedoch auch positive Wirkungen, indem Kinder heute „dadurch gebildeter“ seien (z. B. durch Nachrichtensendungen).

Insgesamt wirken sich nach Auskunft der Erzieherinnen solche aufseiten der Kinder veränderten Bedingungen gemeinsam mit den weiter oben genannten Veränderungen erschwerend auf die Kinderartenarbeit wie auch speziell auf die Medienerziehung aus. Allgemein sei es heute „ein ganz anderes Arbeiten“, man müsse den Kindern „mehr Ruheräume“, aber auch „Bewegungsräume“ geben, mehr „pflegerische“ und kompensatorische Arbeit leisten, angesichts der vergrößerten Heterogenität zwischen den Kindern mehr Aufwand für eine altersspezifische und kindzentrierte Herangehensweise betreiben. Dadurch und in Verbindung mit den von extern an den Kindergarten herangetragenen Anforderungen (s. o.) bleibe für andere wichtige Bereiche und damit auch für die Medienerziehung weniger Zeit – so etwa dafür, mit den Kindern Bücher anzugucken bzw. zu lesen (manchmal sei man in Versuchung, einige Kinder an den PC zu schicken, um mit den anderen ein Buch zu lesen), aber auch für die Durchführung von Projekten zur Medienerziehung. Eine Erzieherin fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Manchmal frage ich mich, wo wir die Zeit überhaupt noch hernehmen, wirklich das auch noch alles abzudecken – weil wir kriegen ja immer noch mehr aufgebürdet und möchten natürlich auch eine qualitativ gute Arbeit leisten.“

Im Gegensatz zu solchen großenteils als problematisch wahrgenommenen Phänomenen wird von der Mehrheit die verbesserte *Medienausstattung* der Einrichtung als positive Veränderung in den Rahmenbedingungen gesehen. Eine subjektiv besonders wesentlich erachtete Neuerung ist dabei, dass inzwischen vermehrt Computer – häufig auch zur Nutzung durch die Kinder – zur Verfügung stehen. Ebenso wies eine Erzieherin darauf hin, dass es inzwischen viele Bücher und Internetangebote gibt, die Vorschläge zur Medien-

erziehung bereitstellen bzw. wo man sich „ganz hervorragend bedienen kann“ (allerdings wäre man ohne diese Medien heute einerseits „ganz arm dran“; andererseits falle einem bei der Fülle der Angebote nun die Auswahl schwer).

Auch *Entwicklungen im Medienbereich* können den veränderten Rahmenbedingungen für die Medienerziehung zugerechnet werden. Hierzu ergibt sich aus den Interviews folgendes Bild:

Die Mehrheit der Erzieherinnen steht den neueren Entwicklungen im Mediensektor – auch nach Aussage unserer Gesprächspartnerinnen anders als 1997 – offenbar keineswegs pauschal ablehnend, sondern „offener“ als früher, teilweise auch mit einer differenzierteren Einstellung gegenüber. Dabei sind allerdings nach wie vor kritische Töne in Bezug auf das Fernsehangebot durchaus hörbar wie z. B.:

„Grausam [...]. Da machen die Medien wirklich ganz viel falsch.“

„Es ist zu viel, was da auf die Kinder eingebracht wird [...]. Hätte man es nicht bei *einem* Kinderprogramm belassen können?!“

„Das ist furchtbar, von was für einem Quatsch die Kinder da reden!“

Mit Blick auf Computerspiele wurden erwartungsgemäß ebenfalls kritische Stellungnahmen abgegeben:

„Gameboy-Spiele verteufle ich nach wie vor.“

„Bei Kindern sind jetzt Playstation, Computerspiele auf dem Vormarsch, auch bei den Kleineren [...], dass sie morgens vor dem Kindergarten schon gedaddelt haben [...], das hören wir ja auch von denen – diese schönen Spiele [ironisch] sind jetzt häufiger ein Thema.“

Allerdings werden nicht alle „Ballerspiele“ für „schlecht“ gehalten, und: „Es gibt aber auch supertolle Kindersendungen“.

Etlliche Gesprächspartnerinnen wiesen dabei darauf hin, dass es noch mehr als unter den früheren Bedingungen heute darauf ankommt, den Kindern einen kritischen und wählerischen Umgang mit dem erweiterten und qualitativ veränderten Medienangebot zu vermitteln. Die folgenden Zitate stehen exemplarisch hierfür:

„Kinder müssen mit den vielen Medien richtig umzugehen lernen – nicht nur als Babysitter gebrauchen.“

„Man muss wissen, was für einen gut oder schlecht ist [...]. Aufklärung ist wichtig.“

„Wir werden immer mehr bestimmt durch die Technik [...]. Wenn wir da die Hände vor die Augen halten – das wäre fatal [...]. Man muss lernen, damit umzugehen und nicht jetzt sagen: ‚Das verteufle ich, kommt gar nicht in Frage‘; das war früher bei mir so im Hinterkopf.“

„Es ist wichtig, Kindern den richtigen Umgang beizubringen: Wie wähle ich aus, *ich* wähle aus überhaupt erst einmal. Das ist wichtig – die richtigen Spiele, der richtige Einsatz.“

Dass die Vermittlung solcher Einsichten und Kompetenzen nicht gerade einfacher geworden ist, betonten einige Erzieherinnen mit Verweis auf das breite Angebotsspektrum und die Verlockungen durch die Medien selbst. Hinzu kommt: „Der Markt ist so voll geworden“ und man muss mehr als früher „gucken, was man Kindern und Eltern davon anbietet“.

Die Frage danach, inwieweit sich im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten etc.) der *Stellenwert von Medien* im Hinblick auf die Sozialisation von Kindern im Kindergartenalter verändert habe, wurde von den Gesprächspartnerinnen recht homogen beantwortet: Sie zogen mehrheitlich – zumeist in Verbindung mit ihren Vermutungen über Auswirkungen der gesteigerten Mediennutzung auf die Entwicklung und Sozialisation der Kinder – das Fazit, dass Medien insgesamt heute in ihrem Sozialisations-einfluss „gravierender“ geworden sind.

Ein eindeutiges Bild ergibt sich zunächst auch bezüglich der Frage nach der *subjektiven Wichtigkeit der Medienerziehung* im Kindergarten: Vor dem Hintergrund des erweiterten Medienangebots, der zunehmenden Mediennutzung und deren erheblichen Wirkungen, aber auch mit Blick auf die bei der Elternseite wahrgenommenen Defizite familialer Medienerziehung (s. o.) äußerten die Erzieherinnen konsequenterweise, Medienerziehung sei heutzutage wichtiger als früher, zumindest aber „*eigentlich* wäre es wichtiger“ oder „mindestens genauso wichtig wie früher“. Allerdings schließt diese Einschätzung (bzw. Einsicht) in vielen Fällen Computer bzw. Computerspiele aus („Wir haben bisher eigentlich versucht, das rauszuhalten [...]. Bei uns ist das noch nicht so nötig, weil die Eltern darauf achten, dass das nicht so Überhand nimmt [...]. Unsere Kinder sind noch nicht so mediengeschädigt“).

Dass Medienerziehung jedoch vielmehr eine Präventionsaufgabe wie auch eine auf verschiedene Aspekte der Kompetenzförderung gerichtete Bildungsaufgabe ist, scheint vielen Befragten – ähnlich wie in der Vorläuferstudie – ebenso wenig klar zu sein wie eine konkrete *Vorstellung von Zielen der Medienerziehung und deren Umsetzung*. Die Einschätzung der Befragten, wie wichtig Medienerziehung heute ist, muss insofern mit Vorsicht betrachtet werden, da wir aus den Interviews keine hinreichenden Anhaltspunkte darüber haben, welche Ziele und welches Anspruchsniveau eben dieser Wichtigkeitseinschätzung zugrunde liegen.

Angemerkt sei schließlich auch: Die *Zuständigkeit für die Medienerziehung* wird offenbar nach wie vor hauptsächlich der Familie attribuiert; die medienpädagogische Verantwortung der Eltern scheint noch immer weitaus stärker gewichtet zu werden als die des Kindergartens („die liegt nach wie vor bei den Eltern“).

5.2 Veränderungen in der Praxis der Medienerziehung

Trotz der gerade genannten Einschränkungen im Hinblick auf die Zuständigkeit des Kindergartens für die Medienerziehung wäre vor dem Hintergrund der bisher genannten Veränderungen, wie sie die Gesprächspartnerinnen schilderten, nun einerseits plausibel anzunehmen, dass die praktische Umsetzung von Medienerziehung im Kindergarten inzwischen zugenommen hat. Mit Blick auf die veränderten strukturellen Rahmenbedingungen, aber auch auf die erhöhten Anforderungen an die Kindergartenarbeit in anderen Bereichen (Basisarbeit zur Kompensation wahrgenommener familialer Erziehungsdefizite, Umsetzung neuer Bildungsanforderungen etc.; s. o.) ließe sich andererseits jedoch ebenso das Gegenteil vermuten, d. h. ein Rückgang der medienerzieherischen Praxis. Inwieweit eine der beiden Annahmen, falls überhaupt, zutrifft und inwieweit sich nach Auskunft der befragten Erzieherinnen mittlerweile Veränderungen auf der Praxisseite der Medienerziehung ergeben haben, wird im Folgenden erläutert.

Die Ausführungen der Gesprächspartnerinnen zur Frage nach dem *Quantum* und Stellenwert der Medienerziehung ergeben ein recht eindeutiges Bild, das keiner der beiden o. g. Annahmen entspricht: Die Mehrheit stellte hierzu fest, dass sich am Umfang, mit dem Medienerziehung im Kindergarten praktiziert wird, nichts verändert hat, die Praxis in dieser Hinsicht also so geblieben ist, wie sie vor Jahren war:

„Aber nicht dass ich jetzt so ganz konkret verstärkt hier Medienerziehung mache.“

Gleiches gilt auch für den *relativen Stellenwert der Medienerziehung* im Vergleich zu dem anderer Erziehungsbereiche sowie für die medienpädagogische Elternarbeit. Ebenso lassen die Ausführungen einiger Befragter darauf schließen, dass sich *Quantum* und relativer Stellenwert der Medienerziehung, ähnlich wie 1997, nach wie vor auf einem niedrigen Niveau bewegen:

„Medienerziehung ist ja ein ganz kleiner Bereich.“

Die Mehrheit der telefonisch Interviewten führte allerdings zur Praxis der Medienerziehung wie auch der medienpädagogischen Elternarbeit gleichzeitig aus, dass sich hier *qualitative Veränderungen* ergeben haben („ist jetzt etwas anders geworden“):

- Im Hinblick auf die Arbeit mit den Kindern wurde zum einen betont, dass inzwischen – ermöglicht vor allem durch die verbesserte Medienausstattung – häufiger Medien (z. B. „Musikanlage“, „Tierfilme beispielsweise zur Lebensweise des Eichhörnchens aus der Kreisbildstelle“, lustige oder lehrreiche Computerspiele) „eingesetzt“ werden. Allerdings scheint solchen Äußerungen teilweise das – schon in der Vorläuferstudie 1997 festgestellte –

Missverständnis zugrunde zu liegen, dass Medienerziehung mehr oder weniger gleichzusetzen sei mit dem Einsatz von Medien für andere (nicht medienpädagogische) Ziele.

- Zum anderen dürfen die Kinder in der Einrichtung mittlerweile jedoch häufiger auch „eigenständig“ Medien(-geräte) nutzen: Während Kassetten bzw. Hörspiele nach Angaben der Befragten inzwischen eine geringere Rolle spielen, werden Bücher wieder mehr gelesen; insbesondere aber mit Blick auf „Computer und Technik“ sei die Medienerziehung inzwischen „erweitert“ worden (so dürfen die Kinder heute z. B. „am PC arbeiten, auch Computerspiele machen“). Dazu betonten mehrere Erzieherinnen die besseren Computerkenntnisse und -fertigkeiten der heutigen Kinder: Früher habe man oft noch „mithelfen müssen“, während sich die Kinder heutzutage gegenseitig helfen, allenfalls „eine Einführung ins Programm“ sei für die Jüngeren noch notwendig.

Sofern hiermit eine medienpädagogische Zielvorstellung verbunden wird, geht es zumeist darum, Vorschulkindern (pädagogisch wertvollere) Alternativen zu den ihnen von zu Hause bekannten „Ballerspielen“ näher zu bringen und/oder sie von der Gewohnheit abzubringen, den „Computer als Freund“ oder als „Spielersatz“ zu benutzen, ihnen aber auch auf spielerische Weise Technikkompetenz zu vermitteln („Wie funktioniert so ein Teil [...]. Computer kann Spaß machen“).

Häufiger werden jedoch Lerneffekte außerhalb der Medienerziehung (z. B. Erwerb naturkundlichen Wissens) angestrebt, auch wenn sich solche Effekte nur beiläufig einstellen („sie dann da einfach rumprobieren zu lassen, und wenn dann dabei auch noch ein Lerneffekt entsteht – und der entsteht! – ist das toll [...]. Das ist mehr dem Zufall überlassen“).

In einer bestimmten Hinsicht ergibt sich ein heterogenes Bild bezüglich der Veränderungen auf der Praxisseite: Manche Erzieherinnen erklärten, auch mit Verweis auf den zunehmenden „Schrott“ im Medienmarkt, auf die steigende Mediennutzung der Kinder sowie auf ihr häufigeres Anschauen von TV-Erwachsenensendungen, dass heutzutage eine Aufarbeitung von Medienerlebnissen als Bestandteil der Medienerziehung im Kindergarten nötiger sei als früher und deshalb häufiger stattfinde („Sie sind konfrontiert mit Dingen, die sie nicht verarbeiten können“). Anders sieht es beispielsweise folgende Erzieherin: Früher habe man mehr in das „Aufarbeiten“ der Erlebnisse aus einzelnen Sendungen investieren müssen; heute sei „das seltener geworden“, weil die Kinder „ganz Verschiedenes im Fernsehen angucken [...], das ist ja jetzt so unübersichtlich [...], es geht nicht mehr um einzelne Sendungen“.

In methodischer Hinsicht scheint sich schließlich geändert zu haben, dass sich die Erzieherinnen häufiger an Medieninstitutionen wenden – beispielsweise an die Kreisbildstelle oder auch an ein Produktionsteam, das in die Einrichtung

eingeladen wird (z. B. ein WDR-Radio-Team, „dadurch haben wir die [Kinder] auch mal wieder ans Radio bekommen“) – oder zuweilen mit den Kindern auch ins Theater gehen, um ihnen „die andere Welt klarzu-machen“. Eine Teilnehmerin erwähnte schließlich, anders sei auch geworden, dass sie den Kindern, wenn sie über ihre Medienerfahrungen oder -bewertungen erzählen, mehr als früher zuhört.

Qualitative Veränderungen in der Elternarbeit beziehen sich zum einen darauf, dass heutzutage nach Auskunft der befragten Erzieherinnen seltener Elternabende, dafür aber mehr Einzelgespräche (z. B. bei Elternsprechtagen) durchgeführt werden. Zum anderen schilderten einige von ihnen, dass Eltern heute teilweise häufiger als frühere Generationen Beratung bzw. Hilfestellungen erbitten, wenn es mit Blick auf ihre Kinder um die Einschätzung eines „unschädlichen“ Mediennutzungsquantums und die Bewertung von Medien geht (z. B. altersspezifische Eignung bestimmter Computerspiele oder TV-Sendungen). Hierfür wird nach Auskunft der Befragten den Eltern inzwischen auch häufiger Material zur Verfügung gestellt (z. B. „Flimmo“).

Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der oben skizzierten Veränderungen in den Bedingungen für die medienpädagogische Praxis vor Ort könnte man nun vermuten, dass Probleme der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit zugenommen haben, indem die „Schwierigkeit“ der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern wie auch mit den Eltern gestiegen ist, während möglicherweise die hierauf bezogene *subjektive Selbstwirksamkeit* der Erzieherinnen abgenommen hat. Tatsächlich jedoch hat sich – ähnlich wie für das Quantum der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit festgestellt – nach Auskunft unserer Gesprächspartnerinnen auch im Hinblick auf Probleme, Schwierigkeiten und Selbstwirksamkeit in der Praxis der Medienerziehung kaum eine Veränderung ergeben. Mit Blick auf die wahrgenommene Situation der familialen Erziehung, Sozialisation und Medienerziehung wiesen einige Befragte allerdings darauf hin, dass die medienpädagogische Elternarbeit vor allem „komplizierter“ geworden sei (für entsprechende Begründungen und Erläuterungen s. o. Abschnitt 5.1).

5.3 Fazit: Zusammenschau von Veränderungen

In den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurde einerseits ersichtlich, dass nach Einschätzung der Gesprächsteilnehmerinnen eine ganze Reihe an strukturellen Rahmenbedingungen, externen Anforderungen sowie Bedingungen aufseiten der Kindergartenkinder und der Elternschaft bzw. Familien problematischer geworden ist. Hieraus könnte man die Annahme ableiten, die Wahrscheinlichkeit einer heute vergleichsweise umfassenderen, intensiveren

Medienerziehung sei nicht nur äußerst gering, sondern eine Reduzierung in der medienpädagogischen Praxis sogar wahrscheinlicher. Deutlich wurde andererseits aber auch, dass

- die Medienausstattung in den Einrichtungen verbessert wurde und die Verfügbarkeit von Medienangeboten für die medienpädagogische Praxis positiv wahrgenommen wird;
- die Entwicklungen im Medienbereich und in der Mediennutzung von Kindern wie auch die zunehmende Bedeutsamkeit bestimmter medienbezogener Kenntnisse und Kompetenzen für das spätere Leben (z. B. Computerkenntnisse für Schule und Beruf) von vielen Erzieherinnen offenbar als Hinweise verstanden werden, solche Kenntnisse und Kompetenzen auch verstärkt zu fördern;
- den Medien inzwischen ein noch höherer Stellenwert für die Sozialisation von Kindergartenkindern attribuiert wird;
- einer wenig selektiven Mediennutzung höchst negative Auswirkungen beigemessen werden;
- die Medienerziehung von den Befragten konsequenterweise im Vergleich zu früheren Jahren als wichtiger (oder mindestens so wichtig wie bislang) eingeschätzt wird.

Demnach könnte man erwarten, dass die Medienerziehung im Kindergarten mittlerweile einen höheren Stellenwert eingenommen hat. Tatsächlich stellte sich aber, wie oben erläutert, heraus: Der Umfang wie auch der relative quantitative Stellenwert, mit dem Medienerziehung im Kindergarten praktiziert wird, hat sich weder reduziert noch vergrößert (gleichzeitig haben in der Praxis allerdings qualitative Veränderungen stattgefunden). Dabei wird die Praxis der Medienerziehung im Vergleich zu früher auch nicht unbedingt als schwieriger empfunden (gleichzeitig die medienpädagogische Elternarbeit allerdings als „komplizierter“ wahrgenommen). Wie ist angesichts der o. g. Veränderungen nun zu erklären, dass sich in der Praxis der Medienerziehung zumindest unter quantitativen Aspekten kaum etwas verändert hat?

Zur vorläufigen Beantwortung dieser Frage ist zunächst einmal anzunehmen, dass die Zunahme ungünstiger bzw. als problematisch wahrgenommener Veränderungen manchen inzwischen günstigeren bzw. förderlicheren Bedingungen zuwiderläuft, so dass sich in unseren Ergebnissen eine nivellierende Wirkung konträrer Wandlungsphänomene widerspiegeln könnte. Hierfür sprechen auch einige Aussagen der Teilnehmerinnen dieser Wiederholungsbefragung: „Eigentlich wäre es wichtiger, aber wir können es heute leider nicht machen“, „es ist wichtiger geworden“, aber „wir können es einfach nicht“. Die Interviews mit den Erzieherinnen legen jedoch einige weitere Vermutungen nahe, die jeweils auf einen Teil der Einrichtungen zutreffen könnten:

So ist etwa anzunehmen, dass manche Erzieherinnen, die eine begründete Einsicht in die zunehmende Notwendigkeit medienpädagogischer Praxis haben, die vielfach ungünstigeren Rahmenbedingungen etwa durch eine erhöhte Praxisroutine und ggf. zusätzliches Engagement kompensieren, um unter dem Strich wenigstens nicht weniger Medienziehung zu betreiben als früher. Für diese Vermutung sprechen auch die eindrücklichen Ausführungen einer Teilnehmerin, deren Einrichtung künftig geschlossen wird, so dass das Personal von Arbeitslosigkeit bedroht („ängstlich“) ist und „ganz andere Probleme“ hat; dennoch versucht diese Erzieherin auch in puncto Medienerziehung („Medienerziehung ist doch wichtig!“), der Resignation und Passivität entgegenzuwirken, so dass hier die medienpädagogische Praxis trotz allem keineswegs in reduziertem Umfang stattfindet.

Die Tatsache, dass der quantitative (absolute und relative) Stellenwert der Medienerziehung im Kindergarten trotz problematisch bzw. negativ veränderter Rahmenbedingungen unverändert zu sein scheint, kann in manchen Fällen jedoch auch darauf zurückgeführt werden, dass die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten mehr oder weniger gleichgesetzt wird mit (a) dem Einsatz von Medien (z. B. Filme, Dias, Computerspiele) zu nicht-medienpädagogischen Zwecken und/oder mit (b) der eigenständigen Medien-/Gerätenutzung durch die Kinder. Ebenso wie in Einrichtungen, in denen auch nach Aussagen der Befragten ohnehin nur wenig Medienerziehung praktiziert wird (sie „ist ja ein ganz kleiner Bereich“), wäre hier plausiblerweise anzunehmen, dass unter solchen Umständen die externen und internen Rahmenbedingungen eine eher geringe Auswirkung auf den Umfang der Medienerziehung haben.

Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass bestimmte Ziele der Medienerziehung, wie die Förderung eines selektiven Medienumgangs und ggf. auch die Vermittlung von Fähigkeiten zur adäquaten Auswahl an Medienprodukten, zwar angesichts der Entwicklungen auf dem Medienmarkt für wichtiger erachtet werden, dass aber andere Aspekte – wie etwa die Unterstützung beim Aufarbeiten von Medienerlebnissen und die Vermittlung von Kompetenzen zum Schutz vor negativen Wirkungen – mittlerweile als weniger wichtig angesehen werden, so dass hieraus unter dem Strich keine quantitativen Veränderungen in der Medienerziehung resultieren. So hat das vermehrte Fernsehangebot und dessen ausgiebige Nutzung durch die Kinder nach Aussage einer Befragten bestimmte Konsequenzen für die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten: „Fernsehen ist so raumgreifend“, es kommen nicht mehr verschiedene Kinder „mit dem Gleichen an“, wie etwa mit einer bestimmten Sendung (z. B. Pokemon), „die in Köpfen von *vielen* Kindern wäre, für die es also ein *gemeinsames* Thema ist; sie nehmen es gar nicht mehr als was Besonderes“ wahr, und es ist nicht mehr so, dass „sie es so besonders betrifft [...] und sie es dann verarbeiten müssten“. Die zunehmende Gewöhnung der Kinder an die Medien und deren Inhalte sowie die Heterogenität der Medienerfah-

rungen von heutigen Kindern hat insofern, auch nach Meinung einiger weiterer Erzieherinnen, zur Folge, dass ein gezieltes „Aufarbeiten“ einzelner Medien-erlebnisse kaum noch nötig, vor allem aber auch nicht mehr möglich erscheint und somit zumindest ein früher als notwendig und machbar wahrgenommenes Element der Medienerziehung nicht mehr als solches angesehen wird.

Und schließlich kann eine Erklärung für die Konstanz anstelle einer Zunahme im Umfang der Medienerziehung auch darin liegen, dass die Veränderungen in bestimmten Rahmenbedingungen (Notwendigkeit der kompensatorischen Vermittlung von Basiskompetenzen, erhöhte Bildungsanforderungen etc.) zu einer Zunahme der subjektiven Wichtigkeit (auch) anderer Förder- und Erziehungsbereiche geführt haben (z. B. Sauberkeitserziehung, Sprachentwicklungsförderung). Da aber die Personalkapazitäten zumindest nicht gestiegen sind, ergibt sich hieraus möglicherweise, dass die Wichtigkeit auch der Medienerziehung zwar höher als zuvor eingeschätzt wird, dies aber keine praktische Konsequenz erfahren kann, da dieser Bereich letztlich doch als vergleichsweise weniger dringlich und ohnehin vorrangig als Aufgabe der Eltern angesehen wird.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Wiederholungsbefragung interessiert nun umso mehr, welches Bild die aus der aktuellen Repräsentativbefragung und den themenzentrierten Interviews mit einem Teil der Repräsentativstichprobe zu ziehenden Befunde ergeben. Hierüber wird in den nachfolgenden Kapiteln berichtet.

6 Befragungen von Erzieherinnen nordrhein-westfälischer Kindergärten: Variablen, Instrumente und Stichproben

Wie in Kapitel 2 erläutert, orientiert sich die in diesem Band vorgestellte Studie mit ihren verschiedenen Modulen größtenteils am Vorläuferprojekt von 1997. Dementsprechend wurden Kindergarten-Erzieherinnen⁹⁸ auch 2006 wieder auf zweierlei Weise befragt: durch eine standardisierte telefonische Befragung der Gesamtstichprobe mit überwiegend geschlossenen Fragen sowie im Rahmen themenzentrierter Face-to-Face-Interviews mit einem Teil dieser Stichprobe.

Dem Untersuchungsziel entsprechend, galt es für die Konzeption der Befragungen und für die Instrumentenentwicklung zum einen, die Vergleichbarkeit mit der damaligen Studie so weit wie möglich zu gewährleisten, um etwaige Veränderungen gegenüber 1997 zu ermitteln. Vor dem Hintergrund des – möglicherweise auch für die Medienerziehung im Kindergarten bedeutsamen – sozial-strukturellen Wandels (v. a. gestiegener Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und von sozial benachteiligten Kindern) sowie von Veränderungen auf dem Medienmarkt (z. B. gestiegene Bedeutung des Internets auch für Kinder, umfangreiches Angebot an Computer- und Videospiele für Kinder) sollten zum anderen neue Fragestellungen integriert werden. Darüber hinaus waren die seit 1997 in NRW initiierten Fortbildungsmaßnahmen und bereitgestellten Informations- und Praxismaterialien für die Medienerziehung im Kindergarten zu berücksichtigen.

Bevor nun in Abschnitt 6.1 die Variablen und Erhebungsinstrumente erläutert werden, sei bereits an dieser Stelle auf Folgendes hingewiesen: Selbst bei gleichen oder ähnlichen Fragestellungen ist im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Studie mit denen der Vorläuferuntersuchung zu beachten, dass sich ein direkter rechnerischer Vergleich der beiden

98 Im Vorgriff auf die Stichprobenbeschreibung in Abschnitt 6.2.3 sei bereits hier angemerkt, dass in der realisierten Repräsentativstichprobe lediglich zehn der 550 befragten Personen (1,8 %) Männer sind. Aus diesem Grund wird der besseren Lesbarkeit halber im Folgenden immer die weibliche Form verwendet, wenn es um die befragten Erzieherinnen und Erzieher geht.

Datensätze aus methodischen Gründen verbietet – die Daten wurden nicht nur zu zwei verschiedenen Zeitpunkten (1997 und 2006) erhoben, sondern auch an zwei „unabhängigen Stichproben“, deren Repräsentativität zudem unterschiedlich definiert war.

6.1 Variablen und Instrumente

Aus den in Kapitel 2 erläuterten Untersuchungszielen ergaben sich für die Erzieherinnenbefragungen zehn Variablenkomplexe. Ein Teil dieser Variablen wurde nur in einer der beiden Befragungen – der telefonischen Repräsentativbefragung *oder* den persönlichen Interviews – erhoben, einige der in der Repräsentativstudie gestellten Fragen wurden dagegen in den themenzentrierten Interviews nochmals aufgegriffen und vertieft. Im Folgenden werden die Fragebereiche nach ihrer inhaltlichen Zusammengehörigkeit in drei Abschnitten (6.1.1 bis 6.1.3) zusammengefasst⁹⁹. Informationen zu den verwendeten Instrumenten finden sich in Abschnitt 6.1.4 (siehe außerdem Anhang 1).

6.1.1 *Bedingungen aufseiten der Kindergärten*

Strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen wie auch der jeweiligen Gruppen wirken sich vermutlich nicht nur auf die Arbeit im Kindergarten im Allgemeinen, sondern auch speziell auf die Medienerziehungspraxis aus. Ähnliches gilt für die Ausstattung der Einrichtungen mit Mediengeräten, wenn auch Medienerziehung keineswegs allein davon abhängt, wie viele und welche Mediengeräte zur Verfügung stehen. Informationen zu diesem Variablenkomplex wurden ausschließlich in der Repräsentativstudie erfragt.

6.1.1.1 Rahmenbedingungen des Kindergartens

Hierunter sind zunächst einmal solche Einrichtungsmerkmale zu nennen, die nicht nur als Rahmenbedingungen, sondern auch zur Herstellung der Repräsentativität der Erzieherinnenstichprobe einbezogen wurden:

- die *Trägerschaft* der Einrichtung, in der die Befragte arbeitet, sowie die *Größe des Ortes*, in dem sich die Einrichtung befindet (beides waren ebenso Repräsentativitätskriterien in der Vorläuferstudie);

⁹⁹ Unabhängig von diesen Variablenkomplexen bzw. der eigentlichen Untersuchungsthematik enthielt der Leitfaden der Repräsentativbefragung am Ende die Frage nach der Bereitschaft zur Teilnahme an einem späteren Face-to-Face-Interview (s. u. Abschnitt 6.2.2).

- Informationen dazu, ob die Einrichtung in einem anerkannten *sozialen Brennpunkt* liegt und ob es sich um eine Einrichtung mit einem überdurchschnittlichen *Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund* handelt (zur Operationalisierung dieser beiden Kriterien s. u. Abschnitt 6.2.1).

Im Hinblick auf die beiden letztgenannten Merkmale wurden zusätzlich die subjektiven Sichtweisen der Erzieherinnen erhoben, indem in der Repräsentativstudie folgende Einschätzungen erfragt wurden:

- Prozentanteil der Kinder in der Einrichtung, die aus einem sozial benachteiligten (von Armut oder Arbeitslosigkeit geprägten) Umfeld stammen;
- Prozentanteil der Kinder aus Familien, bei denen mindestens ein Elternteil nicht deutscher Herkunft ist;
- Prozentanteil der Kinder, auf die beide Merkmale zutreffen.

Als strukturelle Merkmale der Einrichtungen wurden außerdem die *Öffnungszeiten* (vergleichbar mit der Vorläuferstudie) sowie *Veränderungen der finanziellen Rahmenbedingungen* (in den letzten 5 Jahren „verbessert“, „verschlechtert“, „gleich geblieben“) erfragt.

6.1.1.2 Strukturelle Rahmenbedingungen der Gruppe

Da auch die spezifischen sozial-strukturellen Bedingungen in der Gruppe für die Arbeit mit den Kindern eine wesentliche Rolle spielen dürften, wurden die Erzieherinnen – in ähnlicher Weise wie bezogen auf die Einrichtung – auch um ihre Einschätzungen zum *sozialen Hintergrund der Kinder* in der Gruppe gebeten¹⁰⁰.

Besonderes Gewicht für die pädagogische Arbeit mit Kindern wird der *Betreuungsrelation* beigemessen. Deshalb wurden die Erzieherinnen um Angaben zur Anzahl der Kinder in der Gruppe einerseits und der Betreuungspersonen andererseits gebeten und zusätzlich danach gefragt, ob sich die *Betreuungsrelation* ihrer Ansicht nach in den letzten fünf Jahren verbessert, verschlechtert oder nicht verändert habe.

Um den Veränderungen in der *Altersstruktur* von Kindergartenkindern Rechnung zu tragen, wurde schließlich nach dem Alter des ältesten sowie des jüngsten Kindes in der Gruppe gefragt.

Die Fragen zu diesem Variablenkomplex decken sich nur grob mit denen der Vorläuferstudie, so dass Vergleiche nur auf einer allgemeinen Ebene möglich sind.

100 Anstelle von Prozentanteilen war hier die Einschätzung abzugeben, auf wie viele Kinder in der Gruppe die genannten sozial-strukturellen Merkmale (Herkunft aus sozial schwachem Umfeld, Migrationshintergrund, Kombination beider Merkmale) zutreffen.

6.1.1.3 Medianausstattung des Kindergartens

Wie schon im Vorläuferprojekt wurde auch diesmal die Ausstattung der Einrichtungen mit Mediengeräten (Fernseher, CD-Player, Computer etc.) erhoben¹⁰¹ (diese Fragen entsprechen zum größten Teil denen der Vorläuferstudie, sind jedoch an die medientechnischen Entwicklungen der letzten Jahre angepasst und insofern nicht vollständig deckungsgleich mit den damaligen Fragen).

6.1.2 *Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen*

Die für die Praxis der Medienerziehung als besonders wesentlich erachteten Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen wurden in den beiden Teilstudien durch insgesamt sechs Variablenkomplexe ausführlich beleuchtet.

6.1.2.1 Soziodemographie

Neben Alter, Geschlecht und Familienstand der Erzieherinnen sowie der Anzahl der Kinder in ihrem Haushalt rechnen wir hierzu auch ihre Stellung in der Einrichtung (Leiterin, Erzieherin mit/ohne Gruppenleitung, Praktikantin), ihre Wochenarbeitszeit, ihre Zuständigkeit für eine bestimmte Gruppe¹⁰² sowie ihren Berufsabschluss und ihre Berufserfahrung (die Fragen decken sich größtenteils mit den auch 1997 gestellten).

6.1.2.2 Medienpädagogische Qualifikation, Bewertung der Aus- und Weiterbildung und Bedarf an Hilfestellungen

Die *Ausbildung für die Medienerziehung im Kindergarten* legt sicher bei den Erzieherinnen den Grundstein für ihr späteres medienerzieherisches Verhalten und Handeln. Deshalb wurde diesem Thema – wie schon im Vorläuferprojekt – in beiden Teilstudien viel Platz eingeräumt. In der Repräsentativstudie wurden den Befragten neun mögliche Themenbereiche der medienpädagogischen Erzieherinnenausbildung (z. B. „Technischer Umgang mit Mediengeräten“, „Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen“, „Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten“) genannt¹⁰³. Gefragt wurde danach,

101 Ob solche Geräte vorhanden bzw. für die Nutzung mit den Kindern vorgesehen sind, konnte den Angaben zur gemeinsamen Mediennutzung mit den Kindern entnommen werden.

102 Aufgrund der vermutlich unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen wurde unterschieden zwischen Teilnehmerinnen, die immer oder vorrangig in einer bestimmten Gruppe arbeiten, und solchen, die lediglich als „Springer“ eingesetzt werden. Fragen nach Merkmalen der Kinder in der Gruppe wurden lediglich Ersteren gestellt.

103 Angesichts der Veränderungen im Medienbereich wurden gegenüber 1997 drei zusätzliche Themen einbezogen, die sich auf die Nutzung von Internet und PC-Spielen beziehen.

- ob das jeweilige Thema Bestandteil der Ausbildung war,
- ob die ggf. gelernten Inhalte heute noch für nützlich gehalten werden und
- ob die Erzieherin sich schon einmal privat mit dem jeweiligen Thema befasst hat.

Im Anschluss daran wurden die Teilnehmerinnen gefragt, für wie notwendig sie für sich persönlich *medienpädagogische Hilfestellungen* in diesen Bereichen halten (4-stufige Skala von „notwendig“ bis „nicht notwendig“). Diejenigen, die Hilfestellungen als zumindest „eher notwendig“ erachteten, hatten anschließend Gelegenheit dazu, denjenigen Bereich zu benennen, in dem ihr Bedarf am größten ist.

Die o. g. medienpädagogisch relevanten Themenbereiche wurden in den persönlichen Interviews mit Bezug zum wahrgenommenen *Verbesserungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung* noch einmal angesprochen: Hier wurden die Teilnehmerinnen pro Thema gefragt, inwieweit sie Verbesserungsbedarf sehen (z. B. Ausweitung des Themas auf andere Medien). Zur Beantwortung stand eine sechsstufige Skala („kein Verbesserungsbedarf“ bis „großer Verbesserungsbedarf“) zur Verfügung. Im Anschluss wurde offen nach weiteren Themen gefragt, für die die Erzieherinnen Verbesserungsbedarf in der Aus-/Weiterbildung sehen.

Da nach unseren Informationen eine Konsequenz der Vorläuferstudie darin bestand, dass in Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahren verstärkt *Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zur Medienerziehung im Kindergarten* angeboten wurden (s. o. Abschnitt 3.2.1), lag es nahe, in der Repräsentativbefragung zu überprüfen, inwieweit diese Angebote den Erzieherinnen bekannt sind bzw. inwieweit sie diese bereits genutzt haben. Speziell wurden das Fortbildungsangebot „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ von LfM und Ministerium für Kinder, Jugend und Schule sowie die Fortbildungsreihe „Baukasten Kinder und Werbung“ des westfälischen Landesmedienzentrums thematisiert. Wer an einem Angebot (ganz oder teilweise) teilgenommen hatte, wurde weiter gefragt, ob die Inhalte für die Arbeit im Kindergarten als nützlich erachtet werden. Darüber hinaus hatten die Befragten Gelegenheit anzugeben, ob sie an anderen medienpädagogischen Fortbildungen in NRW teilgenommen haben. Ganz ähnlich wurde – ebenfalls in der Repräsentativbefragung – mit bestimmten *medienpädagogischen Materialien* (Büchern, Broschüren, Internetportalen etc.) verfahren, die in den letzten Jahren für die medienerzieherische Arbeit im Kindergarten neu angeboten wurden (s. o. Abschnitt 3.2.2); gefragt wurde jeweils nach Bekanntheit, Nutzung und Bewertung des Angebots.

Schließlich wurde in der Repräsentativstudie die *subjektive Qualifikation für Medienerziehung sowie für die medienpädagogische Elternarbeit* erhoben. Dabei dienten – wie schon im Vorläuferprojekt – die entsprechenden Selbst-

einschätzungen bezüglich anderer Erziehungsbereiche (Verkehrserziehung, Förderung der sprachlichen Entwicklung etc.) als Vergleichswerte. Ebenso wie 1997 wurde eine sechsstufige Notenskala zur Selbstbewertung („sehr gut qualifiziert“ bis „ungenügend qualifiziert“) verwendet.

6.1.2.3 Private Medienausstattung und -nutzung sowie Medienkompetenz

Die *private Medienausstattung und -nutzung* der Erzieherinnen wurde mit geringfügigen Ausnahmen analog zur Vorläuferstudie erhoben: Bezüglich Fernsehen und Computer (sowie ggf. Internetzugang) wurde jeweils gefragt, ob das Gerät im Haushalt vorhanden ist und – wenn ja – wie lange es im Durchschnitt pro Tag (Fernsehen) bzw. pro Woche (Computernutzung und Internetnutzung) von der Befragten genutzt wird.

Anders als 1997 wurden nun auch Fragen zur *subjektiven Medienkompetenz* gestellt. In der Repräsentativstudie haben wir hierzu eine Kurzversion einer eigenen Skala verwendet, die sich speziell auf den Umgang mit dem Internet bezieht (vgl. hierzu Six & Gimmler, 2007). Dabei sollten die Befragten fünf Aussagen zur eigenen Internetkompetenz (z. B. „Ich finde mich gut im Internet zurecht“, „Ich weiß, wie man mit Suchmaschinen umgeht“) bewerten (jeweils vierstufige Antwortskala von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“). Auch in den persönlichen Interviews wurde die subjektive Medienkompetenz angesprochen: Hier wurde den Teilnehmerinnen der Begriff zunächst erläutert, bevor sie ihre eigene Medienkompetenz auf einer sechsstufigen Notenskala bewerteten. Im Anschluss wurde diese Angabe mit Blick auf verschiedene Medien (Fernsehen, Computer und Internet) ausdifferenziert und die Erzieherin um Erläuterungen zu ihrer Selbsteinschätzung gebeten.

6.1.2.4 Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern

Für die Medienerziehung – etwa dafür, mit welchen Intentionen und in welcher Weise Erzieherinnen mit den Kindern über deren Mediennutzung und Lieblingsmedien sprechen – ist das Wissen über den Medienumgang von Kindern und über ihre Lieblingsmedien ein wesentlicher Einflussfaktor¹⁰⁴. In der Repräsentativstudie wurden die Befragten deshalb gebeten, das durchschnittliche tägliche *Mediennutzungsquantum von Kindergartenkindern* in Bezug auf Computerspiele und Fernsehen zu schätzen und für das Fernsehen zusätzlich anzugeben, inwieweit sich das Nutzungsquantum in den letzten fünf Jahren ihrer Ansicht nach verändert hat. In den Face-to-Face-Interviews wurde das Thema

104 Zur medienpädagogischen Kompetenz und ihren Elementen s. o. Abschnitt 1.3.

ebenfalls angesprochen und gleichzeitig vertieft: Hier sollten die Teilnehmerinnen zunächst das durchschnittliche tägliche Mediennutzungsquantum von Kindergartenkindern (über sämtliche Medien wie Bücher, Radio, Fernsehen, Computerspiele, Internet etc. hinweg) schätzen. Anschließend wurden sie nach ihrer Ansicht darüber gefragt, ob dieser Wert bei Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld bzw. bei Kindern mit Migrationshintergrund anders ausfällt und ob er sich im Verlauf der letzten fünf Jahre verändert hat. Diese Einschätzungen wurden im weiteren Gesprächsverlauf ausdifferenziert.

Wie schon in der Vorläuferstudie wurden darüber hinaus Kenntnisse der Erzieherinnen über *Medienpräferenzen von Kindergartenkindern und ihre eigene Vertrautheit mit den entsprechenden Medienangeboten* in den persönlichen Interviews zum Thema gemacht: Mit Blick auf Lieblingsfernsehsendungen, auf besonders beliebte Computerspiele sowie Lieblingsbücher von Kindergartenkindern erläuterten die Teilnehmerinnen (und schätzten zudem auf einer Antwortskala ein), inwieweit sie sich mit solchen von Kindergartenkindern besonders gern genutzten Medien auskennen.

Um zu erfahren, auf welche *Informationsquellen* sich die Befragten in Bezug auf den kindlichen Medienumgang vorwiegend stützen, wurde den Interview-Teilnehmerinnen schließlich auch eine Liste mit möglichen Quellen (Ausbildung, Fortbildung, medienpädagogische Informationsmaterialien, Gespräche mit Eltern, Berichte der Kinder etc.) vorgelegt, anhand derer sie die für sie wichtigsten drei angaben.

6.1.2.5 Medienbezogene Problemwahrnehmung

Medienbezogene Problemwahrnehmungen (z. B. im Hinblick auf medienbeeinflusstes Verhalten von Kindern) stellen einen wesentlichen Ausgangspunkt medienpädagogischer Aktivitäten dar (s. o. Abschnitt 1.3). Sie wurden in den beiden Teilstudien (größtenteils ähnlich wie im Vorläuferprojekt) unter verschiedenen Aspekten und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beleuchtet.

Als ein grundlegender Faktor medienbezogener Problemwahrnehmungen werden *Einstellungen gegenüber Medien und neueren Entwicklungen im Medienbereich* angesehen. In der Repräsentativstudie wurden die Erzieherinnen nach solchen Einstellungen gefragt, indem sie verschiedene Medien (Fernsehen, Computer- und Videospiele, Handy etc.) jeweils in Bezug auf die eigene Person einerseits und auf Kinder im Kindergartenalter andererseits bewerten sollten (fünfstufige Skala von „positiv“ bis „negativ“).

Für die Ziele und Praxis der Medienerziehung dürfte eine relevante Einflussgröße aufseiten der Erzieherinnen darin liegen, welche medienbezogenen Kompetenzen oder aber Kompetenzdefizite sie bei Kindern im Kindergartenalter voraussetzen. Als Komponente der Problemwahrnehmung wurde deshalb in den persönlichen Interviews die Auffassung der Erzieherinnen über *spezifi-*

sche Medienkompetenz-Defizite im Kindergartenalter (z. B. Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion) thematisiert.

Ein weiterer Aspekt der Problemwahrnehmung betrifft die *Bewertung des kindlichen Mediennutzungsquantums*, die in der Repräsentativstudie wie auch in den Face-to-Face-Interviews erfasst wurde:

- Die in Zusammenhang mit Kenntnissen der kindlichen Mediennutzung (s. o. Abschnitt 6.1.2.4) angesprochene Frage nach Veränderungen des Mediennutzungsquantums¹⁰⁵ heutiger Kindergartenkinder im Vergleich zur Generation vor fünf Jahren wurde im Hinblick auf die Problemwahrnehmung der Erzieherinnen nun vertieft: Diejenigen Befragten, nach deren Ansicht das Nutzungsquantum heutiger Kinder höher als bei früheren Kindergartenkindern ist, wurden um ihre Bewertung dieses Sachverhalts (von „problematisch“ bis „unproblematisch“) gebeten.
- Da sich bei einer Problematisierung des Mediennutzungsquantums immer auch die Frage danach stellt, ab welcher täglichen Nutzungsdauer die jeweilige Mediennutzung für problematisch gehalten wird, wurde den Erzieherinnen in der Repräsentativstudie diese Frage mit Blick auf das Fernsehen einerseits und auf Computer- und Videospiele andererseits gestellt.

Die *Einschätzung des Sozialisationspotentials von Medien und dessen Bewertung* wird innerhalb der medienbezogenen Problemwahrnehmung als ein besonders wesentlicher Komplex erachtet, der deshalb in beiden Teilstudien ausführlich thematisiert wurde (auch zu diesen Fragen vgl. die Dokumentation der Instrumente in Anhang 1):

- In der Repräsentativstudie wurden die Erzieherinnen (wie schon 1997) dazu aufgefordert, in Form eines Prozentwertes anzugeben, welchen Einfluss auf Kinder im Kindergartenalter sie dem Fernsehen im Vergleich zu anderen Sozialisationsagenten (Eltern, Gleichaltrigen, Kindergarten etc.) zuschreiben.
- In den persönlichen Interviews wurde dieses Thema vertieft, indem (positive und negative) Wirkungen des Fernsehens sowie des Computer- und Videospieldens ausführlich behandelt wurden. In Zusammenhang damit wurden die Teilnehmerinnen auch nach ihren Kriterien zur Bewertung der von Kindern genutzten Fernsehsendungen und Computerspiele gefragt.
- Inwieweit sich (vermutete) Auswirkungen kindlicher Mediennutzung nach Auffassung der Erzieherinnen im Verhalten der Kinder im Kindergarten niederschlagen, wurde in der Repräsentativstudie ermittelt: Hier wurden, ähnlich wie im Vorläuferprojekt, den Befragten medienbezogene Verhaltensweisen vorgegeben, die die Kinder möglicherweise im Kindergarten zeigen

105 In der Repräsentativstudie in Bezug auf das Fernsehen, in den persönlichen Interviews bezogen auf Medien insgesamt.

(z. B. Nachahmen von Personen oder Figuren aus dem Fernsehen, Erzählen über eigene Medienerfahrungen); anzugeben war dabei jeweils, wie häufig die Erzieherinnen derartige Aktivitäten beobachten. Anschließend wurden sie danach gefragt, ob solches Verhalten bei der gesamten Gruppe oder typischerweise nur bei bestimmten Kindern auftritt, die dann ggf. zu beschreiben waren (Nennung von Merkmalen dieser Kinder).

6.1.2.6 Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung

Unter allen denkbaren Bedingungen, die Erzieherinnen für die Medienerziehung im Kindergarten mitbringen, halten wir ihre Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung für besonders wesentlich (s. o. Abschnitt 1.3). Diesem Variablenkomplex wurde dementsprechend in den beiden Teilstudien (ausführlicher als 1997 und nur zum Teil mit dem Vorläuferprojekt vergleichbar) viel Platz eingeräumt.

Was Erzieherinnen unter Medienerziehung verstehen und welche Ziele sie ihr zugrunde legen, wurde schwerpunktmäßig in den Face-to-Face-Interviews thematisiert. Dabei wurden *Definitionen und Ziele von Medienerziehung* explizit im ersten Themenblock behandelt, sie ließen sich jedoch – ähnlich wie die *mediendidaktische Grundhaltung*¹⁰⁶ – auch in anderen Interviewpassagen erkennen.

Zur Erfassung der *Einsicht in medienerzieherischen Handlungsbedarf* wurden die Interview-Teilnehmerinnen explizit darum gebeten, ihre Einschätzung der Wichtigkeit von Medienerziehung zu erläutern und zu begründen, woraus – ebenso wie aus anderen Interviewpassagen – ihre Auffassung über den Bedarf an Medienerziehung im Kindergarten hervorging. Die Repräsentativbefragung enthielt zudem eine negativ formulierte Aussage („Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll“), deren Zustimmung bzw. Ablehnung (auf einer vierstufigen Skala) ebenfalls über die Bedarfseinsicht Aufschluss geben sollte.

Auch die *Motivation zur Medienerziehung* war aus verschiedenen Stellungnahmen in den persönlichen Interviews abzuleiten. So wurden die Erzieherinnen in Zusammenhang mit ihren medienpädagogischen Aktivitäten unter anderem danach gefragt, inwieweit hier ihr eigener Antrieb zugrunde liegt und wie sie den Umfang ihrer Bemühungen bewerten (d. h. ob sie ihn für angemessen halten oder ggf. gerne mehr Medienerziehung praktizieren würden). Ähnlich wurden auch die Teilnehmerinnen in der Repräsentativstudie gebeten

106 In der Repräsentativstudie wurde als ein spezielles Item zur Erfassung der medienpädagogischen Grundhaltung den Befragten zudem die Aussage „Man sollte Kindern bereits im Kindergarten die Möglichkeit geben, sich mit Computern vertraut zu machen“ vorgelesen, die anhand einer vierstufigen Antwortskala mit den Polen „stimme zu“ und „stimme nicht zu“ zu bewerten war.

anzugeben, ob sie – angenommen, ihnen stünden „alle Möglichkeiten und Fähigkeiten für eine umfassende Medienerziehung“ zur Verfügung – gerne mehr Medienerziehung praktizieren würden (zudem enthielten die bei Verneinung dieser Frage anschließend vorgegebenen Gründe hierfür unter anderem eine Aussage, die mangelnde Motivation zur Medienerziehung ausdrückte).

Aufschlüsse über die Einsicht in medienerzieherischen Handlungsbedarf sowie über die Motivation zur Medienerziehung enthalten schließlich auch Angaben der Befragten darüber, für wie wichtig sie Medienerziehung halten. Die *subjektive Wichtigkeit von Medienerziehung* im Kindergarten wurde zwar auch in den qualitativen Interviews thematisiert, schwerpunktmäßig jedoch in der Repräsentativstudie erfasst, und zwar anhand verschiedener Indikatoren:

- In Anlehnung an die Befragung von 1997 wurde zunächst die subjektive Wichtigkeit der Medienerziehung als Erziehungs- bzw. Lernbereich im Kindergarten den entsprechenden Einschätzungen zu anderen Bereichen gegenübergestellt (jeweils vierstufige Antwortskala von „wichtig“ bis „unwichtig“).
- Ebenfalls können bestimmte Begründungen, weshalb ggf. Erzieherinnen Medienerziehung nicht in größerem Umfang praktizieren möchten, als Einschätzung der Wichtigkeit von Medienerziehung interpretiert werden (z. B. „Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig“).
- Indirekte Hinweise auf die relative Wichtigkeit der Medienerziehung ergeben sich auch aus den Antworten auf die Frage danach, welchen Anteil der Kindergarten an der Medienerziehung von Kindern haben sollte (im Vergleich zu dem Anteil, der nach Ansicht der Befragten in der Familie geleistet werden sollte).
- Anders als 1997 wurden in der vorliegenden Untersuchung auch Einschätzungen der Wichtigkeit einzelner Ziele der Medienerziehung erhoben (z. B. „den Kindern schon ein bisschen beibringen, Medienangebote zielgerecht auszuwählen und zu nutzen“; jeweils vierstufige Skala von „wichtig“ bis „unwichtig“).

Eng in Zusammenhang mit der Motivation zur Medienerziehung steht sicher die *subjektive Selbstwirksamkeit* der Erzieherinnen, d. h. ihre Einschätzung, mit dem eigenen Erziehungshandeln etwas bei den Kindern bewirken zu können. Indikator hierfür ist in der Repräsentativstudie die Bewertung einer Aussage, die die Möglichkeit medienerzieherischer Einflussnahme verneint¹⁰⁷. In den Face-to-Face-Interviews wurde dieses Thema dagegen – in Zusammenhang mit der Praxis der Medienerziehung – ausführlicher angesprochen.

107 „Angesichts der zahlreichen Sozialisationsinflüsse auf Kinder könnte ich auch mit hinreichender Qualifikation und mit viel eigenem Engagement nur wenig dazu beitragen, dass die Kinder bei mir lernen, mit Medien sinnvoll umzugehen“; vierstufige Antwortskala von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“.

6.1.3 Medienpädagogische Praxis

Die Fragestellungen zur Praxis medienpädagogischen Handelns und Verhaltens, die in beiden Teilstudien weitaus intensiver als im Vorläuferprojekt beleuchtet wurden, lassen sich grob in drei Komplexe einteilen: (1) Schwerpunktmäßig wurde ermittelt, in welcher Art und in welchem Umfang Medienerziehung vor Ort stattfindet. (2) Darüber hinaus wurden die Erzieherinnen gebeten, den Umfang ihrer medienpädagogischen Aktivitäten selbst einzuschätzen und zu bewerten. In Zusammenhang damit wurde ebenfalls ermittelt, inwieweit sie dazu motiviert sind, eine umfassendere Medienerziehung zu praktizieren und welche Faktoren ihrer Ansicht nach gegen eine umfassendere Medienerziehung sprechen. (3) Und schließlich ging es um die Elternarbeit zur Medienerziehung.

6.1.3.1 Handlungsformen der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern

Dieser Themenkomplex wurde in beiden Teilstudien ausführlich behandelt. In der Repräsentativstudie wurden die Erzieherinnen zum einen nach der *Häufigkeit bestimmter medienpädagogischer Aktivitäten* gefragt, d. h. danach, wie oft sie

- mit den Kindern (mit oder ohne akuten Anlass) über Medien sprechen;
- zur Umsetzung medienpädagogischer Ziele die Kinder zu bestimmten medienbezogenen Aktivitäten (z. B. zum Erzählen über den eigenen Medienkonsum) anregen;
- vorhandene Mediengeräte mit den Kindern gemeinsam nutzen (hierzu wurden den Befragten – ebenso wie schon im Vorläuferprojekt – verschiedene Mediengeräte wie Fernseher, CD-Player, Computer etc. vorgegeben);
- Medien insgesamt zur Umsetzung medienpädagogischer Ziele gemeinsam mit den Kindern nutzen.

Darüber hinaus wurden die Teilnehmerinnen in der Repräsentativstudie nach ganz *speziellen Aktivitäten* gefragt: der Erstellung von Medienprodukten (z. B. Hörspiel), der Umsetzung von Projektideen aus medienpädagogischen Handreichungen und dem Einsatz des Baukastens „Kinder und Werbung“.

In den persönlichen Interviews vor Ort wurde die Praxis der Medienerziehung ebenfalls ausführlich thematisiert. Hier berichteten die Erzieherinnen über das gesamte *Spektrum ihrer medienpädagogischen Aktivitäten* und über einzelne *Handlungsformen* (wobei sie u. a. explizit auch nach Projekten zur Medienerziehung gefragt wurden). Anhand geschlossener Antwortvorgaben sollten sie außerdem angeben, inwieweit sie ihre Medienerziehung als *reaktives* (d. h. auf wahrgenommene medienbezogene Problemstellungen reagierendes) oder als *geplantes* (d. h. von konkreten Zielen und Vorstellungen von Medien-

erziehung ausgehendes) Handeln umschreiben und wie sie *auf unerwünschtes medienbezogenes Verhalten von Kindern in der Gruppe reagieren* (z. B. „Ich versuche darüber hinwegzusehen“, „Ich nehme die Situation als Anlass, mit den Kindern über dieses Thema zum Beispiel zu reden“).

6.1.3.2 Bewertung der praktizierten Medienerziehung und Hinderungsgründe

In den themenzentrierten Interviews wurden die Befragten gebeten, den *Umfang ihrer medienpädagogischen Aktivitäten* einzuschätzen. Sofern sie dabei angaben, nur wenig oder keine Medienerziehung zu praktizieren, wurden sie zusätzlich nach ihrer Bewertung gefragt, ob sie damit zufrieden sind oder Medienerziehung gerne in größerem Umfang betreiben würden. Unabhängig von der Einschätzung des Umfangs wurden auch in der Repräsentativstudie die Teilnehmerinnen (wie bereits in Abschnitt 6.1.2.6 beschrieben) gebeten anzugeben, ob sie unter Umständen *gerne mehr Medienerziehung* praktizieren würden. Hinweise auf den Umfang der Medienerziehung ergeben sich dort auch aus den Antworten auf die Frage nach dem *tatsächlichen Anteil des Kindergartens an der Medienerziehung* (relativ zu dem Anteil der Familie; zu der entsprechenden Soll-Vorstellung s. o. Abschnitt 6.1.2.6).

Darüber hinaus wurden die eigenen medienpädagogischen Aktivitäten in beiden Teilstudien auch im Hinblick darauf bewertet, inwieweit die Erzieherinnen der Ansicht sind, mit ihrem Medienerziehungshandeln etwas bei den Kindern bewirken zu können (subjektive *Selbstwirksamkeit*; s. o. Abschnitt 6.1.2.6).

Verschiedenste Gründe können ausschlaggebend dafür sein, ob Erzieherinnen Medienerziehung gerne in größerem Umfang praktizieren würden oder nicht. Hierzu wurden den Befragten in der Repräsentativstudie jeweils potentielle Gründe (z. B. „Medienerziehung ist vor allem Aufgabe der Eltern“; „Mir fehlt die Zeit dazu“; „Manche Kinder fordern mich derart, dass das nicht geht“) vorgegeben mit der Bitte, sie hinsichtlich ihres Zutreffens zu bewerten. Hinweise auf Hinderungsgründe für Medienerziehung im Kindergarten ergeben sich auch aus den Face-to-Face-Interviews in Zusammenhang mit der Frage nach dem Umfang der praktizierten Medienerziehung sowie mit dem Thema „subjektive Selbstwirksamkeit“ (s. o.).

6.1.3.3 Elternarbeit zur Medienerziehung

Wie schon im Vorläuferprojekt von 1997 wurden auch diesmal in der Repräsentativstudie Häufigkeit, Form und Anlass von Elterngesprächen zu Fragen der Medienerziehung erhoben.

In den qualitativen Interviews wurde das Thema vertieft, indem die Teilnehmerinnen darüber berichteten, inwieweit es bezüglich Medienerziehung

eine Zusammenarbeit mit den Eltern gibt, wie diese aussieht, welche Themen dabei angesprochen und welche Ziele damit verfolgt werden. Ebenfalls wurden sie dort auch nach ihren Erfahrungen und potentiellen Problemen mit der medienpädagogischen Elternarbeit gefragt.

6.1.4 Die Instrumente

Für die Repräsentativstudie wurde, wie schon im Vorläuferprojekt, aus forschungsökonomischen Gründen die Form einer *Telefonbefragung anhand eines voll standardisierten Leitfadens* gewählt. Der Leitfaden (siehe Anhang 1) wurde vom Projektteam – in enger Abstimmung mit der nordrhein-westfälischen Landesmedienanstalt (LfM) wie auch mit dem durchführenden Umfrageinstitut – entwickelt. Die (vor der Fertigstellung einem Vortest unterzogene) endgültige Version des Leitfadens bestand aus 85 größtenteils geschlossenen Fragen mit insgesamt 117 Items (wie auch schon in der Vorläuferstudie konnte die durchaus erhebliche Fragenmenge jedoch problemlos in einem angemessenen Zeitrahmen von durchschnittlich etwa 30 Minuten bewältigt werden).

Ebenso wie 1997 fand die persönliche Befragung einer Unterstichprobe der Repräsentativstudie in Form *themenzentrierter Interviews* statt. Der Leitfaden wurde auch hierfür vom Projektteam erstellt und vor der Fertigstellung einer Vortestung an Südpfälzer Erzieherinnen unterzogen. Im Rahmen der ansonsten überwiegend qualitativen Vorgehensweise wurden auch einige geschlossene Fragen gestellt, die in der Repräsentativstudie nicht gestellt werden konnten oder aber als Einleitung oder Abschluss eines Themas fungierten. Das im Anhang dokumentierte Instrument gibt lediglich einen idealtypischen Gesprächsverlauf wieder, d. h. den Interviewern wurden alle zu stellenden Fragen sowie mögliche Überleitungen zu anderen Themenbereichen vorformuliert; sie wurden jedoch im Rahmen der Interviewerschulung ausführlich und ausdrücklich angewiesen, sich keinesfalls starr an diesen Formulierungen und der Reihenfolge zu orientieren.

6.2 Untersuchungsdurchführung und Stichprobenbeschreibung der Erzieherinnenbefragungen

6.2.1 Standardisierte Repräsentativbefragung von 550 Erzieherinnen in NRW

Zur Definition der *Grundgesamtheit* wurden zunächst – aus Listen der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe – alle Kindergärten, „Kombinierten Tageseinrichtungen“ sowie „Kleinen altersgemischten Gruppen“ (speziell im Rheinland ausgewiesen) in Nordrhein-Westfalen einbezogen

(N = 10.867). Nach Abzug von Spezialeinrichtungen (z. B. sonder- oder heilpädagogische Einrichtungen, jüdische, muslimische und internationale Kindergärten) umfasste diese Grundgesamtheit insgesamt 8.602 Einrichtungen.

Die bereinigte Liste der Grundgesamtheit wurde um Angaben zur Größe der Orte, in denen sich die Einrichtungen befinden, ergänzt und enthielt damit alle Angaben, die erforderlich waren, um die Verteilung der *Repräsentativitätskriterien* in der bereinigten Ausgangsgesamtheit zu ermitteln (diese Verteilung war Grundlage dafür, die Repräsentativität der später realisierten Stichprobe zu prüfen und etwaige Abweichungen durch entsprechende Gewichtungen ausgleichen zu können). Folgende Repräsentativitätskriterien wurden berücksichtigt:

- Ortsgröße,
- Trägerschaft der jeweiligen Einrichtung,
- Brennpunkteinrichtung¹⁰⁸ und
- überdurchschnittlicher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund¹⁰⁹.

Die Stichprobenziehung (Zufallsstichprobe von n = 550¹¹⁰) und Befragungsdurchführung wurden im März 2006 durch das Umfrageinstitut forsa realisiert.

Insgesamt verlief die Befragung nach Auskunft des Umfrageinstituts sehr zufriedenstellend, die kontaktierten Erzieherinnen zeigten eine hohe Auskunftsbereitschaft. Wie schon 1997 lässt sich die Akzeptanz der Befragung auch an der großen Anzahl von Erzieherinnen ablesen, die bereit waren, an den späteren themenzentrierten Interviews teilzunehmen (32,2 %).

6.2.2 *Themenzentrierte Interviews mit 45 Erzieherinnen der Repräsentativstudie*

Die Gewinnung der angestrebten Stichprobe von 45 Erzieherinnen für die persönlichen Interviews erfolgte in mehreren Teilschritten: Die 177 Erzieherinnen, die sich am Ende der Repräsentativbefragung zur Teilnahme an einem solchen Interview bereit erklärt hatten, bildeten die *Ausgangsgesamtheit*. Aus dieser Liste wurde zunächst eine Zufallsstichprobe von 120 Adressen gezogen, die durch Abgleich mit den Kriterien Region, Trägerschaft und Ortsgröße auf 80 Adressen reduziert wurde. Erzieherinnen dieser Liste wurden von den

108 Als Brennpunkteinrichtung wird ein Kindergarten anerkannt, der „innerhalb des sozialen Brennpunktes oder in seiner unmittelbaren Nähe gelegen ist und überwiegend von Kindern aus dem sozialen Brennpunkt besucht wird“ (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, 1992, S. 195).

109 Über dem Durchschnitt der Einrichtungen innerhalb des jeweiligen Landschaftsverbandes liegender Anteil an Kindern, „deren Eltern/Elternteil aus einem ausländischen Herkunftsland kommen (nicht Staatsangehörigkeit)“ laut Meldebogen für Tageseinrichtungen.

110 Das Vorgehen der Stichprobenziehung entsprach dem im Vorläuferprojekt; vgl. hierzu Six et al., 1998.

Interviewern telefonisch kontaktiert¹¹¹, so dass letztlich die anschließend *realisierte Interview-Stichprobe* entstand.

Die 45 Face-to-Face-Interviews wurden jeweils vor Ort durch eingehend geschulte Interviewer des Landauer Universitätsinstituts durchgeführt (Zeitraum: 22.05. bis 09.06.2006). Im Durchschnitt dauerten die Interviews etwa 50 Minuten; die offene Form der Befragung führte jedoch zu großen Unterschieden in der Interviewdauer, die von einer halben bis weit über eine Stunde reichte (Minimum: 30 Minuten; Maximum: 1,25 Stunden). Alle Gespräche wurden – nach explizit eingeholter Erlaubnis der Befragten – auf Band aufgezeichnet.

6.2.3 *Stichprobenbeschreibung*

Die folgende Stichprobenbeschreibung richtet sich schwerpunktmäßig auf die Repräsentativstichprobe; etwaige nennenswerte Unterschiede zwischen dieser Stichprobe (n = 550), der Ausgangsstichprobe für die Face-to-Face-Interviews (n = 177) und der realisierten Interview-Stichprobe (n = 45) werden jedoch selbstverständlich ebenfalls berichtet, um etwaige Verzerrungen zu dokumentieren. Darüber hinaus werden ggf. Unterschiede im Vergleich zur Vorgängerstudie von 1997 aufgezeigt.

Die Repräsentativität der realisierten Stichprobe (n = 550 Erzieherinnen in NRW) wurde anhand der in Abschnitt 6.2.1 genannten vier Kriterien bestimmt: Ortsgröße, Einrichtungsträger, Brennpunkteinrichtung sowie überdurchschnittlicher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Aufschluss über die Verteilung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit und in der realisierten Repräsentativstichprobe (sowie in der Ausgangsstichprobe für die Face-to-Face-Interviews und der realisierten Interview-Stichprobe) geben die Tabellen A.1a bis A.1d in Anhang 2, die der Übersichtlichkeit halber Angaben für jedes Merkmal einzeln enthalten¹¹². Die für die Herstellung der Repräsentativität relevante Kombination aller vier Merkmale untereinander spiegelt sich in der realisierten Stichprobe recht gut wider; geringfügige Abweichungen von der Grundgesamtheit wurden durch entsprechende Gewichtungen ausgeglichen¹¹³.

111 Dabei stellte sich heraus, dass einige Erzieherinnen, die gemäß ihren Angaben aus der Repräsentativstichprobe zu einem persönlichen Interview bereit waren, nicht für die persönliche Befragung zur Verfügung standen (z. B. aus Zeitgründen oder weil der Träger eine Teilnahme nicht genehmigte).

112 In Abschnitt 6.2.2 wurde erläutert, wie die letztlich realisierte Interviewstichprobe und deren Ausgangsgesamtheit gebildet wurden. Dadurch erklärt sich die von der Grundgesamtheit abweichende Verteilung vor allem des Merkmals „Trägerschaft“ in der realisierten Interviewstichprobe; hier sind kommunale Träger und die Katholische Kirche mit den einbezogenen Einrichtungen unterrepräsentiert, während der Paritätische Wohlfahrtsverband und die Evangelische Kirche überrepräsentiert sind.

113 Im Folgenden werden Prozentwerte aus der Repräsentativstudie stets anhand gewichteter Daten angegeben, sofern es sich um Angaben zur Gesamtstichprobe handelt; alle anderen Angaben beziehen sich aus methodischen Gründen dagegen auf ungewichtete Daten. Die Ergebnisse der Face-to-Face-Interviews werden sämtlich nur anhand ungewichteter Daten berichtet.

In 40 Prozent der Einrichtungen – und damit in gleichem Umfang wie in der Grundgesamtheit – liegt der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund über dem Durchschnitt der Einrichtungen innerhalb des jeweiligen Landschaftsverbandes. Und ebenfalls wie in der Grundgesamtheit, zählt nur eine kleine Minderheit der Kindergärten als Brennpunkteinrichtungen (1,8 %) (zu weiteren Merkmalen der einbezogenen Einrichtungen s. u. Abschnitt 7.1).

Ebenso wie in der Grundgesamtheit (53,7 %) verteilen sich die Einrichtungen, in denen die befragten Erzieherinnen arbeiten, zu gut der Hälfte (51,7 %) auf den Landschaftsverband Rheinland und entsprechend zu etwas weniger als der Hälfte (48,3 %) auf den Landschaftsverband Westfalen-Lippe.

Bei der Mehrheit (70,4 %) der Einrichtungen handelt es sich um Kindergärten, und weniger als ein Drittel (29,1 %) sind „Kombinierte Einrichtungen“, während Einrichtungen, die als „Große altersgemischte Gruppen“ (speziell im Rheinland ausgewiesen) bezeichnet werden, einen äußerst geringen Anteil (0,5 %) ausmachen. Auch hierin stimmt die Verteilung mit derjenigen in der Grundgesamtheit wie auch mit denen der beiden Interviewstichproben gut überein.

Tabelle 6.1: Ausgewählte soziodemographische Merkmale (Basis: n = 550)

Alter der Befragten	mit/ohne Partner im Haushalt		Kinder unter 14 J. im Haushalt	
	% (gewichtet) ¹	% (gewichtet)		% (gewichtet)
unter 30	22,7	ohne Partner 31,1	keine Kinder	80,9
30 bis 39	23,7	mit Partner 68,9	1 Kind	13,8
40 bis 49	34,6		2 Kinder	4,5
50 bis 59	18,2		3 Kinder und mehr	0,8
60 und darüber	0,9			
M (ungewichtet) = 39,72			M (ungewichtet) = 1,26	
SD = 10,12			SD = 0,58	

1 nachträglich kategorisiert

Informationen zu Alter und Familienstand der Befragten sowie zur Anzahl der in ihrem Haushalt lebenden Kinder unter 14 Jahren können Tabelle 6.1 entnommen werden. Entsprechend der Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit sind unsere Befragten – wie auch im Vorläuferprojekt – nahezu ausschließlich Frauen (lediglich 10 Personen bzw. 1,8 % sind Männer). Das durchschnittliche Alter liegt bei etwa 40 Jahren (vgl. hierzu außerdem Abb. A.1 in Anhang 2). Die Mehrheit lebt mit einem Partner im gemeinsamen Haushalt zusammen, etwa ein Drittel (31,1 %) lebt ohne Partner (der letztere Prozentsatz war 1997 mit 27,1 % etwas niedriger). Bei 81 Prozent der Befragten leben im Haushalt keine Kinder unter 14 Jahren¹¹⁴; in dieser Hinsicht

114 Da anders als 1997 in der aktuellen Studie keine Unterscheidung zwischen „keine Kinder“ und „keine Kinder unter 14 Jahren“ getroffen wurde, erscheinen die Werte im Vergleich zur damaligen Studie auf den ersten Blick deutlich höher: 1997 hatte etwa die Hälfte der Befragten keine Kinder, und bei rund einem Viertel lebten keine Kinder unter 14 Jahren im Haushalt. Rechnet man jedoch beide Werte zusammen, so entspricht die Summe in etwa den Angaben in der aktuellen Stichprobe von 2006.

weicht die Interview-Ausgangsstichprobe (77,7 %) nur wenig ab, während in der realisierten Interview-Stichprobe dieser Prozentsatz geringer ausfällt (69,1 %), was nicht zuletzt durch das höhere Durchschnittsalter in dieser Stichprobe erklärbar sein dürfte.

Korrespondierend mit dem hohen Durchschnittsalter in der Stichprobe verfügen die Befragten – ähnlich wie in der Vorläuferstudie – im Durchschnitt bereits über eine fünfzehnjährige Berufserfahrung; ein Drittel zumindest der Face-to-Face-Interviewten kann sogar auf eine mehr als zwanzigjährige Berufserfahrung zurückblicken. Die große Mehrheit hat eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert (81,8 %), weitere 8,8 Prozent haben zusätzlich zur Erzieherinnenausbildung noch mindestens eine andere einschlägige Ausbildung (etwa als Kinderpflegerin oder Heilpädagogin); stattdessen eine andere einschlägige Ausbildung (z. B. als Kinderpflegerin, Sozialpädagogin oder Grundschullehrerin) haben 8,9 Prozent.

Tabelle 6.2: Stellung in der Einrichtung, Berufsabschluss und Berufsjahre

	Repräsentativ- stichprobe (Basis: n = 550)	Ausgangs- gesamtheit der Interviewstichprobe (Basis: n = 177)	Interviewstichprobe (Basis: n = 45)
	% (gewichtet)	% (gewichtet)	% (gewichtet)
Stellung in der Einrichtung			
Leiterin der Einrichtung	33,5	35,7	39,3
Erzieherin mit oder ohne Gruppenleitung	65,9	63,1	60,7
Praktikantin im Anerkennungsjahr	0,6	1,3	0,0
Berufsabschluss (mit Mehrfachnennungen)			
Erzieherin	90,5 ¹	90,9	93,3
Kinderpflegerin	6,8	4,0	2,2
Heilpädagogin	3,6	4,3	4,6
Sozialpädagogin	3,4	4,6	4,3
Sonstiger einschlägiger Abschluss	2,4	2,7	4,5
Zusatzqualifikation Heilpädagogik	0,5	1,0	0,0
Nicht einschlägiger Abschluss	2,1	3,1	1,9
Kein Abschluss	0,4	0,0	0,0
Berufsjahre²			
bis 5 Jahre	17,5	20,6	10,6
6–10 Jahre	20,4	18,7	13,1
11–15 Jahre	19,3	20,9	31,2
16–20 Jahre	15,9	12,5	12,4
21–25 Jahre	10,3	14,4	26,3
26–30 Jahre	9,8	8,8	4,3
31–35 Jahre	5,6	4,2	2,1
36 Jahre und mehr	1,3	0,0	0,0
M (ungewichtet)	15,18 Jahre	14,46 Jahre	16,16 Jahre
SD	9,32	8,87	7,80

1 9,7 Prozent von diesen haben zusätzlich mindestens einen weiteren Abschluss in einer einschlägigen anderen Ausbildung (etwa als Kinderpflegerin und/oder Heilpädagogin).

2 nachträglich kategorisiert

Aus den Angaben zur wöchentlichen Arbeitszeit geht hervor, dass die meisten Erzieherinnen ganztags in der Einrichtung arbeiten (63,1 % gaben eine wöchentliche Arbeitszeit von mindestens 39 Stunden an, weitere 24,1 % eine Arbeitszeit von 30 bis 38 Stunden); allerdings ist eine erhebliche Spannbreite festzustellen, die von 8 bis 50 Wochenstunden reicht ($M = 35,96$; $SD = 6,11$). Dabei sind die meisten Erzieherinnen „immer in derselben Gruppe“ oder „vorrangig in einer bestimmten Gruppe“ tätig (insgesamt 85,5 %), während sich nur ein kleiner Teil (14,5 %) als „Springer ohne feste Zuordnung“ bezeichnet. In dieser Hinsicht hebt sich die Interview-Stichprobe insofern ab, als hier ein höherer Prozentsatz (23,2 %) als „Springer“ fungiert, was nicht zuletzt dadurch erklärbar ist, dass in dieser Stichprobe Einrichtungsleiterinnen stärker vertreten sind (39,3 %) als in der Repräsentativstichprobe (33,5 %; Interview-Ausgangsgesamtheit: 35,7 %) und Leiterinnen häufiger als „Springer“ fungieren (s. u.).

Im Hinblick auf den Anteil der in die Stichprobe einbezogenen Einrichtungsleiterinnen unterscheidet sich die aktuelle Studie von der im Jahr 1997 durchgeführten: In der damaligen Repräsentativstichprobe waren über die Hälfte Leiterinnen (52,5 %; realisierte Interview-Stichprobe sogar 73,3 %); in der vorliegenden Stichprobe ist es nur ein Drittel (vgl. Tab. 6.2).

Insgesamt sind mit Blick auf soziodemographische Faktoren deutliche Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Leitungsfunktion zu erkennen: Abgesehen davon, dass die (wenigen) männlichen Erzieher in zwei Dritteln der Fälle (69,9 %) die Leiterrolle einnehmen, Frauen dagegen nur zu einem Drittel (32,8 %), zeichnen sich Befragte mit Leitungsfunktion dadurch aus, dass sie

- seltener eine eigene Gruppe haben, sondern häufiger die „Springerrolle“ einnehmen (31,0 % der Leiterinnen), als dies bei Erzieherinnen ohne Leitungsfunktion der Fall ist (6,2 %);
- älter sind als die übrigen Erzieherinnen: 37,4 Prozent der Leiterinnen sind mindestens 50 Jahre alt, bei den Erzieherinnen ohne Leitungsfunktion sind nur 10 Prozent in diesem Alter;
- korrespondierend mit dem Lebensalter auch eine weitaus längere Berufserfahrung haben: 36,3 % der Leiterinnen, aber nur 6,8 Prozent der übrigen Erzieherinnen können auf eine Berufserfahrung von über 25 Jahren zurückblicken; 15,6 Prozent der Leiterinnen (und nur 2,5 Prozent der Erzieherinnen ohne Leitungsfunktion) haben immerhin eine mehr als 30-jährige Berufserfahrung.

7 Ergebnisse der Befragungen von Erzieherinnen nordrhein-westfälischer Kindergärten

Das vorliegende höchst umfangreiche Kapitel stellt die Ergebnisse der standardisierten telefonischen Befragung von 550 Kindergarten-Erzieherinnen in Nordrhein-Westfalen und der themenzentrierten Face-to-Face-Interviews mit 45 Personen dieser Stichprobe dar, wobei wir uns an den in den Abschnitten 2.1 und 6.1 erläuterten Zielsetzungen und Fragestellungen orientieren. Abschnitt 7.1 bezieht sich dementsprechend auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Kindergärten. Ausführlich erläutern wir dann in Abschnitt 7.2 die aufseiten der Erzieherinnen vorliegenden Bedingungen für die Medienerziehung im Kindergarten¹¹⁵: ihre medienpädagogische Qualifikation und ihren eigenen Medienumgang, ihre Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern sowie ihre medienbezogene Problemwahrnehmung und schließlich ihre Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung. Die Praxis der Medienerziehung im Kindergarten (einschließlich der medienpädagogischen Elternarbeit) wird in Abschnitt 7.3 ausführlich beleuchtet.

Die Ergebnisdarstellung richtet sich in allen Abschnitten sowohl auf den Status quo als auch – soweit ein solcher Vergleich möglich ist – auf die Gegenüberstellung mit den Befunden aus unserer 1997 durchgeführten Vorläuferstudie (vgl. Six et al., 1998).

7.1 Rahmenbedingungen aufseiten der Einrichtungen

Bei der Stichprobenbeschreibung in Abschnitt 6.2.3 wurde bereits – neben der Einrichtungsart sowie der Zugehörigkeit zu einem der beiden Landschaftsverbände – die Verteilung der als Repräsentativitätskriterien herangezogenen Einrichtungsmerkmale Ortsgröße, Trägerschaft, Brennpunkteinrichtung und überdurchschnittlicher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund berichtet.

115 Ergebnisse zu soziodemographischen Variablen aufseiten der Erzieherinnen wurden bereits in Abschnitt 6.2.3 im Rahmen der Stichprobenbeschreibung berichtet.

Im Folgenden werden anhand der Angaben der in der Repräsentativstudie befragten Erzieherinnen weitere strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen erläutert, die für die Arbeit mit den Kindern von Belang sein dürften. Dabei unterscheiden wir zwischen Rahmenbedingungen des Kindergartens einerseits und der Gruppe andererseits (zur Übersicht über die einbezogenen Variablen und Fragen s. o. Abschnitt 6.1).

7.1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Kindergärten

Die große Mehrheit der einbezogenen Kindergärten (78,3 %) ist ganztags durchgehend geöffnet; nur rund ein Fünftel der Einrichtungen macht über Mittag Pause, und lediglich 2,1 Prozent der Einrichtungen haben nur vormittags geöffnet¹¹⁶.

Um den „offiziellen“, als Repräsentativitätskriterien einbezogenen Merkmalen „Brennpunkteinrichtung“ und „überdurchschnittlicher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund“ zusätzlich die entsprechenden subjektiven Sichtweisen der Erzieherinnen gegenüberzustellen, wurden in der Repräsentativstudie folgende Einschätzungen erfragt:

- Prozentanteil der Kinder in der Einrichtung, die aus einem sozial benachteiligten (von Armut oder Arbeitslosigkeit geprägten) Umfeld stammen,
- Prozentanteil der Kinder aus Familien, bei denen mindestens ein Elternteil nicht deutscher Herkunft ist, und
- Prozentanteil der Kinder, auf die beide Merkmale zutreffen.

Die entsprechenden Angaben der Erzieherinnen machen Folgendes deutlich: Wenn man die offizielle Definition von Brennpunkteinrichtungen zugrunde legt und die Voraussetzung, dass der Kindergarten „überwiegend von Kindern aus dem sozialen Brennpunkt besucht wird“ (s. o. Abschnitt 6.2.1), in der Weise operationalisiert, dass mehr als 50 Prozent der Kinder aus einem sozial benachteiligten Wohnumfeld kommen, so liegen die subjektiven Einschätzungen der Erzieherinnen weit oberhalb der offiziellen statistischen Angaben: 13,6 Prozent der Befragten beziffern den Anteil solcher Kinder in der Einrichtung auf über 50 Prozent (während gemäß offiziellen Angaben nur 1,8 Prozent der Kindergärten Brennpunkteinrichtungen sind); 6,2 Prozent der Erzieherinnen schätzen den Anteil sogar auf mindestens 75 Prozent. Im Durchschnitt beziffern die Befragten den Anteil an Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld auf 20 Prozent ($M = 20,03$; $SD = 24,03$).

116 Wie in der Vorläuferstudie sind dabei auch diesmal Unterschiede in Abhängigkeit von der Einrichtungsträgerschaft sowie der Ortsgröße auszumachen. Auf solche Unterschiede ist hier jedoch nicht weiter einzugehen, da sie im Kontext des vorliegenden Bandes ebenso wenig interessieren wie Zusammenhänge zwischen anderen Rahmenbedingungen.

Operationalisiert man einen überdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund anhand der offiziellen Richtlinien und setzt dabei einen Grenzwert von mindestens 25 Prozent solcher Kinder in der Einrichtung an¹¹⁷, so lässt sich feststellen, dass die subjektiven Einschätzungen der Erzieherinnen hier der offiziellen Statistik durchaus entsprechen: 38,5 Prozent der Befragten schätzen den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf mindestens 25 Prozent (ganz ähnlich sind es gemäß offiziellen Angaben 40 Prozent der einbezogenen Einrichtungen, die von einem überdurchschnittlichen Anteil solcher Kinder besucht werden). Immerhin 22 Prozent der Erzieherinnen schätzen sogar, dass mindestens 50 Prozent solcher Kinder ihre Einrichtung besuchen. Durchschnittlich wird der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf etwa ein Viertel geschätzt ($M = 24,37$ Prozent der Kinder; $SD = 25,52$).

Beide Merkmale gemeinsam – also Migrationshintergrund und Herkunft aus einem sozialen Brennpunkt – treffen im Durchschnitt nach Einschätzung der Erzieherinnen auf 14 Prozent der Kinder in ihrer Einrichtung zu ($M = 13,85$; $SD = 20,89$). 22,9 Prozent der Befragten schätzen den Anteil solcher Kinder auf mindestens 25 Prozent, 11,7 Prozent sogar auf mindestens 50 Prozent.

Hinsichtlich der finanziellen Rahmenbedingungen der Kindergartenarbeit ist die große Mehrheit der Erzieherinnen der Meinung, dass sich diesbezüglich die Verhältnisse in den letzten fünf Jahren verschlechtert haben (79,5 %); knapp ein Fünftel der Befragten sieht hier keine Veränderungen, und lediglich 1,3 Prozent nehmen eine Verbesserung der finanziellen Situation ihres Kindergartens wahr.

Dieses Bild entspricht auch den in Abschnitt 5.1 berichteten Ergebnissen der Wiederholungsbefragung mit zehn Erzieherinnen: Auf die Frage nach etwaigen Veränderungen in den institutionellen Rahmenbedingungen thematisierten auch sie mehrheitlich die für die Medienerziehung relevante Verschlechterung der finanziellen Situation, über die sich die Befragten allerdings mit Verweis auf die Ubiquität dieses Phänomens nur wenig beklagten.

7.1.2 Strukturelle Rahmenbedingungen in den Gruppen

In den 550 einbezogenen Einrichtungen liegt die Gruppenstärke im Durchschnitt bei etwa 23 Kindern ($M = 22,50$; $SD = 4,05$)¹¹⁸ und ist damit gegenüber 1997 nahezu gleich geblieben (damals waren durchschnittlich 24 Kinder

117 Wie in Abschnitt 6.2.1 erläutert, definiert sich ein überdurchschnittlicher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund über den Durchschnitt der Einrichtungen innerhalb des jeweiligen Landschaftsverbandes. In Westfalen-Lippe liegt dieser Wert bei 23,4 Prozent und im Rheinland bei 28 Prozent der Kinder pro Einrichtung. Insofern erschien es uns angemessen, bei der Auswertung der subjektiven Einschätzungen der Erzieherinnen einen Grenzwert von 25 Prozent zugrunde zu legen.

118 20 bis 24 Kinder: 41,8 Prozent; 25 und mehr Kinder: 44,1 Prozent; unter 20 Kinder: 14,1 Prozent.

in einer Gruppe). Die Gruppen werden meist (77,9 %) von zwei Erzieherinnen betreut¹¹⁹, so dass eine Erzieherin durchschnittlich elf Kinder zu betreuen hat ($M = 10,62$; $SD = 3,00$)¹²⁰. Diese Betreuungsrelation hat sich nach Einschätzung der Mehrheit der befragten Erzieherinnen (70,5 %) innerhalb der letzten fünf Jahre nicht verändert; doch stellt immerhin etwa ein Viertel der Befragten in dieser Hinsicht eine Verschlechterung fest (24,8 %; nur 4,7 % nehmen eine Verbesserung in der Betreuungsrelation wahr). Eine differenziertere Interpretation dieses Ergebnisses lässt sich aus den Wiederholungsinterviews ableiten (s. o. Abschnitt 5.1): Die dort befragten Erzieherinnen sprachen zwar mehrheitlich von einer Reduzierung der Personalkapazität und sahen diese als problematisch an, da sie unmittelbare negative Konsequenzen darauf hat, wie viel Zeit – neben anderen Aufgaben der Betreuung und Erziehung – für eine intensive Förderung der Kinder zur Verfügung steht. Die Betreuungsrelation wurde von den Teilnehmerinnen der Wiederholungsbefragung aber nicht als solche, sondern vor dem Hintergrund der verlängerten Öffnungszeiten der Einrichtungen¹²¹ sowie der veränderten Alterszusammensetzung der betreuten Kinder (s. u.) problematisiert. Selbst bei gleich gebliebener Betreuungsrelation scheinen sich diese veränderten Rahmenbedingungen negativ auf die Möglichkeiten (auch) einer intensiven Medienerziehung auszuwirken.

Nach Angaben der in der Repräsentativstudie befragten Erzieherinnen sind die in der Gruppe betreuten Kinder mehrheitlich im Alter zwischen drei und sechs Jahren (74,0 %), in manchen Gruppen (13,7 %) sind jedoch auch bereits 1- und 2-Jährige oder auch noch 7- bis 8-Jährige (14,9 %). Die Altersdifferenz zwischen den betreuten Kindern beträgt in den meisten Gruppen drei Jahre (71,5 %). Eine homogenere Alterszusammensetzung scheint es nur in 4 Prozent der Gruppen zu geben, während bei immerhin einem Viertel der Gruppen ein erheblicher Altersunterschied von vier Jahren und mehr zu verzeichnen ist (24,5 %).

Wie bereits gerade angesprochen, problematisierten die in den Wiederholungsinterviews (s. o. Abschnitt 5.1) befragten Erzieherinnen die veränderte Altersstruktur der Kinder als einen gravierenden Hinderungsgrund für eine umfassende Medienerziehung: Dadurch, dass in vielen Einrichtungen¹²² inzwi-

119 Wobei eine eventuelle Unterstützung in der Betreuung durch Praktikantinnen nicht mitberücksichtigt ist.

120 Wie bereits in Abschnitt 6.2.3 berichtet, sind die meisten Erzieherinnen „immer in derselben Gruppe“ oder „vorrangig in einer bestimmten Gruppe“ tätig (insgesamt 85,5 %), während sich nur ein kleiner Teil (14,5 %) als „Springer ohne feste Zuordnung“ bezeichnet.

121 Die Teilnehmerinnen der Wiederholungsinterviews wiesen darauf hin, eine Folge der verlängerten Öffnungszeiten sei, dass inzwischen die Arbeit öfter in Form von „Schichtdienst“ abläuft und eine Erzieherin nun häufiger als früher eine Gruppe allein zu betreuen hat.

122 Nach den Ergebnissen der aktuellen Repräsentativbefragung sind allerdings in nur 13,7 Prozent der Gruppen Kinder unter drei Jahren (s. o.).

schen auch jüngere Kinder aufgenommen werden, die einen weitaus höheren Pflege- und Betreuungsaufwand erfordern, bleibt für ein altersspezifisches Arbeiten mit den Älteren weniger Zeit.

Analog zu den auf die Einrichtung bezogenen Fragen wurden die Erzieherinnen in der Repräsentativstudie auch um ihre Einschätzungen zum sozialen Hintergrund der Kinder in der Gruppe gebeten. Die entsprechenden Angaben der Befragten weisen darauf hin, dass sich die Rahmenbedingungen der Einrichtungen in den Gruppen widerspiegeln:

- 10 Prozent der Erzieherinnen schätzten den Anteil der Kinder in ihrer Gruppe, die aus einem sozial benachteiligten Umfeld kommen, auf über 50 Prozent (3,3 % auf mindestens 75 Prozent). Im Durchschnitt wurde der Anteil der Kinder aus einem sozialen Brennpunkt auf 16 Prozent geschätzt ($M = 15,89$; $SD = 21,02$).
- 36,5 Prozent der Befragten bezifferten den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf mindestens 25 Prozent (17 % auf mindestens 50 Prozent¹²³). Im Durchschnitt machen solche Kinder knapp ein Viertel der jeweiligen Gruppen aus ($M = 24,56$; $SD = 24,62$).
- 16,6 Prozent der Befragten schätzten den Anteil von Kindern in der Gruppe, auf die beide Merkmale zutreffen, auf mindestens 25 Prozent, 7 Prozent sogar auf mindestens 50 Prozent. Im Durchschnitt wurde der prozentuale Anteil solcher Kinder mit 11 Prozent beziffert ($M = 10,92$; $SD = 19,00$).

Fasst man eine vergleichsweise ungünstige Betreuungsrelation (mehr als 14 Kinder in der Gruppe), einen besonders hohen Anteil von Kindern in der Gruppe aus sozial benachteiligtem Wohnumfeld (37,5 % und mehr) bzw. von Kindern mit Migrationshintergrund (50 % und mehr) sowie eine relativ große Altersspanne der betreuten Kinder (Altersdifferenz: 4 Jahre und mehr) zu einem gemeinsamen Index („Problemgruppenindex“) besonders problematischer Rahmenbedingungen zusammen¹²⁴, so lässt sich feststellen: Lediglich 3 Prozent der Erzieherinnen (2,9 %) sind insofern von solchen besonders schwierigen Bedingungen betroffen, als drei der vier einbezogenen Kriterien auf sie zutreffen (alle vier Kriterien treffen auf keine Befragte zu); deutlich mehr als die Hälfte (58,6 %) ist von keiner dieser Bedingungen betroffen.

123 Demnach scheint der pro Gruppe zu betreuende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 1997 zumindest subjektiv nicht gestiegen zu sein: Damals bezifferten insgesamt 18 Prozent der Befragten den Anteil an Kindern ausländischer Herkunft auf mindestens 50 Prozent.

124 Die Grenzwerte wurden anhand der jeweiligen Verteilung in der Stichprobe bestimmt.

7.1.3 Medienausstattung in den Kindergärten

Im Vergleich zu der 1997 ermittelten Situation sind die Kindergärten inzwischen offenbar umfassender mit Mediengeräten ausgestattet¹²⁵. Am deutlichsten wird die Verbesserung mit Blick auf die Computerausstattung: Waren 1997 in nur 4,5 Prozent der Einrichtungen Computer verfügbar, so trifft dies 2006 auf fast die Hälfte der Kindergärten zu (45,8 %). Dabei hat ein Viertel (24,7 %) der Computer einen Internetzugang. Einen Überblick über die Ausstattung der Einrichtungen mit Mediengeräten gibt Tabelle 7.1¹²⁶ (vgl. außerdem Tab. A.2 in Anhang 2).

Tabelle 7.1: Medienausstattung in den Einrichtungen

(Angaben in Prozent; Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; gewichtete Daten)

	2006		1997	
	vorhanden	nicht vorhanden ¹	vorhanden	nicht vorhanden ¹
Kassettenrecorder	96,1	3,9	98,1 ²	1,9 ²
CD-Player	96,6	3,4		
Radio	–	–	33,8	66,2
Fernseher	34,5	65,5	12,7	87,3
DVD-Player/-Recorder	26,6	73,4	–	–
Videorecorder	32,5	67,5	15,8	84,2
Videokamera	24,1	75,9	12,9	87,1
Video-/Filmprojektor	–	–	29,2	70,8
Computer	45,8	54,2	4,5	95,5

1 bzw. nicht für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern vorgesehen

2 1997 wurde die Verfügbarkeit bzw. die Nutzung von Kassettenrecorder und CD-Player gemeinsam erfragt.

Wenn auch die Tatsache, dass die Einrichtungen inzwischen umfassender mit Mediengeräten ausgestattet sind, sicher eine verbesserte Rahmenbedingung für die Medienerziehung darstellt, so kann immer noch nicht von einer optimalen Bedingung gesprochen werden (beispielsweise verfügen immerhin 65,5 % der Einrichtungen auch im Jahr 2006 noch über kein Fernsehgerät und mehr als die Hälfte über keinen Computer): Medienerziehung ist zwar nicht vollständig von der Geräteausstattung abhängig, eine Reihe medienpädagogischer Praxismaßnahmen ist jedoch auf Mediengeräte angewiesen, und bestimmte

125 Auch in den Wiederholungsinterviews (s.o. Abschnitt 5.1) berichteten die Gesprächspartnerinnen auf die Frage nach Veränderungen in den Rahmenbedingungen mehrheitlich, die Medienausstattung in den Einrichtungen habe sich in den letzten Jahren spürbar verbessert. Dabei begrüßten sie insbesondere die Verfügbarkeit von Computern, die inzwischen häufig auch zur Nutzung durch die Kinder zur Verfügung stehen.

126 Die Ausstattung lässt sich aus den Fragen danach ablesen, wie häufig die Erzieherinnen gemeinsamen mit den Kindern Mediengeräte nutzen, wobei eine der Antwortvorgaben jeweils beinhaltete, dass das Gerät in der Einrichtung nicht vorhanden ist bzw. nicht zur gemeinsamen Nutzung mit den Kindern zur Verfügung steht.

Strategien lassen sich per Medieneinsatz didaktisch effektiver umsetzen (z. B. Vermittlung von Kompetenzen zur Beurteilung von Medienprodukten). Solche per Medieneinsatz realisierten Strategien der Medienerziehung stellen jedoch nur einen Teil der Möglichkeiten medienpädagogischer Aktivitäten im Kindergarten dar, so dass Defizite in der Mediengeräte-Ausstattung keineswegs als wichtigste oder gar einzige Determinante von Medienerziehung gelten können.

7.2 Voraussetzungen aufseiten der Erzieherinnen für die Medienerziehung im Kindergarten

Ausgehend von den in Abschnitt 1.3 dargelegten theoretischen Überlegungen werden im Folgenden die für die Medienerziehung im Kindergarten wesentlichen Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen ausführlich betrachtet: ihre medienpädagogische Qualifikation und ihr eigener Medienumgang, ihre Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern sowie ihre medienbezogene Problemwahrnehmung und schließlich ihre Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung.

7.2.1 *Privater Medienumgang der Erzieherinnen*

Die eigenen Medienerfahrungen und die Medienkompetenz der Erzieherinnen gehören zu wesentlichen Grundlagen für ihre medienpädagogische Kompetenz (s. o. Abschnitt 1.3). Im vorliegenden Kapitel gehen wir deshalb zunächst auf den privaten Medienumgang der Erzieherinnen ein, bevor wir detaillierter die medienpädagogische Qualifikation der Befragten – als eine u. E. wichtige Bedingung für die Medienerziehung – betrachten.

7.2.1.1 Private Medienausstattung und -nutzung

Die private Medienausstattung der Erzieherinnen unterscheidet sich auch in der aktuellen Studie deutlich von der Ausstattung der Einrichtungen, in denen sie arbeiten: Es verfügen nicht nur nahezu alle Befragten (97,9 %) zu Hause über einen Fernseher, sondern größtenteils auch über einen Computer (88,5 %), wobei dieser zumeist einen Internetzugang hat (89,1 % dieser Fälle; vgl. Tab. 7.2). Wie schon in der Vorläuferstudie festgestellt, können die Erzieherinnen – zumindest wenn man ihre private Ausstattung mit Mediengeräten als Maßstab heranzieht – somit keineswegs als insgesamt „medien- oder technikfeindlich“ bezeichnet werden.

Verglichen mit der Befragung im Jahr 1997 haben sich insbesondere die private Computerausstattung und die Möglichkeit, auch von zu Hause aus das Internet nutzen zu können, deutlich verbessert: 1997 verfügte nur knapp die

Hälfte der damals befragten Erzieherinnen über einen Computer (46,3 %), der in fast zwei Dritteln der Fälle multimediafähig war *oder* einen Internetzugang hatte.

Zur Erfassung der privaten Mediennutzung der Erzieherinnen wurde die durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer für das Fernsehen in Minuten pro Tag¹²⁷ sowie für Computer und Internet in Minuten pro Woche erfragt. Ähnlich wie in der Vorgängerstudie sieht demnach nur eine verschwindend geringe Minderheit (1,1 %) derer, die zu Hause ein Fernsehgerät haben, nicht fern (vgl. Tab. 7.2).

Tabelle 7.2: Private Medienausstattung und -nutzung der Erzieherinnen: Durchschnittliche Nutzungsdauer in Minuten pro Tag¹ (nachträglich kategorisiert)

	% (gewichtete Daten)
Fernseher	
<i>im Haushalt vorhanden (Basis: n = 550)</i>	97,6
<i>Nutzungsdauer (Basis: n = 537)</i>	
0 Minuten	1,1
1 bis 30 Minuten	10,7
31 bis 60 Minuten	23,8
61 bis 120 Minuten	41,3
121 bis 180 Minuten	17,8
über 180 Minuten	5,4
M = 105,68 (SD = 57,98) (ungewichtete Daten)	
Computer (ohne Internet)	
<i>im Haushalt vorhanden (Basis: n = 550)</i>	88,2
<i>Nutzungsdauer (Basis: n = 485)</i>	
0 Minuten	25,2
1 bis 15 Minuten	42,9
16 bis 45 Minuten	23,9
über 45 Minuten	7,9
M = 14,92 (SD = 24,15) (ungewichtete Daten)	
Internet	
<i>im Haushalt vorhanden (Basis: n = 485)²</i>	89,1
<i>Nutzungsdauer (Basis: n = 432)</i>	
0 Minuten	15,7
1 bis 15 Minuten	49,7
16 bis 45 Minuten	23,9
über 45 Minuten	10,7
M = 18,95 (SD = 32,79) (ungewichtete Daten)	

- 1 Bei Computer und Internet wurde jeweils die Wochennutzungs- auf die Tagesnutzungsdauer heruntergerechnet.
- 2 Gefragt wurden nur Personen, die privat einen Computer besitzen.

127 Dabei wurden die Befragten darauf hingewiesen, Unterschiede zwischen Wochentagen, d. h. auch das üblicherweise nutzungsintensivere Wochenende zu berücksichtigen.

Im Vergleich zu 1997 sehen die aktuell befragten Erzieherinnen offenbar mehr fern als die damaligen Teilnehmerinnen: Während 1997 über die Hälfte der Erzieherinnen nach eigenen Angaben täglich weniger als eine Stunde pro Tag das Fernsehen nutzte, gilt dies in der aktuellen Befragung nur noch für 14,2 Prozent. Der Mittelwert für die tägliche Fernsehnutzung¹²⁸ ist mit 106 Minuten demzufolge auch um einiges höher als in der Vorläuferstudie (1997: $M = 82,24$ Minuten; $SD = 46,94$). Nach wie vor können jedoch die befragten Erzieherinnen – wie schon 1997 festgestellt – als „Wenigseher“ bezeichnet werden: Auch in der aktuellen Untersuchung liegt ihre durchschnittliche Fernsehdauer deutlich unter dem von der AGF/GfK ermittelten Wert¹²⁹, wonach Erwachsene ab 14 Jahren in Westdeutschland durchschnittlich 220 Minuten pro Tag fernsehen (Deutschland gesamt: 226 Minuten).

Im Vergleich zum Fernsehen werden Computer und Internet von den Erzieherinnen – wie auch für Erwachsene insgesamt bekannt – in erheblich geringerem Umfang genutzt:

Durchschnittlich sitzen die Befragten eine Viertelstunde pro Tag am Computer (vgl. Tab. 7.2)¹³⁰. Schließt man diejenigen Personen, die nach eigenen Angaben den vorhandenen Computer gar nicht nutzen, aus den Berechnungen aus, so erhöht sich der Wert auf 20 Minuten Verweildauer pro Tag ($M = 19,94$; $SD = 26,07$)¹³¹.

Diejenigen, die zu Hause über einen Internetzugang verfügen (89,1 % derjenigen, die einen Computer haben), sind pro Tag durchschnittlich etwa 20 Minuten im Internet¹³². Betrachtet man wiederum nur diejenigen, die das Internet auch tatsächlich genutzt haben, so steigt der Wert geringfügig auf 22,54 Minuten Verweildauer pro Tag ($SD = 34,62$)¹³³. Wie für das Fernsehen gilt auch für die Internet-Verweildauer, dass diese bei Erzieherinnen weit unter dem Durchschnitt liegt: Im Rahmen der ARD/ZDF-Online-Studie 2005 wurde für erwachsene Frauen in Deutschland eine Verweildauer von 108 Minuten pro Tag ermittelt (vgl. van Eimeren & Frees, 2005, S. 376).

Dass die Mediennutzung mit dem Alter zusammenhängt, ist ein vielseitig dokumentiertes Phänomen. So zeigen beispielsweise die AGF/GfK-Daten, dass 20- bis 29-Jährige pro Tag im Durchschnitt 162 Minuten fernsehen und dieser Wert mit zunehmendem Alter ansteigt bis auf 292 Minuten bei Perso-

128 Sehdauer, d. h. anders als bei der Berechnung der Verweildauer sind hier auch diejenigen Personen berücksichtigt, die, obwohl sie ein eigenes Gerät besitzen, nicht fernsehen (ausgeschlossen wurden nur diejenigen Personen, die keinen Fernseher besitzen).

129 Daten von 2005; vgl. Zubayr & Gerhard, 2006, S. 126.

130 104,41 Minuten pro Woche ($SD = 169,03$).

131 139,60 Minuten pro Woche ($SD = 182,49$).

132 132,65 Minuten pro Woche ($SD = 229,52$).

133 157,77 Minuten pro Woche ($SD = 242,31$).

nen ab 80 Jahren (vgl. Zubayr & Gerhard, 2006, S. 127). Insofern lag es nahe, entsprechende Zusammenhänge auch bei unserer Repräsentativstichprobe anzunehmen. Wie aus Tabelle 7.3 – die die Mittelwerte für die Fernseh-, Computer- und Internet-Nutzungsdauer verschiedener Altersgruppen wiedergibt¹³⁴ – ersichtlich wird, sind in unserer Stichprobe für das Fernsehen und die Computernutzung jedoch keine systematischen Altersunterschiede festzustellen. Allerdings zeigen sich die erwarteten Altersunterschiede sehr wohl bei der Internetnutzung: Je jünger die Erzieherinnen, desto mehr nutzen sie das Internet; besonders auffallend ist das hohe Nutzungsquantum in der Gruppe der 20- bis 29-Jährigen.

Tabelle 7.3: Private Mediennutzung der Erzieherinnen: Durchschnittliche Nutzungsdauer in Minuten pro Tag, nach Altersgruppen
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten; nachträglich kategorisiert)

	M	SD	Zum Vergleich: AGF/ GfK-Werte 2005 ¹
Fernseher			
20 bis 29 Jahre	110,88	63,13	162
30 bis 39 Jahre	109,02	58,61	195
40 bis 49 Jahre	102,91	55,71	223
50 bis 59 Jahre	101,38	55,09	260
60 Jahre bis 69 Jahre ²	88,00	58,91	282
Computer (ohne Internet)			
20 bis 29 Jahre	16,86	29,12	
30 bis 39 Jahre	13,85	22,90	
40 bis 49 Jahre	13,90	22,08	
50 bis 59 Jahre	16,64	23,76	
60 Jahre bis 69 Jahre ²	3,71	3,29	
Internet			
20 bis 29 Jahre	29,82	46,74	
30 bis 39 Jahre	20,55	35,17	
40 bis 49 Jahre	14,23	22,35	
50 bis 59 Jahre	14,90	26,16	
60 Jahre bis 69 Jahre ²	7,51	6,46	

1 vgl. Zubayr & Gerhard, 2006, S. 127

2 In diese Alterskategorie fallen in unserer Stichprobe lediglich fünf Erzieherinnen zwischen 60 und 63 Jahren.

7.2.1.2 Subjektive Medienkompetenz der Erzieherinnen

Die subjektive Medienkompetenz wurde in der Repräsentativstudie nur bezogen auf das Internet thematisiert, während das Thema mit einem Teil dieser Stichprobe in den persönlichen Interviews mit Blick auf verschiedene Medien und insgesamt ausführlicher behandelt wurde.

134 Die Einteilung der Altersgruppen ist zu Vergleichszwecken an den AGF/GfK-Daten orientiert.

Die Mehrheit der in der Repräsentativstudie befragten Erzieherinnen, die Erfahrungen mit dem Internet haben, findet sich nach eigenen Angaben auch gut im Internet zurecht (70,2 %) ¹³⁵. Knapp zwei Drittel (65,9 %) sind der Ansicht, gut einschätzen zu können, ob und welche Internetangebote ihnen bei der Erfüllung bestimmter Anliegen dienlich sein können ¹³⁶. Auch fühlt sich die große Mehrheit kompetent genug entscheiden zu können, ob eine bestimmte Internetanwendung oder aber eine Alternative außerhalb des Internets die bessere Wahl für ein bestimmtes Anliegen ist ¹³⁷. Und schließlich wissen über 80 Prozent der Erzieherinnen, wie man mit Suchmaschinen umgeht ¹³⁸.

Genaueren Aufschluss über die subjektive Medienkompetenz geben die Aussagen der Face-to-Face-Befragten: In diesen Interviews wurde den Teilnehmerinnen zunächst eine Umschreibung von Medienkompetenz gegeben mit der anschließenden Bitte, ihre eigene Medienkompetenz auf einer sechsstufigen Notenskala zu bewerten. Dabei stufen sie sich im Durchschnitt mit „befriedigend“ ein (M = 2,76; SD = 0,74). Lediglich 2,2 Prozent bewerteten sich mit „sehr gut“, ein Drittel mit „gut“, über die Hälfte mit „befriedigend“ (53,3 %), 8,9 Prozent mit „ausreichend“ und 2,2 Prozent mit „mangelhaft“. Bei den anschließenden Erläuterungen hierzu wurde für eine positive Selbsteinschätzung (d. h. Bewertung mit Note 1 oder 2) vor allem die reflektierte Mediennutzung angeführt. Negativere Selbsteinschätzungen (d. h. Note 3 oder schlechter) wurden zum einen mit einem mangelhaften technischen Verständnis bzw. defizitären Technikenkenntnissen und mit dem Gefühl der Überforderung durch die schnelllebige Entwicklung auf dem Medienmarkt erklärt:

„Schlecht, ich denke, weil es zu komplex ist.“

„Alleine schon, weil ich meistens oder sehr häufig mich sehr schwer tue mit der Technik, die oftmals bei solchen Sachen dahinter steckt, und vielleicht auch gar nicht über alles informiert bin darüber, was es eigentlich an Angeboten so gibt.“

„Ich denke, es wäre noch mehr möglich, man könnte sich da noch mehr mit auseinandersetzen, [...] ich glaube, es wäre immer noch ein bisschen mehr möglich, der Markt ist auch sehr schnelllebig, da entwickelt sich viel [...]“

Zum anderen schilderten die Erzieherinnen, dass ihnen andere Dinge schlichtweg wichtiger sind:

„Ich denke, ich bin noch nicht so der Medienfreak an sich. Ich hab’s auch gerne ohne Medien ganz gemütlich. Also ich les’ mehr. Ich brauch den Fernseher eigentlich nur zum Sportgucken.“

135 „trifft zu“: 46,0 Prozent; „trifft eher zu“: 24,2 Prozent.

136 „trifft zu“: 45,3 Prozent; „trifft eher zu“: 20,6 Prozent

137 „trifft zu“: 63,9 Prozent; „trifft eher zu“: 15,3 Prozent

138 „trifft zu“: 68,4 Prozent; „trifft eher zu“: 13,5 Prozent

„Es kann natürlich auch nicht nur der Hauptschwerpunkt sein. Wir haben auch viele andere Schwerpunkte, die zu beachten sind, von daher kann man nicht immer nur bei der Medienkompetenz am Ball bleiben, da muss man dann Abstriche machen.“

Nach dieser allgemeinen Selbsteinschätzung und deren Erläuterung wurden die Teilnehmerinnen der Face-to-Face-Interviews gebeten, sich nun jeweils bezogen auf Fernsehen, Computer und Internet selbst einzustufen. Dabei bewerteten sie ihre fernsehbezogene Medienkompetenz im Durchschnitt um mehr als einen Notenpunkt besser ($M = 2,04$; $SD = 0,71$) als ihre Kompetenzen für den Umgang mit den neueren Medien Computer ($M = 3,31$; $SD = 1,26$) und Internet ($M = 3,36$, $SD = 1,35$).

Mit Blick auf das Fernsehen bewerteten fast zwei Drittel der Erzieherinnen (64,4 %) ihre Medienkompetenz als „gut“ und 17,8 Prozent sogar als „sehr gut“; lediglich 13,3 Prozent gaben sich diesbezüglich die Note 3 und nur 4,4 Prozent die Note 4 (als „mangelhaft“ oder „ungenügend“ stuft sich hier keine Gesprächspartnerin ein). Ihre zumeist positive Bewertung begründeten die Befragten damit, dass sie – im Gegensatz zu Computer und Internet – mit dem Fernsehen aufgewachsen und mit dem technischen Umgang gut vertraut sind:

„Da kenne ich mich sehr gut aus, weil: Das ist schon ein älteres Medium, das kennt man einfach schon länger.“

„Also, Fernsehen ist eine Sache, da bin ich ja mit aufgewachsen.“

Ferner betonten sie ihre reflektierte Fernsehnutzungsweise vor allem im Hinblick auf das Auswahlverhalten:

„Also Fernsehen nutze ich nicht sehr, sehr viel, und wähl’ dann wirklich aus. Zwar hin und wieder auch mal zappen, wenn man total müde ist und zum Entspannen sich davor legen, aber eigentlich weniger.“

„Naja, ich wähle da halt aus: Was finde ich interessant, was finde ich blöd, und dann – naja, muss ich mir ja nicht alles angucken [...]“

Weitaus schlechter als mit Blick auf das Fernsehen stuften die Interview-Teilnehmerinnen ihre computerbezogene Medienkompetenz ein: Nur 8,9 Prozent von ihnen bewerteten sich in dieser Hinsicht mit „sehr gut“ und 15,6 Prozent mit „gut“. Als Erläuterung für eine positive Selbsteinschätzung wurde ein sicherer, technisch versierter und reflektierter Umgang mit dem Computer angeführt. Im Gegensatz dazu war knapp ein Drittel (31,1 %) der Meinung, ihre computerbezogene Medienkompetenz sei „befriedigend“, 28,9 Prozent gaben sich die Note 4, weitere 11,1 Prozent ein „mangelhaft“ und 4,4 Prozent sogar die Note 6. Eine negative Selbsteinschätzung wurde insbesondere mit einem mangelhaften technischen Verständnis bzw. defizitären Technikenntnissen, fehlender Übung und Routine sowie Berührungsängsten und Unsicherheiten im Umgang mit dem Computer begründet:

„Computer: Da habe ich so ein paar Handicaps.“

„Beim Computer stoße ich halt immer auf technische Schwierigkeiten.“

Auch die Bewertung der eigenen Internetkompetenz fällt bei der Mehrheit der Erzieherinnen nicht gerade positiv aus: Nur 6,7 Prozent schätzten sich in dieser Hinsicht als „sehr gut“ und knapp ein Viertel (24,4 %) als „gut“ ein. Begründet wurden positive Selbsteinschätzungen mit einem großen Interesse und einer ausgeprägten Neugier:

„Also, ich finde das sehr interessant.“

„Und das Internet ist super, ne? Macht mich auch neugierig dann.“

Ein Fünftel der Interview-Teilnehmerinnen stufte die eigene Internetkompetenz als „befriedigend“ und ein Drittel als „ausreichend“ ein; 6,7 Prozent empfinden ihre internetbezogene Kompetenz als „mangelhaft“ und 8,9 Prozent als „ungenügend“. Ähnlich wie mit Blick auf die Computerkompetenz führten sie hier ein mangelndes technisches Verständnis und Wissen sowie fehlende Übung und Routine als Begründung an. In Verbindung damit wiesen sie auf ihre Ängste und Unsicherheit im Umgang mit dem Internet hin:

„Internet – ja, ich komme rein, ich kann auch mal was nachgucken (lacht), aber ich brauche unsagbar viel Zeit oder Hilfe von irgendwem, um dahin zu kommen, wo ich eigentlich hin will.“

„Ich weiß, wie ich da reinkomme, aber da ist immer so’n bisschen die Angst, mach’ ich das auch richtig aus?! Da weiß ich einfach zu wenig drüber. Internet, da hört man ja so Horrorgeschichten, wenn man das nicht ausmacht – weil ich selber zu Hause keinen habe, ist es halt so, lieber ’n bisschen vorsichtig sein.“

„Internet: Also, da bin ich auch immer ein bisschen vorsichtig. Da habe ich doch immer ein bisschen Respekt vor. Da gehe ich dann auch nur rein, wenn ich wirklich was wissen muss.“

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Erzieherinnen angesichts ihrer privaten Medienausstattung zwar keineswegs als medien- oder technikfeindlich bezeichnet werden können, doch unterscheiden sie sich in ihrer Mediennutzung erheblich vom Durchschnitt der erwachsenen Bevölkerung: Sie sehen deutlich weniger fern und nutzen Computer und Internet in einem wesentlich geringeren Ausmaß.

Ihre Medienkompetenz schätzen sie offenbar insgesamt nicht sehr positiv ein, wobei sie sich allerdings mit Blick auf das Fernsehen weitaus kompetenter fühlen als für den Umgang mit Computer oder Internet.

7.2.2 *Medienpädagogische Qualifikation der Erzieherinnen*

1997 hatten die Aussagen der Erzieherinnen über ihre Ausbildung zur Medien-erziehung im Kindergarten und ihre Einschätzungen der eigenen medienpädagogischen Qualifikation ein keineswegs zufriedenstellendes Bild ergeben (vgl.

Six et al., 1998, S.233–253). Angesichts des schon damals hohen Stellenwertes von Medien im Leben von Kindern auch im Kindergartenalter und der Bedeutsamkeit von Medienkompetenz als „Schlüsselqualifikation“ mussten die für die Praxis der Medienerziehung wesentlichen Befunde als recht bedenklich eingestuft werden. Im Laufe der seitdem vergangenen neun Jahre haben sich jedoch die Anforderungen an eine umfassende Medienkompetenz und damit auch an die medienpädagogische Qualifikation und Kompetenz von Erzieherinnen noch weiter erhöht. Sofern also die Qualifikationserfahrungen und subjektive medienpädagogische Kompetenz von Erzieherinnen heute noch ein ähnliches Bild wie in der Vorläuferstudie ergäben, wäre dies insofern als noch gravierender einzustufen.

Seither wurden allerdings von verschiedenen Seiten Anstrengungen unternommen, um die medienpädagogische Qualifikation von Erzieherinnen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verbessern und auch durch einschlägige Materialien und Hilfestellungen ihre medienpädagogische Kompetenz zu unterstützen (zur veränderten Ausgangslage vgl. auch Kap. 3). Vor diesem Hintergrund war zu hoffen, dass die Qualifikationserfahrungen und eigenen Kompetenzbewertungen heutiger Erzieherinnen eine verbesserte Ausgangsbedingung für die Medienerziehung im Kindergarten darstellen¹³⁹. Im positiven Falle sollte sich dies auch darin niederschlagen, dass der von den Erzieherinnen angegebene Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen und der Verbesserungsbedarf für die medienpädagogische Aus- und Weiterbildung abgenommen haben.

Angesichts der rasanten Entwicklungen im Medienbereich und der Tatsache, dass die Anforderungen an die Medienerziehung wie aber auch an die sonstige Arbeit im Kindergarten inzwischen komplexer geworden sind, war jedoch ebenso plausibel anzunehmen, dass sich trotz aller von außen unternommenen Anstrengungen die Sachlage nicht wesentlich verbessert hat – etwa weil (z. B. aufgrund veränderter Rahmenbedingungen der Kindergärten oder aufgrund der Tatsache, dass andere Themen vordringlicher erscheinen) medienpädagogische Fortbildungsangebote nicht in gewünschtem Maß besucht wurden; weil verfügbare medienpädagogische Materialien nicht hinreichend zur Kenntnis genommen werden konnten; weil die Inhalte der Aus-, Fort- und Weiterbildung für die eigene Arbeit im Kindergarten als weniger nützlich eingeschätzt wurden und die (nicht zuletzt in Verbindung mit den Veränderungen im Medienbereich gestiegene) Unsicherheit im Hinblick auf die Medienerziehung nicht haben ausgleichen können; oder weil sich die Erzieherinnen weniger als früher mit medienbezogenen Themen haben privat befassen können.

139 Mit Blick auf die absolvierte Ausbildung ist allerdings einschränkend zu bemerken, dass Veränderungen freilich naturgemäß keinen Einfluss auf die Qualifikationserfahrungen und eigenen Kompetenzbewertungen aufseiten solcher Erzieherinnen haben können, deren Ausbildung bereits länger zurück liegt (und das ist beim Großteil unserer Befragten der Fall; s. o. Abschnitt 6.2.3).

Der vorliegende Abschnitt beschreibt die aktuelle Situation und deren Veränderungen gegenüber 1997, und zwar mit Blick auf

- die Ausbildungserfahrungen und -bewertungen der Erzieherinnen,
- die Akzeptanz und Bewertung von Fortbildungsangeboten,
- den von den Befragten angegebenen Verbesserungsbedarf hinsichtlich der medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung sowie den individuellen Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen,
- die private Beschäftigung der Erzieherinnen mit medienpädagogisch relevanten Themen,
- ihre Kenntnis und Bewertung einschlägiger medienpädagogischer Materialien sowie
- ihre subjektive Qualifikation zur Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit.

7.2.2.1 Medienpädagogische Ausbildung

Wie schon im Vorläuferprojekt gaben wir auch diesmal den Erzieherinnen in der Repräsentativstudie zunächst wieder verschiedene medienpädagogisch relevante Themen vor¹⁴⁰ und fragten danach, ob diese jeweils in ihrer Ausbildung¹⁴¹ vorkamen und – wenn ja – ob sie dies im Nachhinein nützlich finden.

Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung

Tabelle 7.4 ist zu entnehmen, dass Wirkungen des Fernsehens auf Kinder einen Spitzenplatz unter den Ausbildungsthemen einnehmen (in der Vorläuferstudie war dies, wenn auch mit einem etwas niedrigeren Wert, ebenso der Fall). Auch „Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen“, waren zumindest bei der Mehrheit der Erzieherinnen Bestandteil der Ausbildung, während entsprechende Informationen mit Blick auf Computerspiele und Internet jeweils nur einer Minderheit vermittelt wurden. Ebenso wie 1997 gab ein Drittel der Befragten an, dass der technische Umgang mit Mediengeräten Bestandteil der Ausbildung war; für den Umgang mit dem Internet trifft dies dagegen plausiblerweise nur auf wenige heutige Erziehe-

140 Angesichts der Veränderungen im Medienbereich wurden gegenüber 1997 drei zusätzliche Themen einbezogen; zu den in die Instrumente einbezogenen Fragen s. o. Abschnitt 6.1.2.2 sowie Anhang 1.

141 Wie in Abschnitt 6.2.3 berichtet, haben die meisten Befragten (90,5 %) eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert (teilweise zudem auch mindestens eine weitere einschlägige Ausbildung); 8,9 Prozent haben stattdessen eine andere einschlägige Ausbildung (z. B. als Kinderpflegerin oder Sozialpädagogin); eine kleine Minderheit hat keinen einschlägigen oder bislang gar keinen Berufsabschluss. Unabhängig davon sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass bei einem Großteil unserer Befragten die Ausbildung bereits lange Zeit zurückliegen dürfte (immerhin liegt der Altersdurchschnitt bei etwa 40 Jahren; vgl. Abschnitt 6.2.3) und Auskünfte (inkl. Bewertungen) über die Ausbildung, wenn diese vor vielen Jahren absolviert wurde, mit Vorsicht zu interpretieren sind.

rinnen zu. Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung kamen in der Ausbildung eines knappen Drittels vor.

Tabelle 7.4: Bestandteile der medienpädagogischen Ausbildung: Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie

(Angaben in Prozent; Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; gewichtete Daten)

Themenbereich	war Bestandteil der Ausbildung	
	1996	1997
Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat	73,4	67,0
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen	64,9	59,1
Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten	62,0	59,1
Technischer Umgang mit Mediengeräten, z. B. Videokamera oder Computer	33,3	33,2
Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera oder Computer	31,9	29,5
Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern	29,2	33,9
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder PC-Spiele spielen	15,7	–
Umgang mit dem Internet	8,1	–
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Internet nutzen	4,1	–

Auffallend ist, dass gerade solche Themen, die in direkter Weise die Medienerziehung betreffen, keinen Spitzenrang unter den Ausbildungsthemen einnehmen: Zwar gaben 62 Prozent der Erzieherinnen an, mit Zielen und Praxis der Medienerziehung vertraut gemacht worden zu sein, doch könnte man hier sehr wohl auch davon sprechen, dass in der Ausbildung von immerhin 38 Prozent der Befragten dieses zentrale Thema offenbar keine Rolle spielte. Mit der Elternarbeit zur Medienerziehung wurde weniger als ein Drittel in der Ausbildung konfrontiert und damit ein noch geringerer Teil als 1997 (vgl. Tab. 6.2).

Umfang der absolvierten medienpädagogischen Ausbildung

Unabhängig von den Ausbildungsinhalten liefern die Angaben der Erzieherinnen auch Informationen über den Umfang der absolvierten medienpädagogischen Ausbildung: Bei immerhin etwa jeder zehnten Erzieherin (11,8 %) war demnach keines der neun Themen Bestandteil ihrer Ausbildung¹⁴², bei 12,5 Prozent war es nur ein Thema, und bei weiteren 16,9 Prozent waren es zwei der neun Themen. Auch wenn berücksichtigt werden muss, dass einige der aufgelisteten Themen (die sich auf neuere Entwicklungen im Medienerbereich

142 In der Vorläuferstudie war bei 15 Prozent der Befragten keines der damals abgefragten sechs Themen in der Ausbildung vorgekommen.

beziehen) natürlich noch nicht allzu lange in den Ausbildungsplänen Berücksichtigung finden können¹⁴³, so erscheint es doch bemerkenswert, dass nicht eine Einzige von insgesamt 550 Befragten angab, mit allen neun Themen in der Ausbildung konfrontiert worden zu sein (1997 lag der vergleichbare Prozentanteil noch bei 7,5 % der Befragten). Im Durchschnitt waren den Erzieherinnen nur etwa drei der neun Themen von ihrer Ausbildung her vertraut¹⁴⁴ (vgl. Tab. 7.5). Dieser Mittelwert ist fast identisch mit dem entsprechenden von 1997 (ähnlich wie der Mittelwert von 2,89 für alle neun Themen liegt der Mittelwert nur über die sechs auch 1997 vorgegebenen Themen bei $M = 2,93$; $SD = 1,75$).

Tabelle 7.5: Anzahl der in der Ausbildung behandelten medienpädagogischen Themenbereiche, differenziert nach dem Alter der Befragten: Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie
(Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; ungewichtete Daten; nachträglich kategorisiert)¹

Alter	2006		1997	
	M	SD	M	SD
20–29 Jahre	4,18	1,80	3,60	1,44
30–39 Jahre	3,16	1,64	3,18	1,67
40–49 Jahre	2,39	1,56	2,25	1,87
50 Jahre und älter	1,95	1,68	1,94	1,82
Gesamt	2,89	1,84	2,82	1,80

1 Die Angaben beziehen sich auf die insgesamt neun o. g. Themenbereiche.

Schlüsselt man diese Ergebnisse nach Altersgruppen auf (vgl. Tab. 7.5), so zeigt sich, ebenso wie bereits 1997 festgestellt, dass jüngere Erzieherinnen eine umfassendere medienpädagogische Ausbildung absolviert haben als ältere: Je jünger die Befragten sind, desto mehr Themenbereiche kamen in der Ausbildung vor ($r = -.45$; $p < .001$; plausiblerweise lässt sich ein solcher Zusammenhang auch mit der Berufserfahrung der Befragten feststellen: $r = -.43$, $p < .001$)¹⁴⁵. Bis auf „Elternarbeit zur Medienerziehung“ gehörten die vorgegebenen Themen in der jüngsten Altersgruppe (20 bis 29 Jahre) deutlich häufiger zur Ausbildung als in allen anderen Gruppen und auch als in der entsprechenden Altersgruppe von 1997. Es wäre jedoch voreilig, diese Ergebnisse als Zeichen einer heutzutage umfassenderen medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen zu interpretieren, da – unabhängig von der Qualität der

143 Zur aktuellen Situation in der Erzieherinnenausbildung und deren Veränderungen s. o. Kapitel 4.

144 Dabei sollte auch bedacht werden, dass die Art der Fragestellung nur Auskunft darüber gibt, ob ein Thema überhaupt angesprochen wurde – ganz gleich in welcher Qualität, Ausführlichkeit und Gewichtung.

145 Die Tatsache, dass zudem die befragten Einrichtungsleiterinnen in ihrer Ausbildung signifikant weniger medienpädagogische Themen hatten als andere Erzieherinnen, hängt mit dem Alter der Befragten zusammen: Einrichtungsleiterinnen sind im Schnitt fast zehn Jahre älter als die übrigen Befragten.

gegenwärtigen Ausbildung (vgl. hierzu Kap.4) – ein Großteil der Befragten die Ausbildung bereits vor langer Zeit absolviert hat, so dass sich kurz zurückliegende oder aktuelle Veränderungen hier noch kaum widerspiegeln können.

Nützlichkeit der absolvierten medienpädagogischen Ausbildung

Selbst wenn medienpädagogisch relevante Themen in der Ausbildung angesprochen werden, ist damit natürlich nichts darüber ausgesagt, inwieweit dies für die Arbeit im Kindergarten auch nützlich ist. In Tabelle 7.6 sind die Ergebnisse zur Frage, ob die gelernten Inhalte heute noch für nützlich gehalten werden, im Überblick dargestellt.

Tabelle 7.6: Nützlichkeit der in der Ausbildung gelernten medienpädagogischen Inhalte: Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie

(Angaben in Prozent; Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; gewichtete Daten)

Themenbereiche	Gelernte Inhalte werden heute noch für nützlich gehalten	
	2006	1997
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Internet nutzen	82,2	–
Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat	79,8	86,8
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder PC-Spiele spielen	73,4	–
Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern	70,4	83,2
Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten	70,4	79,4
Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera oder Computer	68,8	71,9
Umgang mit dem Internet	64,2	–
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen	63,5	77,2
Technischer Umgang mit Mediengeräten, z. B. Videokamera oder Computer	55,0	64,0

Nur gut die Hälfte derer, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung mit dem technischen Umgang mit Mediengeräten befasst haben, und damit ein deutlich geringerer Prozentsatz als 1997 findet dies im Nachhinein auch hilfreich – was allerdings sicher auch damit zu tun hat, dass entsprechende Ausbildungsinhalte, wenn sie lange genug zurückliegen, angesichts der Veränderungen im Medienbereich tatsächlich wohl kaum noch als sonderlich nützlich gelten können¹⁴⁶. Aber auch bei den anderen Themen, die sowohl 1997 als auch 2006 überprüft wurden, zeigt sich, dass die Bewertungen der Nützlichkeit aktuell – zum Teil erheblich – niedriger liegen als noch vor neun Jahren.

¹⁴⁶ Siehe hierzu auch die u. g. Unterschiede zwischen den Altersgruppen.

Wenn auch die Bewertung der Ausbildung, wenn sie vor vielen Jahren absolviert wurde, nur mit Vorsicht zu interpretieren ist¹⁴⁷, so ist doch erwähnenswert, dass sich im Hinblick auf die Frage, wie nützlich die gelernten medienpädagogischen Inhalte heute noch sind, die Altersgruppen erheblich unterscheiden: Bezüglich der meisten vorgegebenen Themen schätzt die jüngste Altersgruppe (20 bis 29 Jahre) die Inhalte weitaus positiver ein, als dies bei den übrigen Befragten der Fall ist. Unabhängig von der Erklärung dieses Sachverhalts (s. u. Abschnitt 7.2.2.6) muss – ähnlich wie für den Umfang der Ausbildung bereits angesprochen – jedoch bedacht werden: Die positiveren Ausbildungsbewertungen der jüngeren Erzieherinnen können nicht als Zeichen einer heutzutage praxisrelevanteren medienpädagogischen Ausbildung interpretiert werden, da sich kürzlich stattgefunden oder aktuelle Veränderungen bei den heute berufstätigen Erzieherinnen noch kaum haben auswirken können.

7.2.2.2 Medienpädagogische Fort- und Weiterbildung

Da (nicht zuletzt angesichts der Ergebnisse aus dem Vorläuferprojekt) das Fort- und Weiterbildungsangebot in NRW zur Medienerziehung im Kindergarten seit 1997 ausgeweitet wurde¹⁴⁸, sollte geprüft werden, inwieweit dieses Angebot von den befragten Erzieherinnen angenommen wurde bzw. wird. Exemplarisch griffen wir deshalb zwei nach unseren Recherchen umfassende und einschlägige Angebote heraus (s. o. Abschnitt 6.1.2.2; zur Angebotsbeschreibung s. o. Abschnitt 3.2). Die entsprechenden Ergebnisse sind allerdings ausgesprochen ernüchternd:

- Sieben (!) der 550 befragten Erzieherinnen hatten zum Zeitpunkt der Befragung an *einem* dieser Fortbildungsangebote teilgenommen: vier von ihnen an einem oder mehreren Modulen von „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ und drei an einem oder mehreren Modulen von „Baukasten Kinder und Medien“. Eine einzige Befragte hat nach eigenen Angaben tatsächlich *beide* Veranstaltungen besucht. Diese insgesamt acht Teilnehmerinnen bewerteten die jeweilige Veranstaltung als nützlich für ihre Arbeit im Kindergarten.
- Knapp ein Viertel (24,4 %) der Befragten kannte „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ nur dem Namen nach, bei der Fortbildung zum „Baukasten“ waren es 15,1 Prozent.

147 Über ein Viertel der Stichprobe arbeitet bereits mehr als 20 Jahre als Erzieherin (vgl. Abschnitt 6.2.3).

148 Als Empfehlung wurde aus der damaligen Studie allerdings nicht nur eine Angebotsausweitung abgeleitet, sondern angeregt, dabei auch alternative Wege abseits der „klassischen“ Angebote zu beschreiten (vgl. Six et al., 1998, S. 457 f.).

- 28,0 Prozent kannten *eines* der beiden Angebote nur dem Namen nach¹⁴⁹, von allen *beiden* Angeboten hatten 5,2 Prozent schon einmal gehört¹⁵⁰.
- Immerhin fast zwei Drittel (65,3 %) wussten nach eigenen Angaben weder von der Existenz des einen noch von der des anderen Fortbildungsangebots.

Um der Tatsache gerecht zu werden, dass das medienpädagogische Fortbildungsangebot in NRW mehr Veranstaltungen als die zwei explizit angesprochenen umfasst, fragten wir die Erzieherinnen auch, ob sie in den letzten fünf Jahren an irgendeiner anderen medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen haben. Dies bejahte immerhin fast jede siebte Erzieherin (14,7 %).

In der Zusammenschau ergibt sich folgendes Bild:

- Insgesamt nur 15,3 Prozent der Befragten haben in den letzten fünf Jahren an mindestens einer medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen (d. h. an einer der beiden angesprochenen und/oder irgendeiner anderen); die überwältigende Mehrheit (84,7 %) hat dies dementsprechend nicht getan.¹⁵¹
- Deutlich über die Hälfte der Befragten (57,8 %) kennt weder eine der beiden genannten Fortbildungen (geschweige denn, dass sie an einer teilgenommen hat) noch hat sie an einer anderen Fortbildung zur Medienerziehung im Kindergarten teilgenommen.

Diese Ergebnisse sollten vor dem Hintergrund der Tatsache gesehen werden, dass schon 1997 gravierende Defizite sowohl in der medienpädagogischen Qualifikation als auch in der medienerzieherischen Praxis der Kindergärten festgestellt und öffentlich thematisiert worden waren.

7.2.2.3 Verbesserungsbedarf in der medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung sowie Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen

Angesichts der Tatsache, dass das aktuelle einschlägige Fortbildungsangebot von den Erzieherinnen offenbar nur wenig zur Kenntnis genommen und erst recht wenig genutzt wird, ließe sich einerseits vermuten, dass sie für sich persönlich auch keinen Bedarf an Hilfestellungen zur Medienerziehung im Kindergarten wahrnehmen. Das Gegenteil dessen lässt sich andererseits jedoch vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur absolvierten Ausbildung annehmen.

149 Das andere kannten sie also nicht einmal dem Namen nach.

150 Abgesehen von den vorher genannten, die bereits an den Veranstaltungen teilgenommen hatten.

151 In der Vorläuferstudie war die Fortbildung nur in den Face-to-Face-Interviews angesprochen worden (vgl. Six et al., 1998, S. 238 f.). 19 der 60 Erzieherinnen hatten damals angegeben, bereits an einer medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen zu haben, wobei allerdings die Hälfte dieser Erzieherinnen nach eigenen Aussagen davon in der Praxis nur wenig oder gar nicht profitieren konnte.

Bezogen auf die Aus- und Weiterbildung interessierten zudem die Vorstellungen der Befragten zu Anforderungen an eine Verbesserung der – möglicherweise auch nur auf Basis von Informationen anderer eingeschätzten – aktuellen Situation.

Vorstellungen zur medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Im Rahmen der Face-to-Face-Interviews wurden den Befragten die neun in der Repräsentativstudie bereits im Zusammenhang mit der Ausbildung angesprochenen medienpädagogisch relevanten Themen (s. o. Abschnitt 7.2.2.1) sowie zwei weitere¹⁵² vorgelesen. Auf einer sechsstufigen Skala mit den Polen „großer Verbesserungsbedarf“ (= 1) und „kein Verbesserungsbedarf“ (= 6) war jeweils anzugeben, inwieweit in dieser Hinsicht Verbesserungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung gesehen wird (als Beispiele möglicher Aspekte, auf die sich eine Verbesserung beziehen könnte, wurden in der Instruktion eine stärkere Ausführlichkeit oder die Ausweitung auf andere Medien genannt).

Insgesamt weisen die Angaben der Erzieherinnen¹⁵³ darauf hin, dass sie in keinem der vorgegebenen Bereiche großen Verbesserungsbedarf sehen. Am ehesten wird ein Bedarf bezüglich Informationen über Ausmaß und Motive der Internetnutzung von Kindern (M = 2,22; SD = 1,15) sowie ihres Computerspielens (M = 2,49; SD = 1,31), aber auch mit Blick auf die Elternarbeit zur Medienerziehung (M = 2,52; SD = 1,29) gesehen. Plausiblerweise sind dies genau diejenigen Themen, die am seltensten als Bestandteil der Ausbildung genannt wurden (s. o. Abschnitt 7.2.2.1). Umgekehrt wird am wenigsten Bedarf bei dem Thema gesehen, das bei fast drei Viertel der in der Repräsentativstudie Befragten nach eigenen Angaben bereits in der Ausbildung thematisiert wurde¹⁵⁴, nämlich Informationen über Fernsehwirkungen auf Kinder (M = 3,43; SD = 1,52).

Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen

In der Repräsentativstudie legten wir den Akzent auf den individuellen Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen etwa in Form von Broschüren oder auch Fortbildungen¹⁵⁵. Fast zwei Drittel der Befragten (62,5 %) bezeichneten

152 Die beiden weiteren Themen waren „Informationen dazu, wie Kinder Medieninhalte verarbeiten“ und „Anregungen und Informationen zu Möglichkeiten der Medienerziehung und entsprechende Umsetzungsstrategien“. Das Thema „Umgang mit dem Internet“ wurde außerdem etwas abgewandelt formuliert als „Informationen dazu, wie man aus dem Internet brauchbare Informationen ziehen kann“.

153 Nur wenige Interviewte machten zu dieser geschlossen gestellten Frage weitere Ausführungen, und wenn, bezogen sich diese vorrangig auf die Elternarbeit, auf die eingegrenzte Thematik der Angebote oder auf Experten, die in die Einrichtung kommen bzw. an die man sich wenden kann.

154 Und dessen Inhalte von über drei Vierteln derer, die damit in der Ausbildung konfrontiert worden waren, auch als nützlich beurteilt wurden (vgl. Abschnitt 7.2.2.1).

155 Antwortskala von 1 = „notwendig“ bis 4 = „nicht notwendig“.

solche Hilfestellungen als „notwendig“, weitere 28,7 Prozent hielten sie für „eher notwendig“, und nur 8,8 Prozent gaben an, in dieser Hinsicht (eher) keinen Bedarf zu haben (der Mittelwert beläuft sich auf $M = 1,49$; $SD = 0,71$). In der Vorläuferstudie war der individuelle Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen noch mit explizitem Themenbezug erfasst worden (vgl. Six et al., 1998, S. 245 ff.). Vergleicht man dennoch die damaligen Ergebnisse mit den aktuellen, so lässt sich in aller Vorsicht konstatieren, dass – trotz aller Anstrengungen, einschlägige Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen (vgl. Abschnitt 3.2) – der Hilfebedarf zumindest nicht geringer als damals geworden ist.

Auffallend ist, dass diejenigen, die in den letzten fünf Jahren irgendeine medienpädagogische Fortbildung besucht haben, einen etwas höheren Bedarf an Hilfestellungen in Form von Broschüren oder auch Fortbildungen sehen ($M = 1,29$; $SD = 0,60$) als die übrigen Erzieherinnen ($M = 1,52$; $SD = 0,73$, $p < .01$). Ebenso lässt sich umgekehrt feststellen: Unter denjenigen Erzieherinnen, die Hilfestellungen für „notwendig“ erachten, haben 18,7 Prozent irgendeine medienpädagogische Fortbildung besucht (bei den übrigen Befragten ist es nur 8,7 %; der Unterschied ist auf dem 0,1 %-Niveau signifikant).

Problematische Rahmenbedingungen scheinen einen allenfalls geringfügigen Einfluss darauf zu haben, inwieweit die Erzieherinnen Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen sehen (die Gruppe mit besonders problematischen Bedingungen hält solche Hilfestellungen für etwas notwendiger). Merkmale der Erzieherinnen wie Alter oder ihre Stellung in der Einrichtung spielen hier überhaupt keine Rolle.

Von den Erzieherinnen, die medienpädagogische Hilfestellungen als (zumindest eher) notwendig bezeichnet hatten, machten 442 im Anschluss Angaben darüber, in welchem Themenbereich der Bedarf für sie am größten ist. Insgesamt 130 Erzieherinnen nannten hier ganz allgemein den Computer, weitere 48 grenzten dies auf „Computerspiele“ ein; 73 Nennungen entfielen auf das Internet, 63 auf das Fernsehen allgemein. Insgesamt 259 Nennungen beschränkten sich auf die Angabe von Medien (neben den bereits genannten z. B. „Videokamera“, „CD-Player“, „Dia-Projektor“, „Hörspiele“, „Beamer“, „Radio“). Ebenfalls recht häufig (insgesamt von 66 Erzieherinnen) wurde der „Medienumgang von Kindern“ genannt. 38 Erzieherinnen benannten den „adäquaten Medieneinsatz im Kindergarten“ als Thema, für das sie Hilfestellungen benötigen, weitere 30 die „medienpädagogische Elternarbeit“ und 23 die „Medienproduktion“. Durchaus bedeutsame Themen wie die Aufarbeitung von Medienerlebnissen der Kinder, die Förderung von Medienkompetenz (!) oder „Medienbewertung für Kinder“ wurden dagegen von jeweils weniger als zehn Befragten benannt.

7.2.2.4 Private Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen

Medienpädagogisches Wissen muss keineswegs – und kann angesichts der rasanten Veränderungen auf dem Medienmarkt auch keineswegs – ausschließlich über Aus- oder Fortbildung erworben werden. Für die private Beschäftigung mit relevanten Themen stehen indes durchaus einschlägige Fachpublikationen sowie (gerade neuerdings) unterschiedlichste Materialien und Hilfestellungen zur Verfügung (s. u. Abschnitt 7.2.2.5; vgl. außerdem Abschnitt 3.2). So gaben denn auch bei sieben der neun vorgegebenen medienpädagogischen Themen (s. o. Abschnitt 7.2.2.1) jeweils mindestens zwei Drittel der Erzieherinnen an, sich hiermit bereits in irgendeiner Weise privat beschäftigt zu haben (vgl. Tab. 7.7)¹⁵⁶.

Der Vergleich mit den Ergebnissen der Vorgängerstudie (vgl. Six et al., 1998, S. 234 f.) zeigt, dass sich aktuell ein jeweils deutlich höherer Prozentsatz der Erzieherinnen mit dem technischen Umgang mit Mediengeräten oder mit Möglichkeiten ihres Einsatzes in der Einrichtung beschäftigt hat. Gleichzeitig ist jedoch der Anteil derjenigen, die sich mit den anderen vier auch damals vorgegebenen Themen privat befasst haben, heutzutage geringer als

Tabelle 7.7: Private Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen: Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie
(Angaben in Prozent; Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; gewichtete Daten)

Themenbereiche	„von sich aus privat damit befasst“	
	2006	1997
Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat	89,9	93,0
Umgang mit dem Internet	82,5	–
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen	82,1	86,9
Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera oder Computer	74,8	64,6
Technischer Umgang mit Mediengeräten, z. B. Videokamera oder Computer	74,3	64,9
Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten	70,1	80,7
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder PC-Spiele spielen	67,3	–
Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern	61,5	77,2
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Internet nutzen	56,0	–

¹⁵⁶ Insgesamt gab deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (59,8 %) an, sich mit sechs oder mehr der vorgegebenen Themen bereits privat befasst zu haben. Im Durchschnitt haben sich die Befragten mit knapp sechs der angesprochenen Themen privat befasst (M = 5,71; SD = 2,12).

1997 (vgl. Tab. 7.7). Besonders deutlich fällt dieser Unterschied ausgerechnet bei den beiden unmittelbar praxisrelevanten Themen „Elternarbeit zur Medien-erziehung von Kindern“ sowie „Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten“ aus.

7.2.2.5 Kenntnis und Bewertung einschlägiger medienpädagogischer Materialien und Hilfestellungen

In Zusammenhang mit der Frage nach der eigenen Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen interessiert auch, inwieweit die seit 1997 in NRW entstandenen einschlägigen Hilfestellungen¹⁵⁷ von den Erzieherinnen auch genutzt werden bzw. ob sie zumindest dem Namen nach bekannt sind. Zu diesem Zweck gaben wir insgesamt sieben aktuelle Angebote (Broschüren und Publikationen, zwei Internetportale und einen medienpädagogischen „Baukasten“) vor, die nach unseren Recherchen in einem vergleichsweise nennenswerten Umfang verbreitet sein dürften (vgl. Abschnitt 3.2).

Tabelle 7.8: Kenntnis und Nutzung medienpädagogischer Materialien und Hilfestellungen
(Angaben in Prozent; Basis: n = 550; gewichtete Daten)

Materialien und Hilfestellungen	schon genutzt	dem Namen nach bekannt	nicht bekannt
Das Internetportal www.kita-nrw.de	27,5	19,5	53,0
Die Informationsbroschüre „Mit Medien leben lernen – Tipps für Eltern von Vorschulkindern“	16,6	11,2	72,2
Der Baukasten „Kinder und Werbung“	4,0	14,2	81,8
Das Buch „Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern – Ein Handbuch für PädagogInnen“	3,4	7,1	89,6
„Einfach Anfangen – Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus“, ein Themenheft der Zeitschrift „medien concret“	3,2	9,7	87,1
Das Buch „Video, Compi & Co“	2,3	5,5	92,2
Das Internetportal www.medienkompetenz-portal-nrw.de	2,0	4,8	93,1

Die Ergebnisse müssen allerdings – ähnlich wie bereits für die Teilnahme an Fortbildungsangeboten festgestellt – als ernüchternd bezeichnet werden (vgl. Tab. 7.8): Mit zwei Ausnahmen sind die einzelnen Materialien und Hilfestellungen jeweils über 80 Prozent der Befragten noch nicht einmal dem Namen nach bekannt. Eine der beiden Ausnahmen ist die Broschüre „Mit Medien lernen – Tipps für Eltern von Vorschulkindern“, die immerhin 16,6 Prozent der

157 Handreichungen wie Broschüren als auch einschlägige umfassendere Materialien (Publikationen und Praxismaterialien sowie Internetportale zu medienpädagogisch relevanten Fragestellungen und Themen).

Befragten bereits gelesen haben und die weiteren 11,2 Prozent dem Namen nach bekannt ist. Die andere Ausnahme ist das Internetportal www.kita-nrw.de, das über ein Viertel der Befragten bereits genutzt hat und das weitere knapp 20 Prozent dem Namen nach kennen (das Portal www.medienkompetenzportal-nrw.de hatten zum Zeitpunkt der Befragung dagegen nur 2,0 Prozent der Erzieherinnen bereits einmal aufgesucht, weitere 4,8 Prozent kannten es dem Namen nach).

Immerhin etwa ein Drittel der Befragten (33,0 %) kennt nicht eines der vorgegebenen Angebote (auch nicht dem Namen nach); knapp die Hälfte (49,5 %) kennt ein oder zwei der sieben Angebote (wenn auch mehrheitlich nur dem Namen nach), eine einzige Befragte kennt alle sieben. Der entsprechende Mittelwert ($M = 1,29$; $SD = 1,28$) zeigt deutlich, dass diese Materialien und Hilfestellungen praktisch kaum bekannt sind¹⁵⁸ – obwohl die Befragten nach eigenen Angaben hierin doch Bedarf haben (s. o. Abschnitt 7.2.2.3). Dabei werden die Materialien und Hilfestellungen von denen, die sie bereits benutzt haben, fast immer positiv beurteilt: Jeweils mindestens 85 Prozent gaben an, das jeweilige Produkt „nützlich“ zu finden.

Es soll an dieser Stelle ein Ergebnis vorweggenommen werden, das an anderer Stelle (vgl. Abschnitt 7.2.3) ausführlicher berichtet wird: In den Face-to-Face-Interviews fragten wir die Erzieherinnen nach ihren wichtigsten Informationsquellen zum Medienumgang von Kindern: Gerade einmal 2,6 Prozent benannten dabei „medienpädagogische Informationsmaterialien (z. B. Broschüren zur Medienerziehung)“ als wichtigste Informationsquelle, und nur für 7,9 Prozent standen „Fachzeitschriften und Fachbücher“ an erster Stelle¹⁵⁹.

Die Kenntnis einschlägiger Materialien hängt mit einigen in den bisherigen Ergebnisberichten bereits genannten Variablen zusammen:

- Diejenigen Erzieherinnen, die schon einmal eine medienpädagogische Fortbildung absolviert haben, kennen im Durchschnitt mehr Materialien und Hilfestellungen ($M = 2,10$; $SD = 1,51$) als diejenigen, die noch keine Fortbildung besucht haben ($M = 1,16$; $SD = 1,18$)¹⁶⁰. Angesichts der Tatsache, dass manche Fortbildungen (z. B. die Fortbildungsreihe „Baukasten Kinder

158 Dabei muss berücksichtigt werden, dass in diesem Wert sowohl diejenigen Erzieherinnen enthalten sind, die ein Angebot aus eigener Anschauung kennen, als auch solche, die lediglich den Namen schon einmal gehört haben. Eliminiert man letztere, so fällt der Mittelwert natürlich noch erheblich niedriger aus.

159 Es soll allerdings nicht verschwiegen werden, dass immerhin 10,5 bzw. 18,4 Prozent der persönlich Befragten Fachzeitschriften und -bücher zumindest an zweiter bzw. dritter Stelle nannten. Und auch medienpädagogische Informationsmaterialien wurden häufiger als zweit- oder dritt wichtigste Informationsquelle benannt, nämlich von 13,2 bzw. 5,3 Prozent der Befragten. Weitaus wichtiger waren den Erzieherinnen jedoch Berichte von Kindern, wie sie mit Medien umgehen (von 31,6 % als wichtigste Informationsquelle benannt), Erfahrungen mit eigenen Kindern (15,8 %) sowie das Verhalten von Kindern in der Einrichtung, aus dem sie auf ihren Medienumgang schließen (13,2 %).

160 $t = 5,29$; $p < .001$.

und Medien“) vorrangig oder zumindest nicht zuletzt dem Zweck dienen, das Material bekannt zu machen und seine Nutzung zu fördern, ist dieses Ergebnis plausibel. Denkbar sind ebenfalls zwei weitere Erklärungen: Zum einen können Fortbildungen erhöhte Aufmerksamkeit für medienpädagogische Themen bewirken. Zum anderen werden medienpädagogische Fortbildungen typischerweise von solchen Erzieherinnen besucht, die für die Thematik bereits sensibilisiert (und dementsprechend ohnehin aufmerksamer für entsprechende Publikationen etc.) sind.

- Erzieherinnen, die in ihrer Ausbildung mit besonders wenigen (0 bis 2) medienpädagogisch relevanten Themen konfrontiert wurden, kennen einschlägige Hilfestellungen im Durchschnitt noch etwas seltener ($M = 1,12$; $SD = 1,24$) als diejenigen, die vergleichsweise mehr (3 oder mehr) dieser Themen bereits in der Ausbildung hatten ($M = 1,42$; $SD = 1,30$)¹⁶¹.
- Erzieherinnen, die sich mit besonders vielen (mehr als 6 der vorgegebenen) medienpädagogisch relevanten Themen privat befasst haben, kennen plausiblerweise mehr Materialien ($M = 1,61$; $SD = 1,33$) als solche, die sich privat gar nicht oder nur mit wenigen (0 bis 6) Themen auseinandergesetzt haben ($M = 1,04$; $SD = 1,18$)¹⁶².

7.2.2.6 Subjektive Qualifikation für Medienerziehung und medienpädagogische Elternarbeit

Auch in der vorliegenden Untersuchung wollten wir wissen, wie die Erzieherinnen ihre Qualifikation zur Medienerziehung und zur medienpädagogischen Elternarbeit selbst einschätzen. Um die Angaben einordnen zu können, fragten wir zudem nach Einschätzungen der Qualifikation für andere Förderbereiche. Die entsprechenden Ergebnisse enthält Tabelle 7.9.

Wie schon in der Vorläuferstudie (vgl. Six et al., 1998, S. 240 ff.) sind Medienerziehung und Elternarbeit zur Medienerziehung die Förderbereiche, für die die Erzieherinnen nach eigener Einschätzung am schlechtesten qualifiziert sind. Nur 15,1 Prozent der Befragten halten sich für „sehr gut“ oder „gut“ zur Medienerziehung qualifiziert und immerhin 8,5 Prozent für „mangelhaft“ oder sogar „ungenügend“. Mit der Elternarbeit zur Medienerziehung verhält es sich ähnlich. Dass diese Einschätzungen nicht lediglich eine allgemeine Skepsis hinsichtlich der eigenen Qualifikation widerspiegeln, belegen die Angaben zur „Förderung der sprachlichen Entwicklung“: Die überwältigende Mehrheit der Befragten (immerhin 93,0 %) ist davon überzeugt, hierfür „sehr gut“ oder „gut“ qualifiziert zu sein.

161 Der Unterschied ist zwar nicht groß, aber signifikant ($t = 2,71$; $p < .01$).

162 $t = 5,21$; $p < .001$.

Tabelle 7.9: Subjektive Qualifikation für verschiedene Förderbereiche: Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie

(Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; ungewichtete Daten)

Förderbereiche	2006		1997	
	M ¹	SD	M ¹	SD
Förderung der sprachlichen Entwicklung	1,74	0,59	–	–
Erziehung und Förderung im Sozialverhalten und Spielverhalten	1,75	0,52	1,75	0,59
Erziehung und Förderung im kognitiven Bereich	1,99	0,54	2,10	0,58
Musisch-künstlerisch-ästhetische Erziehung ²	2,15	0,91	2,54	0,90
Verkehrserziehung	2,32	0,72	2,76	0,85
Interkulturelle Erziehung	2,36	0,74	–	–
Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern	3,20	0,95	3,18	1,04
Medienerziehung	3,32	0,89	3,07	0,88

1 Skala von 1 („sehr gut qualifiziert“) bis 6 („ungenügend qualifiziert“)

2 1997: Musisch-ästhetische Erziehung

Der Vergleich mit der Vorläuferstudie (vgl. Tab. 7.9) zeigt, dass sich die Erzieherinnen im Schnitt für (noch) etwas schlechter qualifiziert zur Medienerziehung halten als die damals Befragten. Die Selbsteinschätzungen im Hinblick auf die medienpädagogische Elternarbeit sind dagegen gleich geblieben.

Über alle Erziehungsbereiche, die nicht mit Medienerziehung zu tun haben, ergibt sich ein Mittelwert von 2,05 (SD = 0,41). Die Differenz zum Mittelwert der Angaben für die Medienerziehung wie auch für die medienpädagogische Elternarbeit beträgt somit mehr als einen Skalenpunkt oder – da die Selbsteinschätzung ja anhand einer Notenskala abgefragt wurde – mehr als eine ganze Note. Betrachtet man die Differenz im Hinblick auf die Medienerziehung genauer, so ergibt sich folgendes Bild: Nur eine kleine Minderheit ist der Meinung, für Medienerziehung besser als oder gleich gut qualifiziert zu sein wie für die anderen Bereiche (bei 6,3 % der Erzieherinnen fallen die Bewertungen der Qualifikation zur Medienerziehung positiver aus als die durchschnittlichen Bewertungen bezüglich der anderen Förderbereiche, und bei 2,4 % ergibt sich kein Unterschied zwischen den beiden Werten). Die überwältigende Mehrheit (91,3 %) fühlt sich für die Medienerziehung schlechter qualifiziert als für andere Förderbereiche, und dies zum Teil in erheblichem Maße (bei immerhin 16,8 % der Befragten beträgt die Differenz zwischen den beiden Werten mehr als zwei Skalenpunkte, d. h. die Einschätzungen klaffen im Mittel um mehr als zwei ganze Noten auseinander).

Mit anderen in diesem Abschnitt berichteten Variablen weisen die Selbsteinschätzungen plausible Zusammenhänge auf, die gemeinsam darauf hinweisen, dass die medienpädagogische Aus- und vor allem Weiterbildung, die

Kenntnis einschlägiger Materialien und Hilfestellungen sowie die private Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen in einem positiven Zusammenhang mit der subjektiven Qualifikation zur Medienerziehung im Kindergarten (z. T. auch mit der Qualifikation zur medienpädagogischen Elternarbeit) stehen¹⁶³: Die Selbsteinschätzung fällt tendenziell positiver aus bei Erzieherinnen,

- die sich privat mit relativ vielen medienpädagogischen Themen auseinandergesetzt haben,
- die während ihrer Ausbildung mit vergleichsweise vielen medienpädagogisch relevanten Themen konfrontiert wurden,
- die bereits an einer medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen haben,
- die wenigstens eines der vorgegebenen Angebote an Materialien und Hilfestellungen kennen.

Hinzugefügt und betont sei an dieser Stelle, dass die jüngeren Erzieherinnen zwar in ihrer Ausbildung mit medienpädagogisch relevanten Themen umfassender konfrontiert wurden als ihre älteren Kolleginnen (s. o. Abschnitt 7.2.2.1), dass sich dies aber keineswegs in einer besseren Selbsteinschätzung bezüglich der Qualifikation zur Medienerziehung niederschlägt.

7.2.2.7 Fazit zur medienpädagogischen Qualifikation

Vor dem Hintergrund der seit der Präsentation des Vorläuferprojekts unternommenen Anstrengungen in NRW, die medienpädagogische Qualifikation von Erzieherinnen durch Fortbildungsangebote sowie durch einschlägige Materialien und Hilfestellungen zu verbessern, müssen unsere Untersuchungsergebnisse als eher ernüchternd eingeschätzt werden¹⁶⁴.

Auch die in die aktuelle Studie einbezogenen Erzieherinnen haben offenbar eine Ausbildung absolviert, die unter Aspekten der medienpädagogischen Qualifikation als schmal zu bezeichnen ist: Im Mittel kamen nur etwa drei der immerhin neun vorgegebenen medienpädagogisch relevanten Themen in der *Ausbildung* der befragten Erzieherinnen vor; 1997 ergab sich fast der gleiche Wert. Auch eine Betrachtung der einzelnen Themenbereiche zeigt keine gravierenden Veränderungen im Vergleich zu 1997. Dabei ist auffallend, dass gerade solche Themen, die in direkter Weise die Medienerziehung betreffen, nicht nur keinen Spitzenrang unter den Ausbildungsthemen einnehmen, sondern nach wie vor ein hoher Anteil der Befragten in der Ausbildung nichts über das zentrale Thema „Ziele und Praxis der Medienerziehung im Kindergarten“ erfahren hat und ein noch höherer Prozentsatz als 1997 in der Ausbildung nicht

163 Alle genannten Zusammenhänge bzw. Unterschiede sind auf dem 0,1 %-Niveau signifikant.

164 Sie können freilich *nicht* als Evaluation dieser Maßnahmen gelten; unsere Ergebnisse können und sollten sicherlich mit einer ganzen Reihe von Umständen und Einflüssen erklärt werden.

über Elternarbeit zur Medienerziehung informiert wurde. Bei der Bewertung dieser Sachlage ist allerdings mehrerlei zu berücksichtigen:

- Ebenso wie 1997 festgestellt, sind jüngere Erzieherinnen umfassender für die Medienerziehung ausgebildet als ältere; und auch im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen in der Vorläuferstudie wurde die jüngste Altersgruppe im Schnitt mit mehr medienpädagogischen Themen in der Ausbildung konfrontiert. Dies sollte indes nicht voreilig als Beleg für den Erfolg von Veränderungen in der Erzieherinnenausbildung gewertet werden (angesichts der Alterszusammensetzung unserer Stichprobe dürfte nur ein geringer Teil unserer Befragten mit veränderten Ausbildungsplänen in Berührung gekommen sein).
- Die Nützlichkeit medienpädagogischer Inhalte in der Ausbildung wird von den Erzieherinnen der aktuellen Studie skeptischer beurteilt als von den 1997 Befragten: Bezüglich aller sechs in beiden Studien vorgegebenen Themenbereiche beurteilt ein (teilweise ganz erheblich) geringerer Anteil der aktuell befragten Erzieherinnen den jeweiligen Inhalt als nützlich für die Medienerziehung im Kindergarten.
- Allerdings schätzt die jüngste Altersgruppe die medienpädagogischen Ausbildungsinhalte bezüglich der meisten vorgegebenen Themen weitaus positiver ein als die übrigen Befragten. Plausible Erklärungen hierfür liegen mindestens in folgenden miteinander zu verknüpfenden Annahmen, die sich anhand der Daten allerdings nicht prüfen lassen: Mit zunehmendem Alter treten die früher einmal gelernten Ausbildungsinhalte hinter den eigenen Berufserfahrungen in den Schatten, wenn es um die Frage der Praxisrelevanz geht. Ebenso werden Informationen, die man im Laufe der Jahre durch Fortbildung, durch Gespräche im Kollegenkreis oder mit Eltern oder auch durch die private Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen erworben hat, nun als vergleichsweise nützlicher empfunden. Und nicht zuletzt sind bekanntlich heute in vielen Berufen die früher einmal gelernten Ausbildungsinhalte tatsächlich nicht mehr allzu nützlich (man denke etwa an die Entwicklungen im Technologie- und Medienbereich). Unabhängig von solchen Erklärungen muss jedoch eines bedacht werden, was bereits für den Umfang der Ausbildung angesprochen wurde: Die positiveren Ausbildungsbewertungen der jüngeren Erzieherinnen können nicht als Zeichen einer heutzutage praxisrelevanteren medienpädagogischen Ausbildung interpretiert werden, da sich kürzlich stattgefundenen oder aktuellen Veränderungen bei den heute berufstätigen Erzieherinnen noch kaum haben auswirken können.

Ob und inwieweit in den letzten Jahren eine Sensibilisierung der Erzieherinnen für das Thema Medienerziehung stattgefunden hat, lässt sich zumindest bis zu einem gewissen Grad daran ablesen, ob sich die Befragten mit medienpädago-

gischen Themen privat beschäftigen und entsprechende Fortbildungsangebote, Materialien und Hilfestellungen nicht nur kennen, sondern auch nutzen.

Dabei zeigt sich, dass das *private Interesse an medienpädagogisch relevanten Themen* zwar teilweise recht hoch, aber im Vergleich zu 1997 eher gesunken ist: In vier der sechs in beiden Studien vorgegebenen Themenbereiche gab aktuell jeweils ein geringerer Prozentsatz an Befragten an, sich privat mit dem Thema befasst zu haben. Besonders deutlich ist dieser Rückgang ausgerechnet bei den beiden unmittelbar praxisrelevanten Themen „Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern“ sowie „Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten“. Die beiden Themen, mit denen sich mehr Erzieherinnen als noch 1997 privat beschäftigt haben (technischer Umgang mit Mediengeräten und Möglichkeiten ihres Einsatzes in der Einrichtung), sind dagegen zwar sicher nicht unwichtig für eine sinnvolle Medienerziehung, können jedoch kaum als entscheidend dafür angesehen werden.

Gleichzeitig sind einschlägige *medienpädagogische Fortbildungsangebote* jeweils nur sehr wenigen überhaupt dem Namen nach bekannt, und genutzt werden solche Angebote offenbar kaum: Nur acht von insgesamt 550 Erzieherinnen haben bereits an einer der beiden von uns angegebenen Fortbildungsreihen teilgenommen, knapp 15 Prozent haben irgendeine andere medienpädagogische Fortbildung besucht. Auf der gleichen Linie liegt, dass auch einschlägige *medienpädagogische Materialien und Hilfestellungen* – wie Broschüren, ausführlichere Publikationen oder Internetportale – zumeist nur wenigen Erzieherinnen dem Namen nach bekannt sind und von einer noch geringeren Minderheit genutzt werden. Die private Beschäftigung mit medienpädagogischen Themen stützt sich also in der Regel wohl eher nicht auf einschlägiges Material¹⁶⁵.

Damit ergibt sich scheinbar ein Widerspruch zum explizit geäußerten *Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen*: Immerhin bezeichneten über 90 Prozent der in der Repräsentativstudie Befragten entsprechende Hilfestellungen als „notwendig“ oder „eher notwendig“. Danach gefragt, in welchen Themen der Hilfebedarf besonders hoch ist, nannten sie jedoch nur äußerst selten solche Themen, die als zentral für die Medienerziehung gelten können, die meisten beschränkten sich auf die Nennung von Medien(geräten). Somit erklärt sich möglicherweise auch der scheinbare Widerspruch: Da sich das Interesse der Erzieherinnen ganz offensichtlich weniger auf medienpädagogische Themen im engeren Sinne bezieht¹⁶⁶, sind die in der Befragung thematisierten Fortbildungen, Materialien und Hilfestellungen für sie vermutlich nur von begrenztem

165 Dabei werden sowohl Fortbildungen als auch Materialien und Hilfestellungen von denjenigen, die sie bereits genutzt haben, jeweils zumeist als nützlich angesehen.

166 Was sich auch an den oben angesprochenen Ergebnissen zur privaten Beschäftigung mit medienpädagogischen Themen ablesen lässt.

Interesse, fokussieren diese doch vorrangig medienpädagogisch relevantere Themen.

Dass die befragten Erzieherinnen ihre *Qualifikation für die Medienerziehung* im Vergleich zu der für andere Förderbereiche des Kindergartens nicht nur skeptisch beurteilen, sondern diese Selbsteinschätzungen im Mittel auch noch etwas schlechter ausfallen als bei den 1997 Befragten, kann angesichts der übrigen berichteten Ergebnisse kaum überraschen. Wie weit Selbsteinschätzungen zur Medienerziehung und zu anderen Förderbereichen auseinanderklaffen, wird deutlich, wenn man zwei Ergebnisse einander gegenüberstellt: Während nur etwa jede siebte Erzieherin sich für „gut“ oder sogar „sehr gut“ qualifiziert hält, Medienerziehung im Kindergarten zu praktizieren, fühlen sich 93 Prozent „gut“ oder „sehr gut“ qualifiziert, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern.

Nun könnte man vermuten, dass einige der hier berichteten Ergebnisse – etwa zur Nutzung medienpädagogischer Materialien und Fortbildungen – durch besonders problematische Rahmenbedingungen erklärbar sind. So ließe sich etwa annehmen, dass Erzieherinnen, die beispielsweise in Gruppen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachem Kontext arbeiten, sich weniger um ihre medienpädagogische Weiterbildung kümmern (können), da andere Themen für sie im Vordergrund stünden. Während die Plausibilität dieses Arguments kaum geleugnet werden kann, muss doch festgehalten werden, dass unsere Untersuchung keinen Hinweis darauf gibt, dass diese Überlegung in Bezug auf die medienpädagogische Qualifikation der Erzieherinnen zutrifft: Weder fühlen sich Erzieherinnen, die mit solchen und anderen Problemlagen konfrontiert sind, für die Medienerziehung weniger qualifiziert noch beschäftigen sie sich weniger mit einschlägigen Themen oder kennen bzw. nutzen einschlägige Angebote in geringerem Ausmaß.

Andere bisher genannte Variablen scheinen dagegen ausschlaggebender zu sein: Abgesehen davon, dass jüngere Erzieherinnen in der Tendenz umfassender zur Medienerziehung ausgebildet sind, während ältere häufiger als jüngere sich privat mit medienpädagogisch relevanten Themen beschäftigen, scheint die Sensibilisierung für Fragen der Medienerziehung eine bedeutende Rolle zu spielen. Dies geht aus dem Zusammenhang zwischen der Kenntnis einschlägiger medienpädagogischer Materialien und Hilfestellungen einerseits und dem Umfang der absolvierten medienpädagogischen Ausbildung, dem Ausmaß der privaten Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen und der Nutzung des medienpädagogischen Fortbildungsangebots andererseits hervor. Der Grundstein für eine solche Sensibilisierung wird aber sicherlich vor allem in der Ausbildung gelegt – oder eben nicht. Fortbildungsmaßnahmen, die für sich genommen offenbar sehr wohl auch geeignet sind, eine weitergehende

Beschäftigung mit medienpädagogischen Themen anzuregen, erreichen nach unseren Ergebnissen nur wenige Erzieherinnen und zudem vermutlich gerade jene, die ohnehin schon für das Thema sensibilisiert sind. Dieser Umstand bekräftigt unsere bereits im Vorläuferprojekt formulierte Forderung nach alternativen Wegen in der medienpädagogischen Erzieherinnen-Fortbildung (vgl. Six et al., 1998, S. 457 ff.).

In der Summe lässt sich festhalten, dass sich die bereits in der Vorläuferstudie beklagte eingeschränkte Einsicht der Erzieherinnen in die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten offenbar nicht wesentlich verändert hat. Anders wäre kaum zu erklären, warum zwar einerseits erheblicher Hilfebedarf in puncto Medienerziehung formuliert wird, andererseits aber Angebote in Form einschlägiger Fortbildungen, Materialien und Hilfestellungen kaum wahrgenommen, geschweige denn genutzt werden. Freilich ist es an dieser Stelle noch zu früh, Schlussfolgerungen im Hinblick auf das Verständnis, das Erzieherinnen von Medienerziehung haben und ihrer medienerzieherischen Praxis zugrunde legen, zu ziehen (siehe hierzu Abschnitt 7.2.5 und 7.3). Erste Hinweise darauf, warum die durchaus erheblichen Anstrengungen in Bezug auf eine Verbesserung der medienerzieherischen Qualifikation von Erzieherinnen zumindest bisher offenbar so wenig gefruchtet haben, lassen sich jedoch den in diesem Abschnitt berichteten Ergebnissen u. E. durchaus entnehmen.

7.2.3 Kenntnisse und Annahmen der Erzieherinnen bezüglich Medien und kindlicher Mediennutzung

Im ersten Kapitel dieses Bandes (Abschnitt 1.3) wurde die für die Medienerziehung notwendige „medienpädagogische Kompetenz“ umschrieben, die als eine von mehreren Dimensionen auch Kenntnisse ausgewählter Forschungsergebnisse zum Medienumgang von Kindern umfasst – insbesondere Wissen über Medienpräferenzen, -nutzung und -wirkungen einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Motive und Kompetenzen im Kindergartenalter. Inwieweit die von uns befragten Erzieherinnen über solche Kenntnisse (oder zumindest entsprechende Annahmen) verfügen, haben wir in der Repräsentativstudie und den themenzentrierten Interviews ansatzweise zu ermitteln versucht.

Der vorliegende Abschnitt berichtet über die bei den Befragten vorliegenden Kenntnisse und Annahmen, die sich auf die durchschnittliche Dauer der Fernsehnutzung und des Computerspielens von Kindern im Kindergartenalter sowie auf ihr tägliches Mediennutzungsquantum insgesamt beziehen. Wie schon in der Vorläuferstudie von 1997 wird anschließend dargestellt, inwieweit die Erzieherinnen nach eigenen Aussagen mit den Lieblingsmedien von Kindern dieser Altersgruppe vertraut sind und auf welche Informationsquellen sie sich bei ihren Kenntnissen zum Medienumgang von Kindern vorwiegend stützen.

Erst im darauf folgenden Abschnitt 7.2.4 werden darüber hinaus – in Zusammenhang mit Komponenten der medienbezogenen Problemwahrnehmung – Kenntnisse und Annahmen der Erzieherinnen zu Medienwirkungen sowie zu spezifischen Medienkompetenz-Defiziten im Kindergartenalter thematisiert.

7.2.3.1 Kenntnisse und Annahmen zur Fernsehnutzung von Kindern

In der Repräsentativstudie wurden die Erzieherinnen nach der durchschnittlichen täglichen Fernsehnutzungsdauer von Kindergartenkindern in Deutschland gefragt. Die entsprechenden Angaben sind in Tabelle 7.10 zusammengefasst. Demnach gehen unsere Befragten im Mittel davon aus, dass Kinder im Kindergartenalter etwas mehr als zwei Stunden pro Tag mit Fernsehen verbringen; immerhin über ein Viertel (28,3 %) nimmt sogar eine tägliche Fernsehdauer von drei Stunden und mehr an.

Tabelle 7.10: Einschätzungen des durchschnittlichen täglichen Fernsehkonsums von Kindergartenkindern in Deutschland
(Basis: n = 550; nachträglich kategorisiert)

Täglicher TV-Konsum von Kindergartenkindern	% (gewichtete Daten)
unter 60 Minuten	3,0
60 bis 89 Minuten	19,0
90 bis 119 Minuten	11,8
120 bis 149 Minuten	31,6
150 bis 179 Minuten	6,4
180 bis 209 Minuten	19,1
210 Minuten	9,2

M = 127,32 Minuten (SD = 57,70) (ungewichtete Daten)

Stellt man diesen Angaben die von der AGF/GfK für das Jahr 2005 ermittelte TV-Sehdauer 3- bis 5-jähriger Kinder als ungefähren Vergleichswert gegenüber (71 Minuten¹⁶⁷), so ist auf den ersten Blick – ähnlich wie schon in unserer Vorläuferstudie – erkennbar, dass die meisten Erzieherinnen das Fernsehnutzungsquantum von Kindern im Kindergartenalter erheblich überschätzen. Hierzu sind allerdings zwei Anmerkungen erforderlich: Zum einen haben wir (anders als 1997) in unserer Studie nicht nach dem Nutzungsquantum 3- bis 5-Jähriger, sondern dem von Kindergartenkindern gefragt – und diese sind heutzutage mehrheitlich im Alter zwischen drei und sechs Jahren (74,0 %), in manchen Kindergärten sind aber auch bereits 1- und 2-jährige (13,7 %) oder auch noch 7- bis 8-jährige Kinder (14,9 %; vgl. Abschnitt 7.1.2). Insofern sind die AGF/GfK-Daten nur annäherungsweise vergleichbar. Zum anderen ist plausibel anzunehmen, dass zumindest einige unserer Befragten solche Kinder,

167 Vgl. Feierabend & Klingler, 2006, S. 139.

die das Fernsehen überhaupt nicht nutzen (und das ist in diesem Alter noch ein durchaus nennenswerter Anteil von 46 Prozent der 3- bis 5-Jährigen¹⁶⁸), bei ihren Überlegungen nicht berücksichtigt haben. In einem solchen Fall hätten sie somit de facto die sog. „Verweildauer“ angegeben, die sich nur auf Kinder bezieht, die tatsächlich fernsehen¹⁶⁹, und dieser Durchschnittswert lag gemäß AGF/GfK-Daten im Jahr 2005 bei 123 Minuten pro Tag in der Altersgruppe der 3- bis 5-Jährigen¹⁷⁰. Sollte unsere Vermutung zutreffen, so wären im Mittel die Angaben der Erzieherinnen zum Fernsehnutzungsquantum von Kindergartenkindern also als auffallend korrekt anzusehen.

Stellt man trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit (s. o.) die Angaben der aktuell befragten Erzieherinnen denen aus der Studie von 1997 gegenüber, so lässt sich feststellen, dass die damals Befragten das tägliche TV-Nutzungsquantum von Kindern noch höher einschätzten, indem sie im Mittel davon ausgingen, 3- bis 5-Jährige sähen täglich etwa zweieinhalb Stunden fern (1997: M = 147,28; 2006: M = 127,32).

Gut ein Drittel der aktuell befragten Erzieherinnen (36,6 %) nimmt korrekterweise an, dass sich am Fernsehnutzungsquantum von Kindergartenkindern in den letzten fünf Jahren nicht viel verändert hat (2,2 Prozent glauben, dass Kinder heute weniger Zeit mit Fernsehen verbringen). Die Mehrheit (61,2 %) meint dagegen, dass heutige Kindergartenkinder mehr fernsehen als solche vor fünf Jahren, und liegt mit ihrer Einschätzung insofern nicht richtig, als die Fernsehnutzungsdauer von Kindern tatsächlich seit Jahren ausgesprochen stabil geblieben ist¹⁷¹.

7.2.3.2 Kenntnisse und Annahmen zum Computerspielen von Kindern

Anders als 1997 fragten wir in der Repräsentativstudie diesmal auch nach der Dauer, die Kindergartenkinder im Durchschnitt pro Tag mit Computerspielen (inkl. Konsolenspiele, Gameboys etc.) verbringen. Die entsprechenden Angaben sind in Tabelle 7.11 zusammengefasst. Demnach gehen unsere Befragten im Mittel davon aus, dass Kinder im Kindergartenalter durchschnittlich immerhin eineinhalb Stunden pro Tag mit Computerspielen verbringen, mehr als ein Drittel vermutet gar, dass sich die Kinder zwei Stunden und länger pro Tag mit solchen Spielen beschäftigen. Abgesehen davon, dass hierzu keine reprä-

168 Ebd.

169 Und somit die in diesem Alter noch vergleichsweise hohe Anzahl der „Nicht-Fernseher“ aus der Durchschnittsberechnung ausschließt.

170 Ebd.

171 Nimmt man auch hier die Angaben der AGF/GfK-Fernsehforschung als ungefähre Vergleichswerte, so zeigt sich: Die durchschnittliche TV-Sehdauer 3- bis 5-jähriger Kinder betrug im Jahre 2005 71 Minuten pro Tag, im Jahre 2004 lag sie bei 68 Minuten, 2003 bei 69 Minuten, 2002 bei 70 Minuten und 2000 sowie 2001 gleichermaßen bei 76 Minuten (vgl. Feierabend & Klingler, 2006, S. 139).

sentativen Vergleichsdaten aus der Medienforschung vorliegen¹⁷², sind diese Angaben auch aus einem anderen Grund schwer zu beurteilen: Anders als beim Fernsehen, das im Kindergarten selten von bzw. mit den Kindern genutzt wird, spielen Kinder – wie wir aus unserer aktuellen Befragung wissen – (allein oder mit den Erzieherinnen gemeinsam) durchaus häufig auch im Kindergarten Computerspiele (vgl. hierzu v. a. Abschnitt 7.3.1.1 sowie Abschnitt 5.2), so dass unklar ist, inwieweit die Befragten in ihre Schätzung des Nutzungsquantums auch die in der Einrichtung mit Computerspielen verbrachte Zeit einbezogen haben. Anzunehmen ist dies, wäre doch sonst die Nutzungsdauer erheblich überschätzt.

Tabelle 7.11: Einschätzungen der durchschnittlichen täglichen Dauer des Computerspielens von Kindergartenkindern in Deutschland
(Basis: n = 550; nachträglich kategorisiert)

Tägliche Dauer des Computerspielens bei Kindergartenkindern	% (gewichtete Daten)
unter 60 Minuten	18,9
60 bis 89 Minuten	31,3
90 bis 119 Minuten	10,3
120 bis 149 Minuten	23,7
150 Minuten und länger	15,8

M = 92,07 Minuten (SD = 55,55) (ungewichtete Daten)

7.2.3.3 Kenntnisse und Annahmen zur kindlichen Mediennutzung insgesamt

In den themenzentrierten Interviews baten wir die 45 Erzieherinnen auch darum einzuschätzen, wie viel Zeit Kindergartenkinder in Deutschland täglich insgesamt mit Medien verbringen – angefangen bei Büchern und Radio, über das Fernsehen, bis hin zu Computerspielen und Internet. Die entsprechenden Angaben der persönlich Befragten sind als recht korrekt zu bezeichnen: Im Mittel nehmen unsere Befragten bei Kindergartenkindern eine Gesamt-Mediennutzungsdauer von 2,75 Stunden an (M = 167,00; SD = 75,65). Ähnlich weisen vorliegende – allerdings nicht ganz vergleichbare – Daten zur Mediennutzung 2- bis 5-Jähriger darauf hin, dass Kinder dieser Altersgruppe täglich mehr als

172 Als vager Anhaltspunkt können allenfalls Ergebnisse der KIM-Studie von 2005 herangezogen werden: Demnach spielt immerhin über die Hälfte (56 %) der 6- bis 7-Jährigen nie PC-Spiele, gut ein Drittel (37 %) beschäftigt sich mit solchen Spielen einmal/mehrmals pro Woche oder seltener, und nur 7 Prozent der Kinder spielen jeden oder fast jeden Tag PC-Spiele. Wenn 6- bis 7-Jährige „an einem normalen Tag“ am PC spielen, so nimmt dies bei über der Hälfte (53 %) maximal eine halbe Stunde in Anspruch und bei 34 Prozent zwischen 30 und 60 Minuten; lediglich 11 Prozent spielen im Durchschnitt länger als eine Stunde pro Tag am PC (vgl. KIM, 2006, S. 33 ff.).

zweieinhalb Stunden insgesamt mit den verschiedenen Medien verbringen (Feierabend, 2006).

Mehr als die Hälfte der Face-to-Face-Interviewten (57,8 %) ist der Meinung, dass Kindergartenkinder heutzutage mehr Zeit mit Medien verbringen als die entsprechende Altersgruppe vor fünf Jahren. Die Übrigen (42,2 %) gehen davon aus, dass das Mediennutzungsquantum der Kinder in den letzten fünf Jahren geblieben ist¹⁷³.

In den Face-to-Face-Interviews wurde das Thema insofern weiter vertieft, als wir die Gesprächspartnerinnen nach ihrer Ansicht darüber fragten, ob die Mediennutzung bei Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld oder bei Kindern mit Migrationshintergrund anders aussieht als bei den übrigen Kindern. Die entsprechenden Ergebnisse werden im Folgenden berichtet.

Annahmen zur Mediennutzung von Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld

Erwartungsgemäß ist die große Mehrheit der persönlich Interviewten (75,6 %) der Meinung, dass Kinder aus einem sozial benachteiligten Umfeld ein anderes Mediennutzungsverhalten an den Tag legen als die übrigen Kinder. Dabei gehen sie überwiegend davon aus, dass solche Kinder mehr Zeit mit Medien verbringen (n = 28). Auf der gleichen Linie liegt ein Ergebnis aus der Repräsentativbefragung, aus dem gleichzeitig deutlich wird, dass die Befragten bei ihrer Einschätzung der kindlichen Mediennutzung vorrangig von Berichten der Kinder in der Einrichtung ausgehen (zu Informationsquellen s. u. Abschnitt 7.2.3.5): Hier gaben gerade diejenigen Erzieherinnen, in deren Einrichtung nach ihren Angaben 50 Prozent und mehr Kinder aus einem sozialen Brennpunkt kommen, signifikant höhere Einschätzungen bezüglich des kindlichen Nutzungsquantums von Fernsehen¹⁷⁴ und Computerspielen¹⁷⁵ ab als Erzieherinnen, die in Einrichtungen mit einem sehr geringen Anteil solcher Kinder (d. h. 1 % und weniger) arbeiten¹⁷⁶.

Darüber hinaus war die Hälfte der Befragten (n = 23) der Auffassung, dass das Nutzungsverhalten von Kindern aus einem sozialen Brennpunkt sich vom Nutzungsverhalten von Kindern, die nicht aus einem solchen Milieu stammen, insofern unterscheidet, als Erstere *bestimmte* Medien ausgiebiger nutzen; die

173 Korrekterweise nimmt keine der Befragten an, dass der Medienkonsum der Kinder inzwischen gesunken ist.

174 M = 156,00; SD = 67,69.

175 M = 112,01; SD = 64,12.

176 Fernsehen: M = 119,89, SD = 60,47, t = -3,73, p < .001; Computerspiele: M = 88,28, SD = 62,53, t = -2,47, p < .05.

Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich auch dann, wenn man anstelle eines Extremgruppenvergleichs die Angaben von Erzieherinnen, in deren Einrichtungen mindestens 50 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund sind, mit denen von Erzieherinnen vergleicht, in deren Einrichtungen solche Kinder weniger als die Hälfte ausmachen.

meisten Nennungen (n = 19) beziehen sich hierbei auf die längere Fernsehnutzung:

„Ich denke, da unterscheidet sich die Mediennutzung. Also ich würde sagen, dass die z. B. mehr vorm Fernseher sitzen [...]. Ich denke, dass Kinder aus bestimmten benachteiligten Familien vielleicht mehr fernsehen und weniger Bücher angucken, weil das Angebot auch einfach nicht da ist.“

Einige Erzieherinnen (n = 8) spezifizierten die Mediennutzung sozial benachteiligter Kinder mit Hinweis auf die von ihnen rezipierten Inhalte, die die Befragten zumeist pauschal als „qualitativ geringer“ beurteilten; lediglich zwei Erzieherinnen führten explizit an, dass Kinder aus einem sozial benachteiligten Umfeld mehr Gewaltinhalte rezipieren. Und schließlich wurde von sieben Befragten kritisch angemerkt, bei Kindern aus einem sozial benachteiligten Milieu sei eine unreflektiertere oder weniger selektive Mediennutzung zu beobachten:

„Da denk ich, [den Kindern] ist das ziemlich egal. Das wird dann einfach konsumiert, ohne irgendeinen Sinn und Zweck und warum/wieso.“

Vermutungen eines vergleichsweise höheren Medienkonsums dieser Kinder wurden von den Erzieherinnen häufig ohne weitere Begründungen geäußert (n = 13). Wenn jedoch Erklärungen abgegeben wurden, so richteten sie sich hauptsächlich auf das Verhalten der Eltern, die die Mediennutzung ihrer Kinder aus den verschiedensten Gründen – angefangen von Desinteresse, über Zeitmangel und Überforderung, bis hin zur eigenen Entlastung durch das „Ruhigstellen“ der Kinder – zu wenig oder gar nicht reglementieren und/oder hinsichtlich ihres eigenen Medienkonsums ihre Vorbildfunktion vernachlässigen (n = 11):

„Wenn beide Eltern berufstätig sind, dann ist das natürlich die Gefahr, nach Hause zu kommen, müde zu sein, und das Kind setzt sich praktisch schnell vors Fernsehen – oft 'ne angenehme Sache für Eltern. [...]. Das ist ja auch bei sozialen Brennpunktkindern häufig nötig, dass beide Eltern arbeiten, um eben genug Geld zu verdienen.“

„Ich denke mal, dass die [Kinder] mehr gucken, weil da oft nur ein Elternteil da ist, die Eltern oft überfordert sind – bei gut situierten Eltern, wo nur ein Elternteil arbeitet und natürlich die Mutter dann da ist, [kann] die sich um das Kind kümmern [...]. Ich will nicht damit sagen, dass sozial schwächere Familien das schlechter machen, aber es geht halt manchmal nicht anderes, weil es nicht anders möglich ist.“

„Ja, weil einfach wenig Zeit mit den Kindern verbracht wird. Es sind wenig andere Angebote, die werden ruhiggestellt vor dem Fernseher. Und das Beispiel der Erwachsenen fördert das auch, die halt auch sehr viel Zeit vor dem Fernseher verbringen.“

In Bezug auf das Fernsehen monierten drei Erzieherinnen darüber hinaus, in Familien aus einem sozial benachteiligten Umfeld sei das Fernsehgerät oftmals ununterbrochen eingeschaltet:

„Ich denke, dass da sehr häufig der Fernseher schon morgens um sechs Uhr läuft und abends um acht Uhr immer noch durchgehend läuft – gerade bei den sozial Benachteiligten.“

Als weitere Erklärungen wurden die vergleichsweise seltene Nutzung alternativer Freizeitangebote sowie die fehlenden finanziellen Ressourcen, um solche Alternativen überhaupt wahrnehmen zu können, genannt (n = 4).

„[...] Ich denke mal auch, dass das eine Frage des Geldes ist, ob jetzt die einen Eltern mit ihren Kindern in den Tierpark fahren oder wohin auch immer Ausflüge machen, und dass da sozial Benachteiligte dann eher den Fernseher bevorzugen.“

„Ja, da ist das ganze erhöht, weil die Alternativangebote wie Musikschule, Sportverein und so nicht so genutzt werden, die haben 'ne kleine Wohnung, da können sie sich nicht austoben, wahrscheinlich. [...] Das hängt sicherlich aber auch mit unseren Sozialstrukturen zusammen: Familien, wo eben Arbeitslosigkeit Einzug gehalten hat, die können nicht mal eben Tretbootfahren gehen oder sonst irgendwelche Aktionen machen [...].“

Annahmen zur Mediennutzung von Kindern mit Migrationshintergrund

Mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund zeichneten die Erzieherinnen ein etwas anderes Bild: Die Mehrheit geht davon aus, dass sich diese Kinder hinsichtlich ihrer (quantitativen und qualitativen) Mediennutzung nicht von den übrigen Kindern unterscheiden. Immerhin nehmen jedoch auch hier 44,4 Prozent der Erzieherinnen ein anderes Mediennutzungsverhalten solcher Kinder an. Dabei vermutet ein Drittel der Befragten, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund durch ein höheres Mediennutzungsquantum auszeichnen (n = 15), das – wie schon bei der Einschätzung des Medienkonsums von Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld (s. o.) – hauptsächlich an einer längeren Fernsehnutzung festgemacht wird (n = 13).

Die durchaus also von nicht wenigen Befragten abgegebene Einschätzung, dass solche Kinder ein vergleichsweise hohes Mediennutzungsquantum aufweisen, spiegelt sich auch in der Repräsentativstudie wider: Hier schätzten gerade diejenigen Erzieherinnen, deren Einrichtung von einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird, die Dauer der Fernsehnutzung¹⁷⁷ und des Computerspielens¹⁷⁸ von Kindergartenkindern signifikant höher ein als ihre Kolleginnen aus Einrichtungen mit einem geringeren Ausländeranteil¹⁷⁹. Gleichzeitig wird auch hieran wieder deutlich, dass die Befragten bei ihrer Einschätzung der kindlichen Medien-

177 M = 138,03; SD = 60,90.

178 M = 100,62; SD = 59,11.

179 Fernsehen: M = 120,33, SD = 54,47, t = 3,46, p <.01; Computerspiele: M = 86,48, SD = 52,44, t = 2,82, p <.01.

nutzung vorrangig von den Kindern in der Einrichtung ausgehen (zu Informationsquellen s. u. Abschnitt 7.2.3.5).

Neben einem erhöhten Nutzungsquantum vermuteten einige Erzieherinnen (n = 5) auch hier Unterschiede bezüglich der genutzten Inhalte und deren Qualität. Unterschiede in der Nutzungsweise wurden dagegen nur von einer einzigen Erzieherin explizit angesprochen, indem auf eine weniger selektive Nutzung verwiesen wurde (im Gegensatz dazu hatten sieben Erzieherinnen solche Aspekte zur Charakterisierung der Mediennutzung von Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld herangezogen; s. o.).

Die Annahme, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund durch eine andersartige Nutzung auszeichnen, wurde nur von zwölf Erzieherinnen begründet; acht Befragte beließen es dagegen bei der reinen Beschreibung der Unterschiede. Zur Erklärung des erhöhten Mediennutzungsquantums wurde von fünf Erzieherinnen angeführt, in den Familien dieser Kinder laufe der Fernseher den ganzen Tag:

„Da läuft von morgens bis abends die Glotze. [...]. Leider ist es so. Die haben ihre türkischen Sender und die laufen von morgens bis abends. Da läuft das Ding auch, wenn Besuch ist. [...] Das ist Wahnsinn. Da läuft das einfach wie ein weiteres Familienmitglied. Das ist da. In der Küche, im Wohnzimmer, überall stehen die Dinger. Das ist ganz fürchterlich.“

„Ja, ja, aber wenn man sich ein bisschen so in die anderen Länder reinversteift, gibt es z. B. Länder, die z. B. den Fernsehkonsum unheimlich wichtig einschätzen: Zum Beispiel haben italienische Familien von morgens bis abends und tief in die Nacht rein immer das Fernsehen laufen – die kennen keinen Aus-Knopf. [...] Also das, glaube ich, liegt auch an der Kultur.“

„[...] Und dass zum Beispiel viel Fernsehgucken schlimm ist, ist bei denen nicht so die Meinung. Da ist das noch mal von der Menge und von der Auswahl her ganz anders.“

Anzumerken ist schließlich auch, dass drei Interview-Teilnehmerinnen annehmen, in solchen Familien werde versucht, per Medien den Erwerb der deutschen Sprache bei den Kindern zu fördern und der Medienkonsum der Kinder werde insofern von den Eltern regelrecht forciert:

„Also hier sieht es wirklich so aus, dass die fünf Stunden sitzen und aus unterschiedlichen Gründen – wirklich ernsthafte Gründe sind bei unseren Migrationskindern die Sprache, dass die Eltern dann meinen, dass das Berieseln in der deutschen Sprache das Sprachverständnis der Kinder fördert. Und das in den Köpfen der Eltern zu drehen, ist wirklich drei Jahre Arbeit.“

Insgesamt gaben unsere Interview-Teilnehmerinnen im Hinblick auf die Mediennutzung von Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld und von Kindern mit Migrationshintergrund ein recht differenziertes Bild ab. Dabei ließen ihre Aussagen nicht darauf schließen, dass sie angesichts der Spezifika im Medien-

verhalten dieser Kinder Konsequenzen für die Medienerziehung im Kindergarten – etwa im Sinne spezifischer Ziele oder Methoden – wahrnehmen.

7.2.3.4 Vertrautheit mit den Medienpräferenzen von Kindern im Kindergartenalter

Wie schon in der Vorläuferstudie von 1997 wurden auch in der aktuellen Studie Kenntnisse der Erzieherinnen über Medienpräferenzen von Kindergartenkindern und ihre eigene Vertrautheit mit den entsprechenden Medienangeboten in den Face-to-Face-Interviews angesprochen. Im Hinblick auf Lieblingsfernsehsendungen, besonders beliebte Computerspiele sowie Lieblingsbücher von Kindergartenkindern erläuterten die Teilnehmerinnen (und schätzten zudem anhand einer sechsstufigen Notenskala ein), inwieweit sie sich mit solchen von Kindergartenkindern besonders gern genutzten Medien auskennen. Einen Überblick über die entsprechenden Ergebnisse vermittelt Tabelle 7.12.

Tabelle 7.12: Vertrautheit der Erzieherinnen mit den Lieblingsmedien der Kinder
(Basis: n = 45)

Selbstbewertung	Lieblingsbücher	Lieblingsfernsehsendungen	Lieblingscomputerspiele
	%	%	%
sehr gut	20,0	0,0	2,2
gut	53,3	22,2	2,2
befriedigend	17,8	33,3	22,2
auseichend	4,4	26,7	26,7
mangelhaft	4,4	17,8	31,1
ungenügend	0,0	0,0	15,6
	M = 2,20	M = 3,40	M = 4,29
	SD = 0,97	SD = 1,03	SD = 1,18

Insgesamt fühlen sich die Erzieherinnen am besten mit den Lieblingsbüchern von Kindern vertraut (durchschnittliche Selbstbewertung mit „gut“); um einiges schlechter ist es um ihre Kenntnisse der von Kindern präferierten Fernsehsendungen bestellt (Notendurchschnitt 3,4), und am schlechtesten bewerten sie ihre Vertrautheit mit den im Kindergartenalter beliebten Computerspielen (Notendurchschnitt 4,3).

Mit den *Lieblingsbüchern* von Kindern im Kindergartenalter fühlen sich über 70 Prozent der Erzieherinnen „gut“ oder sogar „sehr gut“ vertraut. Dabei führten sie häufig an, dass sie selbst gerne lesen und es wichtig finden, das Interesse an Büchern und am Lesen bei den Kindern zu wecken bzw. zu fördern (n = 10):

„Ich lese selbst sehr gerne und lese auch gerne aktuelle Kinderbücher, da bin ich viel aktueller informiert als eben über die übrigen Medien.“

„Um das bewusst zu fördern, machen wir einmal im Monat einen Büchertag, da dürfen dann alle Kinder ihr Buch mitbringen und die werden dann im Laufe der Woche vorgestellt, so dass wir einen relativ guten Überblick haben: welche Bücher sind bei den Kindern beliebt.“

„Sehr gut [...]. Ich möchte fast behaupten, dass alle Lieblingsbücher der Kinder über uns an die Kinder herangebracht wurden. Die Medienkompetenz der Eltern in Richtung Bücher ist sehr schwach in unserem Einzugsgebiet, so dass wir zum Beispiel mit den Kindern zur Bücherei gehen, dass wir Büchereiausweise erstellen lassen, dass wir Bücherausstellungen in der Einrichtung schaffen, dass wir die Bücherei ins Haus holen und dass da entstehende Lieblingsbücher meist über uns vermittelt wurden oder kennengelernt wurden [...].“

Darüber hinaus berichteten die Erzieherinnen teilweise davon, dass die Kinder selbst auch Bücher von zu Hause mit in den Kindergarten bringen (n = 4):

„Die Kinder bringen auch oft Sachen mit, heute ist Mittwoch, ist immer Spielzeugtag, und dann bringen die auch schon mal ihren kleinen Lerncomputer mit oder halt auch Bücher. Und wir haben hier halt auch ziemlich viele Bücher.“

Wenige andere Erzieherinnen beklagten jedoch ganz im Gegenteil – als Begründung für ihre geringe Vertrautheit mit den Lieblingsbüchern von Kindern –, dass die Kinder heutzutage kaum noch Bücher mit in den Kindergarten bringen, selten von ihren Lieblingsbüchern erzählen und „im Allgemeinen kaum mehr Lieblingsbücher“ haben.

Mit Blick auf *Lieblingsfernsehsendungen* von Kindern im Kindergartenalter stuften die Erzieherinnen, wie bereits erwähnt, ihre Kenntnisse schlechter ein als bezüglich der Lieblingsbücher (s. o. Tab. 7.12): Nicht einmal ein Viertel fühlt sich mit den von Kindern besonders gerne gesehenen Fernsehsendungen „gut“ vertraut (keine „sehr gut“). Dabei kennen sie die Sendungen allerdings kaum aus eigener Anschauung – nur drei Befragte gaben an, sich entsprechende Sendungen auch mal selbst anzuschauen – als vielmehr aus Erzählungen der Kinder in ihrer Einrichtung (n = 3) oder ihrer eigenen Kinder (n = 3).

Immerhin 44,5 Prozent bewerteten sich hier mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“. Zur Erläuterung gaben sie an, dass sie solche Sendungen selten, nie oder bestenfalls ausschnittsweise anschauen und sie somit (fast) nur „vom Hörensagen“ kennen (n = 15), dass die eigenen Kinder dem Kindergartenalter bereits entwachsen sind (n = 8) oder dass sie aufgrund von Zeitmangel – wenn überhaupt – nur am Wochenende die Gelegenheit haben, solche Sendungen anzuschauen (n = 3). Beispiele für entsprechende Äußerungen gehen aus folgenden Zitaten hervor:

„Vom Hörensagen ein bisschen [...] oder wenn die Kinder halt so etwas erzählen, und da kommt es schon mal vor, wenn ich ganz viel Zeit hab, [dass ich] schon mal für ein paar Minütchen reinschaue.“

„[...] Ich kenne nicht alles, was die Kinder erzählen [...]. Das nimmt jetzt immer mehr ab, weil meine eigenen Kinder zu Hause immer größer werden und aus dem Kindergartenalter raus sind und dann viele Sendungen bei uns halt nicht mehr laufen.“

„Die meisten Figuren kenne ich überhaupt nicht. Aber ich hätte auch nicht die Zeit, mir die Kindersendungen anzugucken, weil ich dann ja arbeiten bin.“

Besonders fremd sind den Erzieherinnen die im Kindergartenalter beliebten *Computerspiele*: Lediglich zwei der 45 Face-to-Face-Befragten kennen sich nach eigenen Angaben hiermit „gut“ (n = 1) oder „sehr gut“ (n = 1) aus. Eine der beiden führte hierzu aus, dass ihr vorrangig die in der Einrichtung vorhandenen Spiele bekannt sind:

„Also zu Hause werden schon viele Konsolenspiele gespielt, das kriege ich schon mit, [aber] von Konsolenspielen habe ich keine Ahnung, [da] weiß ich nicht, was das ist. [...] Wo ich dann was drüber weiß, ist [...] die PC-Nutzung bzw. die Spiele, die wir hier in den Kindertagesstätten nutzen können – also die reine Entertainment-Software [Edutainment-Spiele?], darüber weiß ich dann viel, da kann ich auch mit Rat und Tat zur Seite stehen und weiß auch, wovon die Kinder sprechen.“

Bis auf diese beiden Ausnahmen bewerteten alle anderen Erzieherinnen ihre Kenntnisse in dieser Hinsicht also allenfalls mit „befriedigend“, wobei sich immerhin fast die Hälfte nach eigenen Angaben nur „mangelhaft“ oder sogar „ungenügend“ mit den im Kindergartenalter beliebten Computerspielen auskennt (vgl. Tab., 7.12).

Einige Befragte erklärten ihre negativen Selbstbewertungen, indem sie zum einen darauf hinwiesen, das Computerspiel-Angebot allenfalls oberflächlich von Erzählungen der Kinder in der Einrichtung oder der eigenen Kinder zu kennen (n = 9). Zum anderen wurde aus manchen Äußerungen (n = 7) eine gewisse Abneigung gegenüber Computerspielen deutlich, die mit persönlichem Geschmack und eigenen Präferenzen begründet wurde oder aus mangelndem Verständnis für den Sinn und Zweck solcher Spiele herrührt. Folgende Zitate können dies exemplarisch veranschaulichen:

„Hab ich gar keine Ahnung, die Kinder erzählen schon mal was, aber das kann ich gar nicht nachvollziehen, weil ich die [Computerspiele] überhaupt nicht kenne, und die hat auch unsere Tochter nicht gespielt.“

„Gar nicht gut, das ist nicht das, was ich gerne mache.“

„Ich muss mich sehr überwinden, ein Gameboy- oder ein Playstation-Spiel zu machen, das kostet mich Überwindung.“

„Da kenne ich mich gar nicht aus. Sechs! Weil ich die einfach für mich selbst schon so doof finde.“

„Nee, doch, ich bemühe mich, wenn jemand mal 'n Gameboy mitbringt, ich seh' nur den Sinn und Zweck nicht, da auf irgendwelche Tasten zu drücken, und da fällt dann 'ne Bananenstaude vom Himmel oder sonst irgendwas. Wir haben da mal 'n Spiel gehabt, das hat mir 'n Kind in die Hand gedrückt, mit Gameboy, sollt ich dann doch seine Levels schlagen, ouh übel!“

„Also das Spektrum der Spiele, die von den Kindern der Kindergartengruppe frequentiert wird, umfasst Bereiche, die ich für nicht sinnvoll halte.“

Insgesamt zeigt sich anhand der persönlichen Interviews, dass die Erzieherinnen mit den von Kindergartenkindern bevorzugten Medien(angeboten) nach ihren eigenen Aussagen – zumindest im Hinblick auf Fernsehsendungen und vor allem Computerspiele – nicht gut vertraut sind und ihr entsprechendes Wissen stark von eigenen medialen Interessen und Erfahrungen sowie von persönlichem Geschmack geprägt ist. So fühlen sie sich vor allem mit solchen Medien vertraut, mit denen sie selbst groß geworden sind, die sie von ihren eigenen Kindern her kennen und die sie selbst als wichtig und wertvoll empfinden.

Ein ähnlicher Befund hatte sich auch in unserer Vorgängerstudie von 1997 herausgestellt. Damals wurde das Thema nur mit Blick auf Lieblingsfernsehsendungen angesprochen, wobei die Erzieherinnen danach gefragt wurden, welche Lieblingsfernsehsendungen der Kinder sie aus eigener Anschauung und welche sie nur dem Titel nach kennen. Zusätzlich wurde dieses Thema auch in den Face-to-Face-Interviews angeschnitten. Insgesamt ließen auch die damaligen Ergebnisse darauf schließen, dass sich die Erzieherinnen mit den bei Kindergartenkindern beliebten Fernsehsendungen nicht besonders gut auskennen, wie etwa folgende Zitate exemplarisch deutlich machten: „Ich kenn mich da nicht so aus, ich arbeite in dieser Zeit“; „Ich kenn aber auch nicht mehr so viele Sendungen, bin da nicht mehr so auf dem Laufenden. Ich weiß auch nicht, wenn die so erzählen, zu welcher Sendung das jetzt passt“.

7.2.3.5 Hauptinformationsquellen zum Medienumgang von Kindern

Auf welche Informationsquellen stützen nun die Erzieherinnen ihre Kenntnisse und Annahmen zum kindlichen Medienumgang? Zur Klärung dieser Frage wurden die Teilnehmerinnen der Face-to-Face-Interviews gebeten, anhand einer vorgegebenen Liste möglicher Quellen (Ausbildung, Fortbildung, medienpädagogische Informationsmaterialien, Gespräche mit Eltern, Berichte der Kinder etc.) die ihrer Meinung nach drei wichtigsten auszuwählen.

Wie aus Tabelle 7.13 hervorgeht, stützen die Erzieherinnen ihr persönliches Wissen über den Medienumgang von Kindern in erster Linie auf *Berichte von Kindern in der Einrichtung*. Weshalb dies ihre vorrangige Informationsquelle ist, veranschaulicht exemplarisch das folgende Zitat:

„Als Erstes [ist] natürlich das wichtigste, was die Kinder erstmal selber berichten, [...], weil es wäre ja am Kind vorbei, wenn es die Kinder nicht erstmal selber erzählen würden. Da krieg ich mit, wie viel Fernsehen geguckt wurde oder ob sie Notruf abends geguckt haben oder ob sie Spongebob oder was weiß ich geguckt haben oder was auch immer.“

Allerdings schilderte eine Interview-Teilnehmerin, dass man früher mehr von den Kindern über ihren Medienumgang erfahren habe, während man heutzutage gezielt nachfragen müsse, um solche Informationen zu bekommen:

„Früher sprach man über so Sachen. Die Kinder erzählten noch was. Das scheint irgendwie – So beim Frühstück, ne? Deswegen war man früher auch besser informiert. Das waren früher so die Themen beim Frühstück: Was hat man am Tag zuvor gesehen? – Sie hören das nicht mehr. Ich hab mal wirklich 'ne zeitlang gedacht: Boah, die Kinder gucken gar kein Fernsehen mehr. Dann hab ich mal die Kinder gefragt, und dann fingen sie an zu erzählen, dass manche schon, bevor sie in den Kindergarten gehen, Fernsehen gucken usw. Das ist anders als früher.“

Dieser letztgenannten Erfahrung entsprechen gleichzeitig Äußerungen von Teilnehmerinnen der Wiederholungsinterviews (s. o. Kap. 5), insofern dort in Zusammenhang mit dem erweiterten Medienangebot ebenfalls eine solche Veränderung aufseiten der Kinder festgestellt wurde: Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Kinder heutzutage mit ganz unterschiedlichen Medien-erlebnissen in die Einrichtung kommen – und somit nicht mehr wie früher jeweils eine aktuell beliebte Sendung (z. B. Pokemon), „die in Köpfen von vielen Kindern wäre“, „ein gemeinsames Thema“ in der Gruppe ausmacht – tauschen sich die Kinder inzwischen weniger als früher über ihre Medienerfahrungen aus und erzählen auch den Erzieherinnen hierüber weniger.

Tabelle 7.13: Von den Erzieherinnen genutzte Informationsquellen zum Medienumgang von Kindern
(Angaben in Prozent; Basis: n = 45)

Informationsquellen	Wichtigste Quelle	Zweitwichtigste Quelle	Drittwichtigste Quelle	Gesamt
Ausbildung	2,6	0,0	7,9	10,5
Fortbildung	7,9	5,3	5,3	18,5
Internet	5,3	0,0	5,3	10,6
Andere Medien (z. B. Tageszeitung, Fernsehen, Wochenzeitschriften)	5,3	13,2	2,6	21,1
Fachzeitschriften, Fachbücher	7,9	10,5	18,4	36,8
Medienpädagogische Informationsmaterialien (z. B. Broschüren zur Medienerziehung)	2,6	13,2	5,3	21,1
Gespräche mit Eltern der Kinder	5,3	23,7	5,3	34,3
Gespräche mit Kolleginnen	2,6	7,9	15,8	26,3
Berichte von Kindern in der Einrichtung darüber, wie sie mit Medien umgehen	31,6	5,3	13,2	50,1
Verhalten von Kindern in der Einrichtung, aus dem Sie auf ihren Medienumgang schließen	13,2	7,9	10,5	31,6
Erfahrung mit eigenen Kindern	15,8	10,5	15,8	42,1
Gespräche mit Freunden oder Bekannten	0,0	2,6	0,0	2,6

An zweiter Stelle der Informationsquellen liegen die *Erfahrungen mit den eigenen Kindern*:

„Erfahrungen mit eigenen Kindern [...], da geht's ja dann um das, was ich an den Kindern sehe. [...]. Bei den Kindern sehe ich die Auswirkungen [...].“

„Weil ich das zu Hause nämlich hautnah miterlebe.“

Fachzeitschriften bzw. Fachbücher wurden von etwa einem Drittel der Befragten unter den drei wichtigsten Informationsquellen genannt¹⁸⁰; ähnlich wichtig sind ihnen aber auch das beobachtete *Verhalten von Kindern in der Einrichtung* sowie *Gespräche mit den Eltern der Kinder*. Dabei betonte eine Erzieherin allerdings, man habe in dieser Hinsicht von Eltern früher weitaus häufiger etwas erfahren:

„Das ist z. B. so ein ganz interessantes Problem: Früher sprachen noch Eltern darüber. Was ich so erstaunlich finde, dass in den letzten Jahren im Grunde eine absolute Sprachlosigkeit herrscht.“

Auffallend ist, dass die *Ausbildung* (gemeinsam mit dem *Internet vor Gesprächen mit Freunden oder Bekannten*) den vorletzten Rang unter allen Informationsquellen einnimmt. Angesichts des Altersdurchschnitts der Stichprobe (s. o. Abschnitt 6.2.3) ist dies allerdings durchaus plausibel, worauf acht der 45 persönlich interviewten Erzieherinnen explizit hinwiesen. Auch hierzu exemplarisch wieder ein Zitat:

„Also in der Ausbildung hab ich darüber eigentlich gar nichts gehört. Ich bin ja schon ein bisschen älter, ist die Zeit ja schon ein bisschen länger her.“

Bemerkenswerter ist demgegenüber, dass offenbar auch die *Fortbildung* sowie *medienpädagogische Informationsmaterialien* als Informationsquellen zum Medienumgang von Kindern eine untergeordnete Rolle spielen:

„Fortbildungen besuchen wir jetzt, aber es kommt wirklich nicht an erster Stelle.“

„Fortbildung war ich erst einmal.“

„Fortbildung war schon mal vor 100 Jahren dazu.“

Vergegenwärtigt man sich hier allerdings die ernüchternden Ergebnisse zur Bekanntheit und Nutzung einschlägiger Fortbildungsangebote und medienpädagogischer Materialien (s. o. Abschnitt 7.2.2), so offenbart sich hiermit ein weiteres Mal der subjektiv geringe Stellenwert von Fortbildungsangeboten und medienpädagogischen Materialien als Möglichkeiten zur Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz.

180 Wobei eine Befragte allerdings deutlich ihre Präferenz für Fachzeitschriften äußerte: „Ich find die Aktualität von Fachzeitschriften ist natürlich wesentlich höher als von Fachbüchern – man braucht wesentlich länger, um ein Fachbuch zu schreiben und die Frage ist dann: Ist das noch up to date. Fachzeitschriften bringen kurze prägnante Aussagen; man kriegt sie halt relativ zügig zugebracht.“

In der Vorgängerstudie von 1997 hatten wir im Rahmen der Repräsentativbefragung neun der auch diesmal vorgegebenen Informationsquellen einbezogen¹⁸¹. Der Vergleich mit den damaligen Ergebnissen macht deutlich, dass sich an der Rangfolge der einzelnen Informationsquellen nicht viel geändert hat: Aus- und Fortbildung, aktuelle Medien (z. B. Fernsehen, Zeitung) und Gespräche mit Freunden oder Bekannten hatten auch 1997 einen relativ geringen Stellenwert. Ebenso ist auch der Rang von Fachzeitschriften bzw. -büchern (in beiden Jahren an dritter Stelle) sowie von Gesprächen mit Eltern (jeweils auf dem vierten Rang) gleich geblieben. Auffallend ist allerdings, dass Gespräche mit Kolleginnen¹⁸² und das Verhalten von Kindern in der Einrichtung¹⁸³ in der Rangfolge erheblich gesunken sind, während Berichte von Kindern in der Einrichtung offenbar inzwischen vergleichsweise wichtigere Informationsquellen geworden sind¹⁸⁴.

7.2.3.6 Fazit zu Kenntnissen und Annahmen der Erzieherinnen bezüglich Medien und kindlicher Mediennutzung

Eine Zusammenschau der in diesem Abschnitt berichteten Ergebnisse macht Folgendes deutlich:

- Mit den von Kindergartenkindern bevorzugten Medien(angeboten) – vor allem mit Lieblingscomputerspielen, aber auch mit beliebten Fernsehsendungen – kennen sich die Erzieherinnen nach ihren eigenen Aussagen nicht besonders gut aus. Vertraut fühlen sie sich eher mit solchen Medien, mit denen sie selbst groß geworden sind, die sie von ihren eigenen Kindern her kennen und die sie selbst als wichtig und wertvoll empfinden. Ein ähnlicher Befund hatte sich bereits in unserer Vorgängerstudie von 1997 herausgestellt, so dass sich in dieser Hinsicht nicht viel geändert hat.
- Ein positiverer Eindruck ergibt sich aus den Angaben der Erzieherinnen zur Mediennutzung von Kindern im Kindergartenalter: Hier sind ihre Einschätzungen des Gesamtquantums der kindlichen Mediennutzung (d. h. aller Medien zusammengenommen, angefangen bei Büchern und Radio bis hin zu Computerspielen und Internet) als recht korrekt zu bezeichnen. Bezüg-

181 Wie bereits erwähnt, wurde in der aktuellen Studie dieses Thema nicht im Rahmen der Repräsentativbefragung, sondern in den themenzentrierten Interviews angesprochen. Ein wesentlicher Unterschied liegt aber darin, dass 1997 die Befragten jeweils angaben, *ob* sie die genannte Quelle für ihr Wissen über den Medienumgang von Kindern heranziehen; 2006 wurde dagegen gefragt, welches unter den vorgegebenen Möglichkeiten die *drei Informationsquellen sind, die sie am ehesten nutzen*, um sich über den Medienumgang von Kindern zu informieren. Insofern sind die Ergebnisse allenfalls im Hinblick auf die Rangfolge der in beiden Jahren einbezogenen Informationsquellen vergleichbar.

182 1997 gemeinsam mit dem Verhalten der Kinder in der Einrichtung an erster Stelle, 2006 an sechster Stelle.

183 1997 an erster, 2006 an fünfter Stelle.

184 1997 lagen sie gemeinsam mit Elterngesprächen an vierter Stelle, 2006 nehmen sie den ersten Rangplatz ein.

lich der Dauer, die Kinder im Kindergartenalter pro Tag mit dem Fernsehen verbringen, wie auch bezüglich der durchschnittlichen Dauer des Computerspiels ist dagegen die Korrektheit ihrer Angaben schwer zu beurteilen¹⁸⁵. Im Vergleich zu den Befunden unserer Vorgängerstudie von 1997¹⁸⁶ lässt sich zumindest aber feststellen, dass die aktuell befragten Erzieherinnen den Fernsehkonsum von Kindern weniger überschätzen, als dies bei den damals Befragten der Fall war. Fälschlicherweise geht allerdings die Mehrheit davon aus, dass heutige Kindergartenkinder mehr fernsehen als solche vor fünf Jahren – tatsächlich ist der Fernsehkonsum von Kindern seit Jahren ausgesprochen stabil geblieben.

- Zur Mediennutzung von Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld und von Kindern mit Migrationshintergrund vermittelten unsere Interview-Teilnehmerinnen ein recht differenziertes Bild. Dabei problematisierten sie insbesondere einen höheren Fernsehkonsum dieser Kinder (vor allem sozial benachteiligter Kinder) und kritisierten in diesem Kontext die mangelnde Reglementierung seitens der Eltern und den häufigen Einsatz des Fernsehens als Babysitter. Insgesamt ließen ihre Aussagen jedoch keineswegs darauf schließen, dass sie angesichts der Spezifika im Medienumgang dieser Kinder Konsequenzen für die Medienerziehung im Kindergarten – etwa im Sinne spezifischer Ziele oder Methoden – wahrnehmen.
- Die Aussagen zu spezifischen Mediennutzungsmustern von Kindern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Kindern machten gleichzeitig deutlich, dass die Erzieherinnen – ähnlich wie die 1997 Befragten – ihre Kenntnisse bzw. Einschätzungen zum kindlichen Medienkonsum vorrangig auf ihre Erfahrungen mit den Kindern in der Einrichtung stützen. Dieser Eindruck bestätigte sich auch bei der expliziten Frage nach den vorrangig genutzten Informationsquellen zum Medienumgang von Kindern: Hier liegen Berichte von Kindern in der Einrichtung mit Abstand an erster Stelle aller vorgegebenen Informationsquellen. Bemerkenswert ist bei dieser Frage aber insbesondere, dass nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Fortbildung sowie medienpädagogische Informationsmaterialien als Informationsquellen eine untergeordnete Rolle spielen, so dass sich hiermit ein weiteres Mal der subjektiv geringe Stellenwert von Fortbildungsangeboten und medienpädagogischen Materialien als Möglichkeiten zur Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz offenbart.

185 Hier ist unklar, inwieweit sie solche Kinder, die das jeweilige Medium nicht nutzen, in ihren Einschätzungen berücksichtigt haben und ob sie bei Computerspielen einkalkuliert haben, dass Kinder inzwischen häufig auch im Kindergarten solche Spiele spielen.

186 Die angesichts einer etwas anderen Fragestellung allerdings nicht vollständig mit den aktuellen Ergebnissen vergleichbar sind (s. o. Abschnitt 7.2.3.1).

7.2.4 Medienbezogene Problemwahrnehmung

Ebenso wie die im vorangegangenen Abschnitt thematisierten Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern gehören zu wesentlichen Elementen der medienpädagogischen Kompetenz auch eine realistische, fundierte Problemwahrnehmung – im Hinblick auf Medien und den kindlichen Medienumgang einschließlich dessen Wirkungen – wie auch Kenntnisse darüber, welche Kompetenzen (oder aber Kompetenzdefizite) für den Medienumgang bei Kindern im Kindergartenalter vorauszusetzen sind (s. o. Abschnitt 1.3). Über solche Kenntnisse und Kognitionen aufseiten der Erzieherinnen geben die im Folgenden berichteten Ergebnisse aus der Repräsentativstudie und den themenzentrierten Face-Face-Interviews Aufschluss.

7.2.4.1 Problemwahrnehmung im Hinblick auf das Mediennutzungsquantum bei Kindern im Kindergartenalter

Die Mehrheit der Erzieherinnen sieht das Mediennutzungsquantum von Kindergartenkindern offenbar als problematisch an. Dies zeigt sich zunächst einmal an folgendem Ergebnis: Unter den immerhin 61,2 Prozent der in der Repräsentativstudie Befragten, die – wie in Abschnitt 7.2.3 berichtet – davon ausgehen, dass Kindergartenkinder heutzutage mehr fernsehen als solche vor fünf Jahren, bewerteten nahezu alle (98,0 %) diesen Umstand als „problematisch“¹⁸⁷ (lediglich 0,5 % bewerteten dies als „eher unproblematisch“, 1,5 % als „weder problematisch noch unproblematisch“ und keine einzige als „unproblematisch“). Ein ähnliches Ergebnis stellte sich bei der entsprechenden Bewertung mit Blick auf die (vermutete) Veränderung des Mediennutzungsquantums insgesamt heraus: Von den 26 der 45 in den themenzentrierten Interviews Befragten¹⁸⁸, die gemäß ihren Angaben davon ausgingen, dass Kindergartenkinder heutzutage mehr Zeit mit Medien verbringen als solche vor fünf Jahren, bewerteten 23 Teilnehmerinnen diese Entwicklung als (eher) problematisch (12 „eher problematisch“, 11 „problematisch“), weitere zwei hielten sie für „weder problematisch noch unproblematisch“ und eine einzige für „eher unproblematisch“. Auch in Bezug auf die Mediennutzung im Allgemeinen zeigt sich also Ähnliches wie in der Repräsentativstudie in Bezug auf das Fernsehen: Ein erheblicher Teil der Erzieherinnen geht nicht nur davon aus, dass Kindergartenkinder heutzutage mehr Zeit mit Medien verbringen, sondern hält dies auch für problematisch.

187 Erzieherinnen, die der Meinung waren, heutige Kindergartenkinder sähen mehr fern als solche vor fünf Jahren, wurden im Anschluss daran (anhand einer vierstufigen Antwortskala von „problematisch“ bis „unproblematisch“) nach ihrer Bewertung dieses Sachverhalts befragt.

188 57,8 Prozent; s. o. Abschnitt 7.2.3.

Angesichts der Tatsache, dass die Erzieherinnen mehrheitlich

- bei Kindern im Kindergartenalter ein hohes Quantum der täglichen Mediennutzung voraussetzen,
- davon ausgehen, dass heutige Kinder dieser Altersgruppe mehr Zeit mit Medien verbringen als solche vor fünf Jahren, und
- das vermeintlich gestiegene Mediennutzungsquantum der Kinder als problematisch bewerten,

stellt sich nun die Frage, ab welchem Quantum die Erzieherinnen die Mediennutzung von Kindergartenkindern für problematisch halten, d.h. wo sie die Grenze ziehen, ab der sich das „Problem“ stellt. Dies versuchten wir in der Repräsentativbefragung zu ermitteln, indem wir die Teilnehmerinnen im Hinblick auf Fernsehen und Computerspiele danach fragten, ab welcher Dauer pro Tag sie die Nutzung dieser Medien jeweils als schädlich für Kinder im Kindergartenalter erachten (im Folgenden als „Schädlichkeitsgrenze“ bezeichnet).

Zur Fernsichtnutzung ergab sich dabei folgendes Bild: Im Mittel sind die Befragten der Meinung, dass Fernsehen für Kindergartenkinder ab einer täglichen Nutzungsdauer von durchschnittlich etwa einer Dreiviertelstunde schädlich wird (vgl. Tab. 7.14).

Tabelle 7.14: Einschätzungen der Schädlichkeitsgrenze bezüglich Fernsehen und Computerspielen bei Kindergartenkindern
(Basis: n = 550; nachträglich kategorisiert)

Schädlichkeitsgrenze	Fernsehen ¹ % (gewichtete Daten)	Computerspiele ² % (gewichtete Daten)
1 bis 15 Minuten	4,5	16,2
16 bis 30 Minuten	46,3	57,3
31 bis 45 Minuten	9,4	6,5
46 bis 60 Minuten	31,2	16,5
61 bis 90 Minuten	2,8	1,9
91 bis 120 Minuten	4,4	0,7
121 bis 300 Minuten	1,5	0,9
M (ungewichtete Daten)	47,17 Minuten	34,73 Minuten
SD	32,32	27,33

1 Fragestellung: „Was glauben Sie, ab welcher täglichen Sehdauer Fernsehen für Kinder im Kindergartenalter schädlich wird?“

2 Fragestellung: „Was glauben Sie, ab welcher täglichen Dauer Computerspielen für Kinder im Kindergartenalter schädlich wird?“

In dieser Hinsicht haben die aktuell befragten Erzieherinnen offenbar größere Befürchtungen als die 1997 einbezogenen, die im Mittel eine Schädlichkeitsgrenze von einer Stunde angegeben hatten¹⁸⁹. Wie schon 1997 zeigten sich allerdings auch diesmal enorme Unterschiede zwischen den Befragten:

189 Vgl. Six et al., 1998, S. 271 f.

- 4,5 Prozent der Erzieherinnen mögen Vorschulkindern allenfalls wenige Minuten Fernsehen pro Tag zubilligen (sie gaben Schädlichkeitsgrenzen zwischen 1 und 15 Minuten an). 5,9 Prozent halten dagegen eine Fernsehdauer von eineinhalb bis hin zu immerhin fünf Stunden für akzeptabel (von diesen Befragten wurden Schädlichkeitsgrenzen zwischen 91 und 300 Minuten angegeben; für detailliertere Angaben vgl. Tab. 7.14).
- Beinahe die Hälfte der Erzieherinnen (46,3 %) bezeichnete Fernsehen im Kindergartenalter ab einer täglichen Sehdauer zwischen einer Viertel- und einer halben Stunde als schädlich. Nach Auffassung von fast einem Drittel der Befragten (31,2 %) wird Fernsehen dagegen erst ab einer Sehdauer von einer Dreiviertel- bis zu einer Stunde pro Tag schädlich.

Lässt man derartige interindividuelle Unterschiede zunächst außer acht, so ist nun interessant, zwei Angaben der Befragten gegenüberzustellen: Auf der einen Seite gehen die Erzieherinnen – wie in Abschnitt 7.2.3 berichtet – im Mittel davon aus, dass Kinder im Kindergartenalter pro Tag durchschnittlich mehr als *zwei Stunden* fernsehen ($M = 127,32$ Minuten; $SD = 57,70$). Auf der anderen Seite sind sie der Meinung, dass Fernsehen für Kindergartenkinder ab einer täglichen Nutzungsdauer von durchschnittlich etwa einer *Dreiviertelstunde* schädlich wird. Der Mittelwert für die vermutete Fernsehdauer liegt somit weit mehr als doppelt so hoch wie die von den Befragten im Durchschnitt für schädlich gehaltene Nutzungsdauer. Dieser Unterschied zwischen den beiden Angaben fiel in der aktuellen Studie nur unwesentlich geringer aus als 1997.

Um den starken interindividuellen Unterschieden (s. o.) Rechnung zu tragen, wurde für jede Befragte zusätzlich die individuelle Differenz zwischen dem von ihr bei Kindergartenkindern vermuteten täglichen Fernsehkonsum einerseits und ihrer Angabe zur Schädlichkeitsgrenze andererseits berücksichtigt, was zu folgendem Ergebnis führte: Im Durchschnitt beträgt diese Differenz 80 Minuten ($M = 80,39$; $SD = 61,04$). Bei 18,6 Prozent der Befragten liegt die Differenz sogar bei mehr als zwei Stunden, d. h. diese Erzieherinnen sind der Auffassung, dass die Kinder im Schnitt täglich mehr als zwei Stunden länger fernsehen als sie sollten. Insgesamt gehen 91 Prozent der Befragten davon aus, dass Vorschul Kinder in Deutschland mehr bzw. weitaus mehr fernsehen als für sie bekömmlich ist¹⁹⁰ (2006: 90,5 %; 1997: 85,8 %). Auch bei dieser Analyse ist festzustellen, dass sich die Ansichten der Erzieherinnen in dieser Hinsicht offenbar nicht wesentlich verändert haben.

Anders als 1997 stellten wir den Erzieherinnen in der aktuellen Repräsentativstudie die Frage nach der „Schädlichkeitsgrenze“ analog auch im Hinblick auf

190 Lediglich 3,4 Prozent setzten die Schädlichkeitsgrenze höher an als den vermuteten täglichen Fernsehkonsum von Vorschulkindern, und 6,1 Prozent gaben jeweils identische Werte an.

die Nutzung von Computerspielen¹⁹¹. Dabei zeigte sich, dass sich die kritische Einstellung der Erzieherinnen keineswegs nur auf die Fernsehnutzung beschränkt: Als Schädlichkeitsgrenze für die Computerspielnutzung gaben sie im Durchschnitt etwas mehr als eine *halbe Stunde* pro Tag an ($M = 34,73$ Minuten; $SD = 27,33$); gleichzeitig schätzten sie aber – wie in Abschnitt 7.2.3 berichtet – die Computerspielnutzung von Kindern im Kindergartenalter im Schnitt auf etwa *eineinhalb Stunden* pro Tag ($M = 92,07$ Minuten; $SD = 55,55$). Im Durchschnitt liegen die beiden individuellen Angaben um fast eine Stunde auseinander ($M = 57,73$; $SD = 60,01$)¹⁹². Bei 12,6 Prozent der Befragten beträgt die Differenz zwischen den beiden Angaben sogar über zwei Stunden. Insgesamt gehen etwa 80 Prozent der Erzieherinnen davon aus, dass Kinder Computerspiele täglich länger bzw. weitaus länger spielen als für sie bekömmlich ist.

Hinzuzufügen ist schließlich, dass Erzieherinnen, die glauben, dass Kindergartenkinder zu viel fernsehen, in der Tendenz auch glauben, dass sie zu viel Zeit mit Computerspielen zubringen (und umgekehrt)¹⁹³.

Insgesamt geht hieraus hervor, dass nach Ansicht der Erzieherinnen Kindergartenkinder weitaus mehr Zeit mit dem Fernsehen wie auch mit Computerspielen verbringen als gut für sie ist. Diese Auffassung wird insbesondere dann vertreten, wenn die Befragten eine Gruppe mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus einem sozial schwachen Umfeld betreuen¹⁹⁴.

7.2.4.2 Medienbewertungen

Die bisher berichteten Ergebnisse deuten – ähnlich wie bereits 1997 festgestellt – darauf hin, dass die Erzieherinnen mit Blick auf elektronische Medien zumindest ein hohes Nutzungsquantum bei Kindern im Kindergartenalter für problematisch halten. In der Repräsentativstudie sollte darüber hinaus geklärt werden, wie sie solche Medien auch unabhängig vom jeweiligen Nutzungsumfang der Kinder bewerten; zu Vergleichszwecken wurden die Teilnehme-

191 Auch inklusive Konsolen- und Videospiele, Gameboys etc.

192 7,3 Prozent gaben eine Schädlichkeitsgrenze an, die über der von ihnen vermuteten täglichen Nutzung liegt (d.h. ihrer Meinung nach nutzen die Kinder Computerspiele im Durchschnitt in einem Ausmaß, das die Erzieherinnen für unschädlich halten). Bei 12,8 Prozent waren die beiden Angaben identisch.

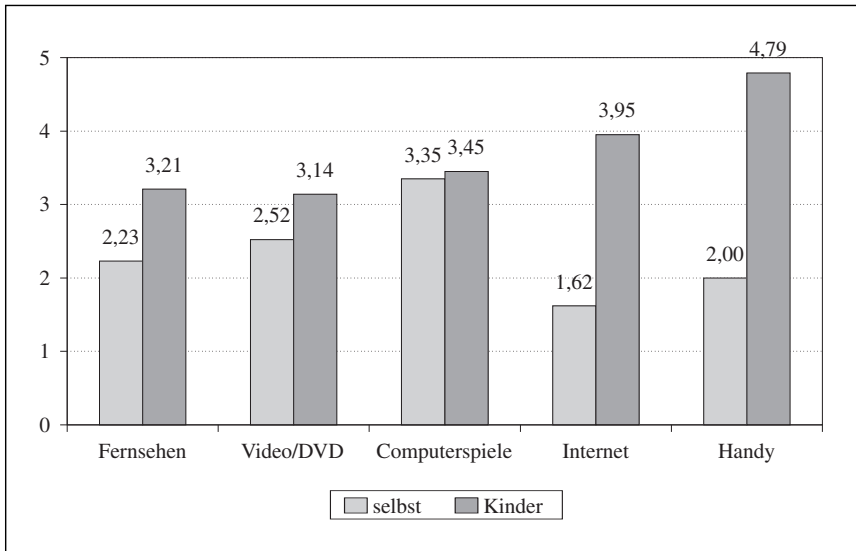
193 Die Korrelation der individuellen Differenzen zwischen dem von den Befragten bei Kindergartenkindern vermuteten täglichen Fernsehkonsum und ihrer Angabe zur Schädlichkeitsgrenze einerseits mit den entsprechenden Differenzen im Hinblick auf das Computerspielen andererseits liegt bei $r = .523$; $p < .001$.

194 Ergebnisse von T-Tests ergeben folgendes Bild: Erzieherinnen, in deren Gruppen der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund über 50 Prozent liegt, halten einen weitaus größeren Anteil des Zeitumfangs, den Kinder mit Fernsehen oder Computerspielen verbringen, für schädlich als Erzieherinnen, in deren Gruppen weniger Kinder ausländischer Herkunft sind. Gleiches gilt in Bezug auf einen besonders hohen Anteil an Kindern aus sozial schwachem Umfeld.

rinnen außerdem nach ihren Medienbewertungen in Bezug auf die eigene Person gefragt.

Die jeweils anhand einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = „positiv“ bis 5 = „negativ“) von den Erzieherinnen abgegebenen Bewertungen ergaben folgendes Bild (vgl. Abb. 7.1).

Abbildung 7.1: Medienbewertungen in Bezug auf die eigene Person („selbst“) sowie Kinder im Kindergartenalter („Kinder“) (1 = „positiv“, 5 = „negativ“) (Basis: n = 550; ungewichtete Daten)



Im Durchschnitt stehen die Erzieherinnen mit Blick auf Kinder keinem der hier angesprochenen Medien wenigstens „eher positiv“ gegenüber; die Medienbewertungen im Hinblick auf ihre eigene Person sind dagegen – bis auf Computerspiele – weitaus positiver (die entsprechenden Unterschiede sind jeweils auf dem 0,1 %-Niveau signifikant).

Wenn sie an ihre eigene Person denken, wird das Internet am positivsten bewertet, während Computerspiele am schlechtesten abschneiden. In Bezug auf Kinder im Kindergartenalter ergibt sich dagegen folgende Rangreihe: Am besten werden hier Fernsehen und Video/DVD bewertet¹⁹⁵, am negativsten wird das Handy beurteilt (vgl. auch Tab. 7.15).

¹⁹⁵ Die Bewertungen von Fernsehen und Video/DVD unterscheiden sich nicht signifikant.

Tabelle 7.15: Medienbewertungen in Bezug auf die eigene Person („selbst“) sowie Kinder im Kindergartenalter („Kinder“)

(Angaben in Prozent; Basis: n = 550; gewichtete Daten)

	Fernsehen		Video/DVD		Computer-/ Videospiele		Internet		Handy	
	selbst	Kinder	selbst	Kinder	selbst	Kinder	selbst	Kinder	selbst	Kinder
positiv	30,7	6,0	23,1	6,6	9,8	5,4	59,3	5,5	45,0	0,2
eher positiv	27,5	16,7	21,2	20,5	11,4	14,4	26,7	6,9	26,0	0,6
weder noch	32,0	36,4	42,7	35,0	36,8	30,2	10,2	16,4	19,4	2,9
eher negativ	7,5	30,6	6,5	27,3	17,9	31,1	1,5	30,2	4,7	13,0
negativ	2,2	10,3	6,6	10,7	24,2	19,0	2,4	41,0	4,9	83,3

Um nun die Bewertungen von Fernsehen und Computerspielen jeweils den entsprechenden Schädlichkeitseinschätzungen (s. o. Abschnitt 7.2.4.1) gegenüberzustellen, gingen wir von zwei Extremgruppen aus: Erzieherinnen,

- die eine ausgeprägt hohe Problemwahrnehmung in Bezug auf das Mediennutzungsquantum der Kinder haben (d. h. deren angegebene Schädlichkeitsgrenze mehr als 2 Stunden unter dem jeweils von ihnen vermuteten Nutzungsquantum lag), im Vergleich zu denjenigen,
- die kein Problem oder zumindest ein vergleichsweise geringeres Problem im zeitlichen Umfang des Fernsehens oder Computerspielens sehen (d. h. deren angegebene Schädlichkeitsgrenze über dem jeweils von ihnen vermuteten Nutzungsquantum lag oder mit diesem identisch war).

Plausiblerweise stellte sich bei diesem Vergleich heraus, dass die erstere Gruppe sowohl das Fernsehen als auch Computerspiele in Bezug auf Kinder im Kindergartenalter negativer bewertet¹⁹⁶ als die zweite Gruppe¹⁹⁷ (auf dem 1 %-Niveau signifikante t-Werte).

Darüber hinaus weisen die Medienbewertungen nur wenige, eher unsystematische und zudem niedrige Zusammenhänge mit anderen bereits berichteten Variablen auf: So spielt beispielsweise das Alter der Befragten keine besondere Rolle, ebenso wenig das Vorliegen besonderer sozialer Problemstellungen in der Gruppe. Erstaunlicherweise korreliert nicht einmal das eigene TV-Nutzungsquantum in erwähnenswerter Höhe mit der Bewertung des Fernsehens für die eigene Person.

Medienbewertungen wurden zwar auch in unserer Vorläuferstudie von 1997 erfragt, vor dem Hintergrund der Veränderungen im Medienbereich haben wir in der aktuellen Studie jedoch – bis auf das Fernsehen – andere Medien (und eine andersartige Antwortskala) als damals einbezogen, so dass sich die Ergeb-

196 TV: M = 3,44; SD = 0,94; Computerspiele: M = 3,68; SD = 1,08.

197 TV: M = 2,98; SD = 1,12; Computerspiele: M = 3,25; SD = 1,02.

nisse allenfalls bezüglich des Fernsehens annäherungsweise vergleichen lassen. Stellt man dennoch die damaligen Ergebnisse zu Bewertungen des Fernsehens den heutigen gegenüber, so ist festzustellen, dass sich die Bewertungen im Hinblick auf die eigene Person geringfügig in positiver Richtung verschoben haben, während in Bezug auf Kinder das Fernsehen deutlich positiver bewertet wird als 1997¹⁹⁸.

Hinzuzufügen ist, dass die 1997 thematisierten Medien (Fernsehen, zukünftige Entwicklungen des Fernsehens und Multimedia) mit Blick auf Kinder im Kindergartenalter von den damals Befragten im Mittel alle eher negativ bewertet wurden, während die in die aktuelle Studie einbezogenen Medien Fernsehen, Video/DVD und Computerspiele im Durchschnitt „weder positiv noch negativ“ beurteilt werden, das Internet als „eher negativ“ und nur das Handy in Bezug auf Kindergartenkinder erwartungsgemäß als eindeutig „negativ“. Auf einer ähnlichen Linie liegt auch ein bereits berichtetes Ergebnis aus den Wiederholungsinterviews, wonach Erzieherinnen heute den Entwicklungen im Medienbereich weniger pauschal ablehnend, sondern „offener“ als früher, teilweise auch mit einer differenzierteren Einstellung gegenüberstehen (s. o. Abschnitt 5.1).

7.2.4.3 Problemwahrnehmung im Hinblick auf Medienwirkungen bei Kindern im Kindergartenalter und Kriterien zur Beurteilung von Medienangeboten

Vor dem Hintergrund der oben berichteten Ergebnisse zur Problemwahrnehmung bezüglich des Mediennutzungsquantums von Kindern im Kindergartenalter einerseits und der unabhängig vom Nutzungsumfang abgegebenen Medienbewertungen andererseits stellt sich nun die Frage, worauf die Erzieherinnen ihre Urteile stützen: Welche Wirkungen auf Kindergartenkinder messen sie dem Fernsehen und welche den Computerspielen bei und anhand welcher Kriterien unterscheiden sie „positive“ von „negativen“ Angeboten?

Dieser Fragestellung gingen wir in den themenzentrierten Interviews nach, über deren entsprechende Ergebnisse im Folgenden berichtet wird. Darüber hinaus wurde in der Repräsentativstudie zu ermitteln versucht, inwieweit sich (vermutete) Auswirkungen der kindlichen Mediennutzung nach Auffassung der Erzieherinnen im Verhalten der Kinder niederschlagen und welches Wirkungspotential sie dem Fernsehen im Hinblick auf die Sozialisation von Kindern beimessen; über die Ergebnisse hierzu wird erst weiter unten berichtet.

198 Für diese Gegenüberstellung wurden die damaligen Werte, die auf einer Skala von 1 = „Fluch“ bis 5 = „Segen“ basierten, umgepolt, so dass sich für 1997 bezogen auf die eigene Person ein Mittelwert von 2,79 und bezogen auf Kinder ein Mittelwert von 4,18 ergab; die halbwegs vergleichbaren Mittelwerte der aktuellen Studie liegen bei 2,23 und 3,21 (vgl. Six et al., 1998, S.282, sowie Abb.7.1 im vorliegenden Band).

Fernsehwirkungen bei Kindergartenkindern und Kriterien zur Beurteilung von Fernsehsendungen

In den Face-to-Face-Interviews fragten wir die Erzieherinnen zunächst offen nach positiven und negativen Wirkungen des Fernsehens auf Kinder. Die Mehrzahl der hierauf gerichteten Äußerungen der Befragten war negativer Art, vier Erzieherinnen betonten sogar explizit, es gebe gar keine positiven Wirkungen, und weitere drei wiesen direkt zu Beginn darauf hin, sie sähen überwiegend negative Wirkungen. Allerdings differenzierten immerhin 16 Erzieherinnen von sich aus, es gäbe sowohl positive als auch negative Wirkungen.

Wie schon im Vorläuferprojekt von 1997 bezog sich die Mehrzahl der insgesamt 45 Aussagen zu *positiven Wirkungen* auf Wissenserwerb und Wissenserweiterung. Acht Erzieherinnen nannten als positive Wirkungen darüber hinaus die Anregung zu kreativem Spiel bzw. ganz allgemein die Phantasieanregung, vier Aussagen bezogen sich auf die Förderung der Kommunikation mit den Eltern und drei auf die Förderung von Sozialkompetenz.

Auch die (häufigeren) Vermutungen zu *negativen Wirkungen* (66 Nennungen) ergaben ein ähnliches Bild wie 1997: Wie damals wurden „aggressives Verhalten“ am häufigsten (n = 18 Erzieherinnen) und in zweiter Linie „Sprachdefizite“ (n = 8) genannt, gefolgt von „Unruhe“ (n = 6), „Konzentrationsproblemen“ und „Defiziten im motorischen Bereich“ (jeweils n = 5). Darüber hinaus befürchteten vier Befragte einen Verlust des Realitätsbezugs (z. B.: „die leben nur noch in dieser Welt, im Film“).

Direkt im Anschluss an die Frage nach den Wirkungen baten wir die Erzieherinnen, jeweils eine Sendung zu benennen, die ihrer Meinung nach positive bzw. negative Auswirkungen auf Kinder hat, und an diesem Beispiel entsprechende Unterscheidungsmerkmale bzw. Bewertungskriterien zu erläutern. Dabei zeigte sich – ähnlich wie 1997 – wieder, dass die Erzieherinnen

- mit den von Kindern genutzten Fernsehsendungen nicht besonders gut vertraut sind (vgl. auch Abschnitt 7.2.3.4),
- sich nur auf geringe Kenntnisse bzw. wenig angemessene Annahmen bezüglich der Wirkungen des Fernsehens auf Kinder stützen können und
- gemessen an den für die Sendungsbewertung herangezogenen Kriterien ihre Urteile zum Teil nur vage begründen können.

Als *positiv bewertete Sendungen* wurden am häufigsten die „Sendung mit der Maus“ (31 Nennungen) und „Löwenzahn“ (29 Nennungen) genannt. Mit großem Abstand folgten die „Sesamstraße“ (7 Nennungen¹⁹⁹) sowie „Wissen macht Ah!“ (4 Nennungen). Weitere vier Erzieherinnen gaben lediglich allgemein „Tiersendungen, die Wissen vermitteln“ an. Eine Teilnehmerin konnte

199 Eine weitere Erzieherin benannte allerdings die „Sesamstraße“ explizit als Beispiel für eine negative Sendung.

auf die Frage gar keine Antwort geben, eine weitere sagte aus, es gäbe aus ihrer Sicht keine für Kindergartenkinder positive Sendung.

Entsprechend den genannten Sendungstiteln bezogen sich die hierfür herangezogenen *Kriterien positiv bewerteter Sendungen* vorwiegend auf Aspekte, die sich der Kategorie „Wissensvermittlung“ zuordnen lassen (53 von 109 Nennungen): Am häufigsten (24 Nennungen) wurde dabei die „kindgerechte Vermittlung“ von Wissen bzw. kindgerechte Machart solcher Sendungen angesprochen und zum Teil auch präzisiert. So wurde beispielsweise ausgeführt, dass die „Mischung Unterhaltung – Lernen“ in solchen Sendungen ausgewogen sei. Weitere acht Nennungen bezogen sich darauf, dass solche Sendungen „reale Sachen zeigen“ und/oder ohne Zeichentricks arbeiten. Darüber hinaus gaben zehn Erzieherinnen an, eine positive Sendung sei für sie eine solche, die Fragen bzw. Themen aufgreift, „die Kinder wirklich interessieren“ oder die „die Lebenswelt der Kinder aufgreift“. Schließlich benannten sechs Personen als Ausschlusskriterium, eine Sendung, die positiv auf Kinder wirkt, müsse gewaltfrei oder „nicht zu brutal“ sein bzw. dürfe „nicht zu viel Action“ beinhalten. Eine weitere Kategorie umfasste formale Kriterien: So wurde die Sendungsdauer als Kriterium genannt, wobei darauf hingewiesen wurde, dass eine positive Sendung „nicht zu lange dauert“ (10 Nennungen). Ebenfalls nannten einige Befragte die „Schnelligkeit“ der Sendung (7 Nennungen, z. B. „keine hektischen Elemente“, „lange Bildsequenzen“, „nicht so schnell produziert“, „ruhige Bilder“) oder bezogen sich auf die Struktur der Sendungen (5 Nennungen), indem positiv bewertet wurde, wenn „nicht so viele Geschichten in einer erzählt werden“ oder eine Sendung „einzelne für sich stehende Abschnitte“ enthält, „so dass man auch innerhalb der Sendung abschalten kann“. Und schließlich wiesen sieben Personen darauf hin, wie wichtig es für Kinder sei, dass in den Sendungen „immer wiederkehrende Personen“ auftreten und damit zu „Bezugspersonen“ der Kinder werden (z. B. „Peter Lustig“).

Als Beispiele für *negativ bewertete Sendungen* wurden „Yu-Gi-Oh!“ (10 Nennungen), „Power Rangers“, „Pokémon“ und „SpongeBob“ (jeweils 6 Nennungen) sowie „Teletubbies“ (4 Nennungen) am häufigsten genannt. Fünf Erzieherinnen fielen ganz allgemein „Mangas“ ein, acht weiteren „Zeichentrickfilme“, „Spielfilme“ oder „Vorabendserien“. Neun Befragte gaben explizit an, keine entsprechende Sendung zu kennen, ohne dabei indes die Existenz solcher Sendungen in Abrede zu stellen.

Als *Kriterien für negativ bewertete Sendungen* gaben die Erzieherinnen insgesamt 77 Nennungen ab. Hiervon bezogen sich 22 Aussagen auf „Kampfszenen“, denen die Befragten negative Wirkungen auf Kinder attribuieren. 13 Erzieherinnen monierten an Sendungen, „wenn die Realität verzerrt dargestellt wird“ oder wenn „falsches Wissen vermittelt“ wird. Weitere neun Befragte halten es für problematisch, wenn Sendungen „nicht die Lebenswelt

der Kinder“ betreffen, „weit über das Nachvollziehen der Kinder hinausgehen“ oder „Sachen erzählen, die Kinder eigentlich noch nicht verarbeiten können“. Ebenfalls neun Personen nannten als Kriterium negativ bewerteter Sendungen die Vermittlung negativer Werte. Insgesamt 19 Nennungen bezogen sich schließlich auf formale Aspekte und dabei insbesondere auf die „Schnelligkeit“ der Sendung (z. B. „laufen zu schnell ab“, „schnelle Schnitte“) und die Sprache („Babysprache“, „keine vollständigen Sätze“).

Wirkungen des Computerspielens bei Kindergartenkindern und Kriterien zur Beurteilung von Computerspielen

Analog zur Thematik der Fernsehwirkungen und Kriterien zur Beurteilung von TV-Sendungen sprachen wir in den persönlichen Interviews mit den Erzieherinnen auch über Computerspiele. Dabei wurde zunächst die Wirkungsfrage angeschnitten, zu der sich – ähnlich wie schon für das Fernsehen festgestellt – die Erzieherinnen eher negativ als positiv äußerten (insgesamt 62 Nennungen zu negativen und 39 zu positiven Wirkungen).

Im Hinblick auf *positive Wirkungen* sagten zwei der 45 Befragten vorneweg, es gebe keine („gar nichts!“), und auch die Übrigen zeigten sich hier eher zurückhaltend. 19 Erzieherinnen nannten in diesem Zusammenhang wieder den „Wissenserwerb“ bzw. das „Lernen aus Wissensgeschichten“ und die „Erweiterung des Horizontes“ im Allgemeinen oder die Vermittlung spezieller Fähigkeiten (z. B. „Dinge zuordnen können“, „logistisches Planen“). Ebenfalls sehen sie positive Wirkungen in der Förderung von Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit (n = 5), der Feinmotorik, „Geschicklichkeit“ und „Auge-Hand-Koordination“ (8 Nennungen). Aber auch der „Spaß“ und das Überbrücken von Langeweile wurden als positive Wirkungen des Computerspielens angesprochen (n = 4), wobei sich diese wenigen Befragten allerdings wohl eher auf Nutzungsmotive denn auf Wirkungen bezogen.

Ähnlich wie bei Fernsehwirkungen thematisierten die Erzieherinnen auch mit Blick auf *negative Wirkungen* von Computerspielen am häufigsten Gewaltwirkungen (n = 13). 14 Befragte wiesen auf die „Überforderung der Konzentrationsfähigkeit“ von Vorschulkindern und auf durch Computerspielen verursachte Konzentrationsprobleme, „Hibbeligkeit“, „Unruhe“, „Überaktivität“ sowie „Nervosität“ hin. Auf negative Folgen im sozialen Bereich verwiesen sechs Erzieherinnen: Computerspielen führt nach ihrer Ansicht zu Vereinsamung, die Kinder „kapseln sich von Freunden ab“ und „verlieren den Kontakt zu anderen“. Weitere fünf Nennungen entfielen auf verzerrte Realitätsvorstellungen (z. B. „Im Realen steht das Opfer nicht mehr gesund auf“) oder gar Realitätsverlust, ebenso fünf auf die „Flucht in Traumwelten“ und die damit verbundene Gefahr, „Spielsucht“ zu entwickeln. Vereinzelt wurde schließlich auf die „visuelle Reizüberflutung“, die Entwicklung „sozialer Inkompetenz“ oder die Schwächung der Grobmotorik durch zu langes Sitzen verwiesen.

Wie schon in Bezug auf das Fernsehen wurden auch hier die Erzieherinnen direkt im Anschluss an die Wirkungsfrage gebeten, jeweils ein Computerspiel zu benennen, das ihrer Meinung nach positive bzw. negative Auswirkungen auf Kinder hat, und an diesen Beispielen die jeweiligen Kriterien zu erläutern.

In Bezug auf *positiv bewertete Computerspiele* (die nach Ansicht der Erzieherinnen positive Wirkungen auf Kinder im Kindergartenalter haben) konnten immerhin 16 der 45 in den Interviews Befragten kein einziges Beispiel nennen. Die übrigen 29 Erzieherinnen scheinen nahezu ausschließlich die Reihe „Löwenzahn“ zu kennen (17 Nennungen), jeweils drei weitere Befragte nannten die „Sendung mit der Maus“²⁰⁰ oder „Pettersson und Findus“.

Bei den entsprechenden *Kriterien positiv bewerteter Computerspiele* steht wiederum der Wissenserwerb im Vordergrund (22 von 42 Nennungen). Gute Spiele für Kindergartenkinder sind nach Auffassung der Erzieherinnen solche, „aus denen man spielerisch was lernen kann“, bei denen „durch die Aufgabensstellung Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert“ werden oder „Neugier geweckt“ wird. Alle anderen Kriterien wurden demgegenüber jeweils nur von einer verschwindenden Minderheit thematisiert. So verwiesen drei Erzieherinnen auf Spiele, die „gute Erklärungen beinhalten“ (was indes wiederum eher in Richtung Wissenserwerb geht). Vier Befragte charakterisierten positive Computerspiele als solche, „wo man sich selbst etwas erarbeiten muss“, „nicht alles vorgebetet wird“, „wo man sich einbringen muss“ und „die Geschwindigkeit selbst bestimmen“ kann. Fünf Nennungen betrafen schließlich formale Kriterien: „ruhige Spiele“, ansprechende Musik und Farben sowie die Balance zwischen Unterhaltung und Wissensvermittlung bzw. Spiel- und Lernanteil. Aus dem folgenden Zitat geht eine differenzierte Betrachtungsweise solcher Kriterien hervor, die jedoch insgesamt nur selten festzustellen war (nicht zuletzt deshalb, weil sich die meisten Erzieherinnen mit Computerspielen für Vorschulkinder offenbar bislang nur wenig befasst haben):

„Da kommen wir auch wieder auf die Spaltung der reinen Spiele und der Software, die halt Spiel- und Lernbereiche hat, also die Edutainment-Software. [...]. Es ist ja immer so eine Balance zwischen wirklich ‚Ich spiele was‘ und ‚Ich lerne was‘. [...]. Es gibt aber auch andere Spiele, die haben einen wesentlich höheren Spielanteil, wo ich dann auch sage, das ist mir dann auch wieder zu viel. Wenn ich ein Spiel spiele, dann will ich auch auf jeden Fall ein Spiel spielen. Das soll nicht so sein, dass die Kinder immer nur Wissen vermittelt bekommen, sondern es soll auch ein Spiel da sein, wo man sagt: ‚So, jetzt spielen wir wirklich richtig‘. Einfaches Beispiel: Pacman, das ist ein wunderbares klassisches tolles Spiel, es gibt nichts zu lernen, es ist einfach nur eine Koordination, das finde ich einfach klasse, wenn man ein Spiel spielen will. Aber wenn man sagt, ich möchte auch in dem Moment einem Kind Wissen vermitteln, dann gibt’s da schon Software [...].“

200 Korrektere Bezeichnung: „CD-ROM mit der Maus“.

Auf die Frage nach einem Beispiel für *negativ bewertete Computerspiele* (die also nach Ansicht der Erzieherinnen negative Wirkungen auf Kinder im Kindergartenalter haben), konnten lediglich vier Befragte ein Spiel benennen²⁰¹. Alle anderen mussten bei dieser Frage passen, da ihnen solche Spiele persönlich gar nicht bekannt sind.

Als spezifische *Merkmale von negativ bewerteten Computerspielen* fielen den Erzieherinnen dementsprechend auch kaum Kriterien, sondern vielmehr Kategorien von Spielen ein, die wiederum auf „Gewaltspiele“ oder „gewaltverherrlichende Spiele“ („Kampfspiele“, „Ballerspiele“, „Ego-Shooter“) eingeschränkt waren (26 von insgesamt 44 Nennungen). Darüber hinaus erwähnten einige wenige Befragte Spiele, „die die Kinder nicht verstehen oder nicht verarbeiten können“ (n = 3) oder „die an den kindlichen Bedürfnissen vorbeigehen“ (n = 2). Kriterien im engeren Sinne wurden nur von sechs Erzieherinnen angesprochen; die wenigen Nennungen bezogen sich zumeist auf formale Aspekte wie „starke Soundeffekte“ oder „schneller Spielablauf“.

Insgesamt geht auch aus den Äußerungen zu Wirkungen von Computerspielen, zu Beispielen für positiv bzw. negativ bewertete Spiele und zu Unterscheidungskriterien bei einem erheblichen Teil der Erzieherinnen deutlich hervor, dass sie im Grunde nicht viel über Computerspiele für Kindergartenkinder wissen und in dieser Hinsicht vorwiegend auf Vermutungen und Gehörtes angewiesen sind. Ähnlich hatten sich die Befragten – wie bereits in Abschnitt 7.2.3.4 berichtet – auch selbst im Hinblick auf ihre Kenntnisse der bei Kindern beliebten Computerspiele bewertet.

Eine Zusammenschau der in den themenzentrierten Interviews abgegebenen Äußerungen zu Medienwirkungen bei Kindern im Kindergartenalter und zu Kriterien für die Beurteilung von Medienangeboten macht deutlich, dass es vielen Erzieherinnen offenbar in dieser Hinsicht an fundierten Kenntnissen und einer entsprechend realistischen Problemwahrnehmung mangelt. Mit Blick auf Computerspiele sind sie größtenteils auf vage Vermutungen angewiesen, und auch bezüglich der von Kindern genutzten Fernsehsendungen haben sie weder genauere Kenntnisse der entsprechenden Inhalte noch der potentiellen Wirkungen und verfügen auch nicht hinreichend über fundierte und trennscharfe Kriterien zur Beurteilung von Sendungen.

Da in der Vorläuferstudie von 1997 nicht nach Wirkungen des Computerspielens und nach Kriterien zur Bewertung solcher Spiele gefragt worden war, ist ein Vergleich mit den aktuellen Ergebnissen nicht möglich. Bezogen

201 Der Vollständigkeit halber seien diese vier hier angeführt. Es handelt sich um „Super Mario“, „Age of Empires“, „Tomb Raider“ und „Grand Theft Auto San Andreas“. Während das Erstgenannte tatsächlich keine Altersklassifizierung erhalten hat, sind die anderen drei jeweils ab 12 bzw. 16 Jahren freigegeben und somit ohnehin nicht für die Altersgruppe der Vorschulkinder vorgesehen.

auf das Fernsehen lässt sich dagegen feststellen, dass sich das 1997 gewonnene Bild im Hinblick auf die in diesem Abschnitt angesprochenen Kenntnisse und Kognitionen der Erzieherinnen zumindest keineswegs verbessert hat.

7.2.4.4 Das Sozialisationspotential des Fernsehens

Da Kinder auch schon im Kindergartenalter den größten Teil ihrer Mediennutzungszeit bekanntlich mit dem Fernsehen verbringen (s.o. Abschnitt 1.1) und auch die von uns befragten Erzieherinnen an verschiedenen Stellen immer wieder auf den besonderen Stellenwert des Fernsehens zu sprechen kamen (siehe z. B. Abschnitt 7.2.3.3), liegt es nahe, bei der Frage nach der Bedeutung von Medien für die Sozialisation von Kindern speziell das Fernsehen in den Fokus zu nehmen. Welches Sozialisationspotential die Erzieherinnen diesem Medium im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen attribuieren, interessiert nun erst recht vor dem Hintergrund der bislang berichteten Ergebnisse, wonach unsere Befragten

- unabhängig vom Nutzungsumfang das Fernsehen für Kinder im Kindergartenalter zwar neutral oder ambivalent beurteilen,
- ein hohes TV-Nutzungsquantum aber für schädlich halten und mehrheitlich nicht nur (fälschlicherweise) davon ausgehen, dass heutige Kindergartenkinder mehr fernsehen als solche vor fünf Jahren, sondern diesen Sachverhalt dann auch nahezu übereinstimmend als problematisch einschätzen,
- gleichzeitig allerdings weder mit Fernsehsendungen, die Kinder gerne sehen, besonders gut vertraut sind noch über fundierte Kenntnisse bezüglich der Wirkungen des Fernsehens auf Kinder und über hinreichend differenzierte Kriterien zur Beurteilung des Fernsehens für Kinder verfügen.

Wie schon im Vorläuferprojekt von 1997 fragten wir die Erzieherinnen in der Repräsentativstudie explizit danach, wie viel Einfluss ihrer Meinung nach das Fernsehen – im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen – auf die Entwicklung von Kindergartenkindern hat. Die relative Stärke dieses Einflusses war in Prozent auszudrücken, wobei 100 Prozent als der gemeinsame Einfluss aller Sozialisationsinstanzen (Eltern, Gleichaltrige, Kindergarten, Medien etc.) zusammen aufzufassen waren.

Der Durchschnittswert der entsprechenden Angaben liegt mit 41 Prozent ähnlich hoch wie der 1997 ermittelte Wert²⁰² (vgl. Tab. 7.16). Demnach schreiben die Erzieherinnen diesem Medium einen Einfluss zu, der nicht viel geringer ist als der, den alle anderen Sozialisationsinstanzen – d. h. so bedeutende Instanzen wie Eltern, Gleichaltrige, Kindergarten, aber auch andere Medien

202 1997: M = 44,72; SD = 18,89.

außer dem Fernsehen – *gemeinsam* ausüben. Eine Inspektion der einzelnen Nennungen zeigt, dass die Meinungen der Befragten in dieser Frage – wie schon 1997 – allerdings sehr weit auseinandergehen: So sehen über 20 Prozent der Befragten (22,2 %; 1997: 27,0 %) das Fernsehen als extrem einflussreich an, indem sie davon ausgehen, dass dieses Medium alleine mehr als die Hälfte des gesamten Einflusspotentials aller Sozialisationsinstanzen gemeinsam ausmacht (51 bis immerhin 70 Prozent und mehr des gesamten Sozialisations-einflusses). Nach Auffassung von knapp 20 Prozent der Erzieherinnen (19,4 %; 1997: 17,0 %) ist dagegen maximal ein Fünftel des gemeinsam Einflusspotentials aller Sozialisationsinstanzen dem Fernsehen zuzuschreiben (vgl. Tab. 7.16).

Tabelle 7.16: Relativer Einfluss des Fernsehens als Sozialisationsinstanz

(Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; nachträglich kategorisiert; Prozente gewichtet; M/SD ungewichtet)

Anteil des Fernsehens an der Sozialisation von Kindern	2006 %	1997 %
bis 10 Prozent ¹	6,4	4,2
11 bis 20 Prozent	13,0	10,2
21 bis 30 Prozent	19,9	15,9
31 bis 40 Prozent	16,9	18,9
41 bis 50 Prozent	21,6	23,7
51 bis 60 Prozent	9,3	10,0
61 bis 70 Prozent	6,6	9,5
über 70 Prozent	6,3	7,5
	M = 41,05 SD = 18,84	M = 44,72 SD = 18,89

1 100 Prozent = Einfluss aller Sozialisationsinstanzen gemeinsam

Erzieherinnen, in deren Gruppen der Anteil an Kindern aus sozial schwachem Umfeld relativ hoch ist²⁰³, gehen von einem noch deutlich höheren Sozialisationspotential des Fernsehens aus (M = 49,41; SD = 19,44) als Erzieherinnen, in deren Gruppen diese Kinder einen vergleichsweise geringeren Anteil ausmachen²⁰⁴ (M = 39,63; SD = 18,70; p <.001). Ähnlich verhält es sich mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund: Ist dieser Anteil relativ hoch²⁰⁵, so schätzten Erzieherinnen den relativen Einfluss des Fernsehens auch stärker ein (M = 46,51; SD = 19,80) als Erzieherinnen mit Gruppen mit einem geringeren Anteil solcher Kinder²⁰⁶ (M = 39,92; SD = 18,79; p <.01).²⁰⁷

203 37,5 Prozent und höher.

204 Unter 37,5 Prozent.

205 50 Prozent und höher.

206 Unter 50 Prozent.

207 Vgl. zu beiden Ergebnissen auch die in Abschnitt 7.2.3.3 berichteten Ergebnisse zu Spezifika der Mediennutzung dieser Kindergruppen.

Plausiblerweise schreiben Erzieherinnen dem Fernsehen ein vergleichsweise höheres Sozialisationspotential zu, je höher sie bei Kindergartenkindern deren Fernsehkonsum einschätzen und je deutlicher sie der Auffassung sind, dass Kinder zu viel fernsehen. Dies geht aus Korrelationen zwischen den Angaben zum relativen Sozialisationspotential des Fernsehens einerseits und dem vermuteten TV-Nutzungsquantum von Kindern sowie der individuellen Differenz zwischen dieser Angabe und der angenommenen „Schädlichkeitsgrenze“ (s. o. Abschnitt 7.2.4.1) andererseits hervor. Deutlicher zeigt sich dies, wenn man die Extremgruppe von Erzieherinnen, bei denen die genannte Differenz besonders hoch ist und damit auf ein hohes Problembewusstsein hinweist²⁰⁸, mit derjenigen vergleicht, bei der die Differenz gleich Null ist oder die dem durchschnittlichen TV-Nutzungsquantum der Kinder keine Schädlichkeit beimisst²⁰⁹: Erzieherinnen der ersten Gruppe weisen dem Fernsehen ein deutlich höheres Sozialisationspotential zu ($M = 47,47$; $SD = 19,56$) als Befragte in der zweiten Gruppe ($M = 36,06$; $SD = 18,45$)²¹⁰.

Darüber hinaus schätzen Erzieherinnen, die der Meinung sind, Kindergartenkinder sähen heutzutage mehr fern als solche vor fünf Jahren (s. o. Abschnitt 7.2.3.1), den Einfluss des Fernsehens signifikant höher ein ($M = 43,76$; $SD = 18,11$) als Erzieherinnen, die glauben, dass sich in dieser Hinsicht nichts verändert hat bzw. dass die Kinder heutzutage weniger fernsehen ($M = 36,89$; $SD = 19,21$; $p < .001$).

7.2.4.5 Häufigkeit medienbedingten oder -bezogenen Verhaltens von Kindern im Kindergarten

Fassen wir zunächst einige Ergebnisse zur medienbezogenen Problemwahrnehmung nochmals zusammen: Nach den im vorliegenden Abschnitt bereits berichteten Befunden sind die Erzieherinnen mehrheitlich der Auffassung, dass

- Kinder im Kindergartenalter mehr Zeit mit Medien verbringen als vergleichbare Kinder vor fünf Jahren und dass dies als problematisch anzusehen ist,
- Kinder dieser Altersgruppe heutzutage nicht nur viel, sondern größtenteils auch zu viel fernsehen,
- das Fernsehen einen massiven Einfluss auf Kinder im Kindergartenalter ausübt,

208 D. h. das vermutete TV-Nutzungsquantum liegt mehr als zwei Stunden über der angegebenen Schädlichkeitsgrenze (18,3 % der Stichprobe).

209 Die geschätzte TV-Nutzungsdauer liegt hier entweder unter der von ihnen angegebenen Schädlichkeitsgrenze oder ist mit dieser identisch (insgesamt 9,4 % der Stichprobe).

210 Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist gemäß T-Test auf dem 0,1 %-Niveau signifikant.

- Kinder auch weitaus mehr Zeit mit Computerspielen verbringen als für sie bekömmlich ist,
- Fernsehen und Computerspiele mehr negative als positive Wirkungen auf Kinder im Kindergartenalter ausüben und
- die Mediennutzung besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus einem sozial schwachen Umfeld ein Problem darstellt.

Ebenfalls sei an ein bereits in Abschnitt 5.1 berichtetes Ergebnis aus den Wiederholungsinterviews erinnert, in denen die Teilnehmerinnen eine Reihe von Auffälligkeiten heutiger Kindergartenkinder schilderten, die sie mit dem veränderten Mediennutzungsverhalten der Kinder in Zusammenhang brachten: Sie nehmen Kinder vermehrt als „gestört“, „hampelig“ und „nervös“ wahr und führen solche Auffälligkeiten überwiegend darauf zurück, dass die Kinder „schon mit zwei Jahren stundenlang vor dem Fernseher sitzen“, insgesamt mehr fernsehen, häufiger auch Fernsehsendungen des Erwachsenenprogramms anschauen und außerdem bereits morgens vor dem Kindergarten Computerspiele spielen.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde interessiert nun, inwieweit die Erzieherinnen solche Problemwahrnehmung am Verhalten der Kinder im Kindergarten festmachen, in welchem Ausmaß sie bei den Kindern in der Einrichtung medienbezogenes oder auch medienbedingtes Verhalten beobachten und ob sie bei Kindern mit Migrationshintergrund und/oder solchen aus einem sozialen Brennpunkt besondere Auffälligkeiten wahrnehmen. Schließlich ist auch zu klären, inwieweit sich in dieser Hinsicht Veränderungen im Vergleich zu 1997 ergeben haben.

Um Antworten auf diese Frage zu finden, gaben wir – ähnlich wie bereits im Rahmen des Vorläuferprojekts von 1997 – den Erzieherinnen in der aktuellen Repräsentativstudie verschiedene medienbezogene Verhaltensweisen vor, die die Kinder möglicherweise im Kindergarten zeigen (z. B. Nachahmung von Personen oder Figuren aus dem Fernsehen, Erzählen über eigene Medienerfahrungen), und baten sie anzugeben, wie häufig dieses Verhalten ihrer Wahrnehmung nach bei den Kindern in der Einrichtung auftritt²¹¹. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Tabelle 7.17 zusammengestellt.

211 Fünfstufige Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „nie“.

Tabelle 7.17: Häufigkeit medienbezogener Aktivitäten von Kindern in der Einrichtung
(Basis: n = 550; Prozente gewichtet, M/SD ungewichtet)

	sehr häufig %	häufig %	gelegentlich %	selten %	nie %	
Nachahmung von Personen oder Figuren aus Fernsehen bzw. Video oder Nachspielen von Fernseherlebnissen	22,0	41,7	29,7	6,0	0,6	M = 2,23 ¹ SD = 0,88
Nachsingen von Liedern bzw. Nachsprechen von Texten aus dem Fernsehen	9,7	41,4	33,1	13,7	2,0	M = 2,56 SD = 0,91
Thematisierung von Medien, Erzählungen über eigenen Medienkonsum und/oder über eigene Medienerlebnisse	6,2	49,3	31,2	11,6	1,8	M = 2,55 SD = 0,84
Malen oder Nachbasteln von Medienfiguren bzw. Medienpersonen	3,7	24,0	37,6	28,2	6,5	M = 3,11 SD = 0,96
Eigenständige Nutzung von Mediengeräten in der Einrichtung	5,3	28,2	17,8	20,2	28,5	M = 3,40 SD = 1,30

1 Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „nie“

Demnach beobachten Erzieherinnen bei den Kindern in der Einrichtung recht häufig medienbedingte oder -bezogene Verhaltensweisen: Jeweils über die Hälfte der Befragten gab an, dass Kinder „häufig“ oder sogar „sehr häufig“ Personen oder Figuren aus Fernsehen bzw. Video oder Fernseherlebnisse nachspielen (63,7 %), von sich aus über Medien reden bzw. von ihrem eigenen Medienkonsum und/oder ihren eigenen Medienerlebnissen erzählen (55,5 %) oder Lieder bzw. Texte aus dem Fernsehen, „z. B. aus Fernsehserien oder der Werbung“ unaufgefordert nachsingen bzw. nachsprechen (51,1 %). Vergleichsweise seltener beobachten die Befragten nach eigenen Angaben, dass Kinder unaufgefordert Mediengeräte in der Einrichtung nutzen (vgl. Tab. 7.17), was damit zu tun haben dürfte, dass die Nutzung elektronischer Medien im Kindergarten nach unserer Kenntnis in höherem Maße von der Zustimmung der Erzieherinnen abhängig ist.

Da wir aus methodischen Gründen in der aktuellen Befragung anders als 1997 keine vier-, sondern eine fünfstufige Antwortskala verwendeten, sind die Ergebnisse zwar nicht direkt vergleichbar. Eine Inspektion der prozentualen Verteilung der Antworten legt jedoch nahe, dass die Erzieherinnen der aktuellen Studie medienbedingtes oder -bezogenes Verhalten in einem etwa gleich hohen Ausmaß feststellen wie die Teilnehmerinnen der Vorläuferstudie²¹².

212 Vgl. hierzu allerdings die bereits berichteten Äußerungen einer Face-to-Face-Interviewten sowie von wenigen Teilnehmerinnen der Wiederholungsinterviews, nach deren Wahrnehmung Kinder heutzutage seltener von sich aus über ihren Medienumgang erzählen, so dass man als Erzieherin schon gezielt nachfragen müsse (s. o. Abschnitt 7.2.3.5).

Die meisten Erzieherinnen (87,1 %) nehmen solches Verhalten nicht unsystematisch bei allen Kindern in der Einrichtung wahr; vielmehr sind es nach ihren Angaben „meist dieselben Kinder, die solche Aktivitäten zeigen“.

Da die Befragten speziell bei Kindern mit Migrationshintergrund und bei solchen aus einem sozial schwachen Umfeld ein besonders hohes Medien-nutzungsquantum monieren und mit Blick auf diese Gruppen dem Fernsehen ein besonders hohes Sozialisationspotential zuschreiben (s. o.), war anzunehmen, dass sie dementsprechend bei diesen Kindern auch häufiger medienbezogenes oder -bedingtes Verhalten wahrnehmen. Tatsächlich ergab sich anhand der Antworten auf die offen gestellte Frage, durch welche Merkmale sich die Kinder, die solches Verhalten zeigen, auszeichnen, jedoch ein anderes Bild: Nur 2,7 Prozent der 550 Befragten gaben an, diese Kinder kämen aus „sozial schwachen Familien“ bzw. aus einem „sozial schwachen Bereich“. Ebenfalls brachten nur 1,9 Prozent medienbedingtes oder -bezogenes Verhalten mit der nationalen Herkunft („Migrationshintergrund“) in Zusammenhang. Auch ein Vergleich zwischen Erzieherinnen, die in Gruppen mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bzw. aus einem sozialen Brennpunkt arbeiten²¹³, beobachteten solches Verhalten offenbar kaum häufiger als ihre Kolleginnen, in deren Gruppen dieser Anteil jeweils vergleichsweise gering ist. Stattdessen nannten die Erzieherinnen hier eine ganze Reihe anderer Merkmale: So seien diese Kinder „aggressiv“, „unruhig“, „lustlos“, „kontaktarm“ und „unmotiviert“, sie hätten „sprachliche Defizite“, stünden „gerne im Mittelpunkt“, seien „unsozial“, „dominant“, „dreister“, „unausgeglichener“, besäßen „kein Regelverständnis“ und „kaum Realitätsbewusstsein“ usw. Manche Befragten beschrieben die Kinder auch als „vernachlässigt“ (5,7 % der Erzieherinnen) oder als „Vielseher“ (7,3 %). Und schließlich waren 5,6 Prozent der Meinung, diese Kinder unterschieden sich nicht von anderen.

Die o. g. Annahme zum sozialen Hintergrund der Kinder hat sich somit nicht bestätigt. Gleiches gilt auch für folgende u. E. eigentlich naheliegende Annahme: Plausibel wäre gewesen, dass gerade diejenigen Erzieherinnen, die dem Fernsehen ein vergleichsweise besonders hohes Sozialisationspotential zuschreiben oder die elektronische Medien mit Blick auf Kindergartenkinder besonders negativ bewerten, oder auch solche, die der Meinung sind, Kindergartenkinder nutzten Fernsehen und Computerspiele heutzutage reichlich zu viel, bei den Kindern auch besonders häufig medienbedingtes oder -bezogenes Verhalten beobachten. Tatsächlich zeigten sich hier jedoch keine nennenswerten Zusammenhänge. Insofern könnte man vermuten, dass die Erzieherinnen ihr medienbezogenes Problembewusstsein nicht so sehr am Verhalten der Kinder in der Einrichtung und ihren Beobachtungen in der Kindergruppe festmachen – obwohl sie nach eigenen Angaben zumindest ihre Kenntnisse

213 Zur Operationalisierung vgl. zuletzt Abschnitt 7.2.4.4.

und Annahmen zum Medienumgang von Kindern in erster Linie auf Berichte von Kindern in der Einrichtung stützen (s. o. Abschnitt 7.2.3.5). Gleichzeitig spielt nach den Ergebnissen weiterer Zusammenhangsanalysen und Unterschiedstestungen auch keine Rolle, inwieweit die Erzieherinnen im Rahmen ihrer Ausbildung oder durch Fortbildungen mit medienpädagogischen Fragen befasst worden sind (und dabei vielleicht auch für Medienwirkungen im Kindergartenalter und für „Spuren“ von Medienerlebnissen der Kinder in der Einrichtung sensibilisiert worden sind – was eigentlich mit zu den Aufgaben der Förderung von medienpädagogischer Kompetenz gehört; s. o. Abschnitt 1.3).

7.2.4.6 Spezifische Defizite der Medienkompetenz im Kindergartenalter

Zur medienpädagogischen Kompetenz zählt unter anderem auch das Wissen darüber, welche altersspezifischen Kompetenzen bzw. Kompetenzdefizite für den Medienumgang bei Kindern im Kindergartenalter vorauszusetzen und in der Praxis der Medienerziehung zu berücksichtigen sind²¹⁴. In den Face-to-Face-Interviews wurden die Erzieherinnen deshalb gebeten, Medienkompetenzdefizite von Kindern im Kindergartenalter aufzuzeigen (eine Umschreibung von Medienkompetenz war ihnen zuvor in Zusammenhang mit der Frage nach ihrer eigenen Medienkompetenz bereits gegeben worden). Die entsprechenden Aussagen lassen sich in drei Kategorien einteilen:

Die Kategorie mit den häufigsten Nennungen umfasst vorrangig Aspekte der *Auswahlkompetenz und Selbstregulation* im Umgang mit Medien (42 Nennungen). Die Hälfte der Nennungen entfällt hier auf die noch mangelnde Selbstregulation: Kinder im Kindergartenalter haben bei ihrer Mediennutzung noch „kein Zeitgefühl“, sie „können nicht ausschalten“, es fehlt ihnen das „gesunde Maß“, und sie wissen nicht, „ab welcher Dauer es für sie – auch körperlich gesehen – zu viel“ wird. Ausführungen zur mangelnden Auswahlkompetenz richteten sich zum einen darauf, Kindergartenkinder sähen „alles an, was so kommt“ (n = 11); zum anderen bezogen sie sich auf die noch mangelnde Fähigkeit, Medienangebote daraufhin zu beurteilen, „was gut oder schlecht für sie ist“ (n = 8). Die nachfolgenden Zitate stehen exemplarisch für Nennungen in dieser Kategorie:

„Ja, reflektiert und adäquat auswählen – na ja! Da fehlt dann auch noch einiges, also da brauchen die einfach die Unterstützung. Also, wenn man den Fernseher einschaltet, dann, denke ich, gucken die Kinder alles, was da gerade so läuft, und können das jetzt nicht so auswählen, das ist jetzt gut für mich oder das ist vielleicht noch nicht so das Richtige.“

214 Zur medienpädagogischen Kompetenz s. o. Abschnitt 1.3; zur Medienkompetenz s. o. Abschnitt 1.2.1.2.

„[...] auch mal zu sagen: ‚Ja gut, okay, diese Sendung interessiert mich jetzt nicht, jetzt mach ich mal den Fernseher aus‘: Da denke ich, das fällt den Kindern in dem Alter sowieso schwer. Also das können sie nicht, das ist klar. Wenn das Ding läuft, dann läuft das auch weiter. Und das wird wahrscheinlich beim Computer, wenn das für die Kinder immer wieder zugänglich ist, auch genauso sein. Natürlich zieht es die Kinder an, das ist ganz klar. Aber da auch mal zu sagen: ‚Jetzt reicht’s, jetzt hab ich genug damit gemacht‘ – also das schaffen die Kinder nicht. Ja, und ich denke auch, dass überhaupt so die ganzen Sachen nachzuvollziehen: Was passiert da überhaupt? Ist das für die Kinder schön?“

Die zweite Kategorie (34 Nennungen) umfasst Aussagen, die sich auf das *Verstehen, Bewerten und Durchschauen von Medieninhalten* beziehen. In diesem Zusammenhang betonten 15 Erzieherinnen, dass Kinder im Kindergartenalter noch nicht zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können, wie aus folgenden Zitaten exemplarisch hervorgeht:

„Also, der Erwachsene kann ganz klar unterscheiden: dass es Fernsehen ist, dass es Fiktion ist, dass es nicht real ist, was da passiert. Das können die Kinder noch nicht – teilweise; manche können das vielleicht schon so, manche Sechsjährige können das schon unterscheiden, aber [...]. Nicht nur mit der Technik – ja das können die Kinder ja teilweise schon, mit der Technik klarkommen. Glaub, die Kinder wissen da eine ganze Menge und machen da auch manchen Erwachsenen was vor. [...]. Medieninhalte verstehen, das fehlt dann, glaube ich, auch noch so ein bisschen bei den Kindern.“

„Es muss den Unterschied kennen zwischen Wirklichkeit und Fiktion. Und auch dieses Verständnis dafür haben irgendwie. Ja, also wirklich diesen Unterschied, das zu verstehen, dass das jetzt kein Märchen ist, was denen erzählt wird, sondern dass das die reale Welt ist. Die kriegen ja auch die Nachrichten manchmal mit und meinen, das wäre jetzt irgendwie ein Märchen oder das wäre nur gestellt, aber das ist dann Wirklichkeit – wie beim Tsunami damals [...].“

Auf die mangelnde Fähigkeit, im Kindergartenalter Medienangebote zu bewerten, gingen acht Erzieherinnen ein, und nur weitere sechs Nennungen bezogen sich auf das mangelnde Verstehen von Medieninhalten. Für beide Aussagen sei jeweils ein Zitat als Beispiel angeführt:

„Die Kinder können noch nicht unterscheiden, ob der Film oder das Spiel wertvoll ist. Die erleben zwar die Dinge als interessant, doch die Wertung von gut und schlecht – im Grunde können die Kinder noch nicht vergleichen und insofern noch nicht auswählen.“

„Und ich denke einfach, dass sie ganz viele Inhalte, die da transportiert werden, nicht wirklich begreifen können.“

Darüber hinaus betonten fünf Erzieherinnen, dass Kinder in diesem Alter mediale Strategien noch nicht durchschauen (z. B.: „mit welchen Tricks wird da gearbeitet“) und Medieninhalte noch nicht kritisch hinterfragen können, zumal sie noch nicht wissen, „wie Medienprodukte entstehen“, „woher die Stimme aus dem Radio kommt, wie das Bild in den Fernseher kommt?“:

„Je nachdem, wie alt die sind – ein Erwachsener durchschaut doch eher so manipulative Dinge im Fernsehen, da werden ja Meinungen gebildet oder rübergegeben, und ein Kind ist gar nicht in der Lage zu reflektieren, ob das wirklich so ist, oder ob es halt anders ist [...]“

„[...] zu sagen, was passiert da eigentlich, wie wird es zusammengeschnitten, mit welchen Tricks wird da gearbeitet? Da lassen Kinder unheimlich noch sich die Welt des Fernsehens vorspielen. Diese Kompetenz kommt mit der Zeit, denke ich mal, dass sie so zehn, elf, zwölf sind, wo sie dann sagen: ‚Das ist ja einfach alles nur gefaked, was ich da sehe‘. Die Jüngeren lassen sich da einfach wirklich noch schön reinsacken in solche Sendungen. Das ist ein großer Punkt, wo ich denke, da müssen wir unheimlich viel tun noch: Kindern darzustellen, wie eigentlich diese Medien gemacht werden.“

In eine dritte Kategorie lassen sich Aussagen einordnen, die sich auf fehlende *Technikkompetenz* beziehen (n = 7), wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht.

„Die wissen ja noch nicht ganz genau, wie das jetzt alles funktioniert. Die können ja auch noch nicht ins Internet gehen und viele Sachen nicht. Die kriegen das ja vorgesetzt. Man schaltet das ja ein, und dann bedienen sie es eben so, wie man es ihnen sagt. Aber sie können es ja nicht alleine, den ganzen Umgang. Da sind sie ja völlig hilflos.“

Über die erläuterten drei Kategorien hinaus wurden von einigen Erzieherinnen einzelne weitere Defizite benannt wie etwa, dass Kinder im Kindergartenalter noch nicht lesen können, sich noch zu wenig im Medienspektrum auskennen und „noch nicht zuhören können“. Erstaunlicherweise wurde auch die noch mangelnde Kompetenz, Medieninhalte angemessen zu verarbeiten, lediglich von zwei Erzieherinnen erwähnt.

Insgesamt fällt bei den Ausführungen der persönlich zu diesem Thema Interviewten auf, dass sowohl die im Kindergartenalter bestehenden Probleme, Medieninhalte angemessen zu verstehen, als auch die noch defizitäre Kompetenz zur adäquaten Verarbeitung von Medieninhalten von relativ wenigen Erzieherinnen thematisiert wurden, wenn man die entsprechenden Aussagen mit der Anzahl der Nennungen vergleicht, die sich auf das bei Kindergartenkindern noch fehlende „gesunde Maß“ oder auf die Probleme mit der Realitäts-Fiktions-Unterscheidung bezogen. Gleichzeitig waren enorme Unterschiede zwischen den Erzieherinnen zu erkennen sowohl im Hinblick auf die Korrektheit als auch auf die Differenziertheit und die Breite ihrer Kenntnisse und Annahmen zu Medienkompetenzdefiziten im Kindergartenalter.

Stellt man die Ergebnisse den – allerdings nicht direkt vergleichbaren – Befunden von 1997 gegenüber²¹⁵, so lassen sich in dieser Hinsicht keine nennenswerten Veränderungen feststellen. Erwähnenswert ist allenfalls, dass die damaligen Erzieherinnen im Gegensatz zu den aktuell befragten häufiger

215 Anders als 2006 war das Thema in den 1997 durchgeführten Interviews auf altersspezifische „Probleme, die Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen mit dem Fernsehen haben“, fokussiert (vgl. Six et al., 1998, S. 340 ff.).

altersspezifische Probleme der Konzentration während der Mediennutzung und der emotionalen Distanz gegenüber den Medieninhalten thematisierten, während in den aktuellen Interviews mehr als 1997 auf die noch mangelnde Kompetenz, Medienangebote adäquat auszuwählen und Medieninhalte kritisch zu hinterfragen, verwiesen wurde. In dieser Hinsicht stimmt das Ergebnis auch mit Äußerungen einiger Teilnehmerinnen der Wiederholungsinterviews überein, die darauf hinwiesen, dass es heute noch mehr als früher darauf ankomme, den Kindern einen kritischen und wählerischen Umgang mit dem erweiterten und qualitativ veränderten Medienangebot zu vermitteln (s. o. Abschnitt 5.1).

7.2.4.7 Fazit zur medienbezogenen Problemwahrnehmung

Im Hinblick auf die medienbezogene Problemwahrnehmung der Erzieherinnen ergeben die aktuellen Befragungen ein ähnliches Bild wie die vor etwa neun Jahren durchgeführte Studie:

Auch diesmal wurde an verschiedenen Indikatoren immer wieder deutlich, dass die Mehrheit der Erzieherinnen das Quantum der Mediennutzung von Kindergartenkindern als problematisch ansieht. Ein erheblicher Teil von ihnen geht nicht nur davon aus, dass Kinder im Kindergartenalter heutzutage mehr Zeit mit Medien verbringen als solche vor fünf Jahren, sondern hält diese (vermutete) Steigerung auch für problematisch. Gleichzeitig ist die überwältigende Mehrheit der Auffassung, dass Kinder dieser Altersgruppe weitaus mehr fernsehen und viel ausgiebiger am Computer spielen als für sie bekömmlich ist (wobei diese Auffassung insbesondere dann vertreten wird, wenn die Befragten Gruppen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus einem sozial schwachen Umfeld betreuen). Aber auch unabhängig vom Nutzungsumfang bewerten die Erzieherinnen elektronische Medien im Hinblick auf Kinder nicht gerade positiv: Keines der thematisierten Medien wurde von ihnen im Mittel auch nur „eher positiv“²¹⁶ beurteilt. Und wenn sie über Wirkungen des Fernsehens und Computerspielens von Kindergartenkindern nachdenken, so überwiegen eindeutig negative Stellungnahmen; etliche Erzieherinnen wiesen bei beiden Medien gar darauf hin, es gebe überhaupt keine positiven Wirkungen. Dementsprechend beobachten sie medienbedingtes bzw. -bezogenes Verhalten in der Einrichtung insbesondere bei solchen Kindern, bei denen sie auch spezielle Auffälligkeiten (Aggressivität, Unruhe, Unausgeglichenheit, Antriebslosigkeit, Kontaktarmut etc.) wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund muss schließlich auch die Tatsache, dass

216 Allerdings bewerten sie das Fernsehen in dieser Hinsicht offenbar positiver als die 1997 Befragten, wenn auch nicht positiv, sondern allenfalls neutral oder ambivalent. Und zumindest nach Aussage der in den Wiederholungsinterviews Befragten stehen Erzieherinnen heute den Entwicklungen im Medienbereich weniger pauschal ablehnend, sondern teilweise mit einer differenzierteren Einstellung gegenüber.

die Erzieherinnen dem Fernsehen bei Kindergartenkindern ein im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen erhebliches Einflusspotential zuschreiben, dahingehend interpretiert werden, dass sie dieses starke Sozialisationspotential überwiegend negativ beurteilen.

Deutlich wurde in diesem Zusammenhang allerdings gleichzeitig auch, dass es den Erzieherinnen mehrheitlich an hinreichenden Grundlagen für eine angemessene, realistische Problemwahrnehmung im Hinblick auf Medien und den kindlichen Medienumgang mangelt: Mit den von Kindern genutzten Fernsehsendungen und Computerspielen sind sie zumeist recht wenig vertraut²¹⁷, die Mehrheit kann sich nur auf vage Kenntnisse und Annahmen zu Medienwirkungen stützen, und nur wenige verfügen über differenzierte und begründete Kriterien zur Bewertung von Fernsehsendungen und Computerspielen. Schließlich erwiesen sich auch ihre Kenntnisse darüber, welche altersspezifischen Kompetenzen bzw. Kompetenzdefizite für den Medienumgang bei Kindern im Kindergartenalter vorauszusetzen sind, bei einem erheblichen Teil der Befragten als zu wenig fundiert.

Dass die Qualität der Ausbildung zur Medienerziehung im Hinblick auf solche Kenntnisse und Problemwahrnehmungen nach den Ergebnissen von Zusammenhangsanalysen und Unterschiedstestungen offenbar keine nennenswerte Rolle spielt, kann kaum überraschen, da diese bei unseren Befragten höchst unterschiedlich lange zurückliegt. Dass allerdings mit Blick auf die hier thematisierten Komponenten der medienpädagogischen Kompetenz auch Fortbildungsmaßnahmen offensichtlich wenig erbracht haben, muss vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren in NRW unternommenen Anstrengungen indes als ernüchternd bezeichnet werden.

7.2.5 Vorstellungen und Ansichten der Erzieherinnen bezüglich Medienerziehung

In Kapitel 1 haben wir skizziert, was unter Medienerziehung auf theoretischer und operationaler Ebene zu verstehen und wie sie von Mediendidaktik abzugrenzen ist, welche Ziele ihr zugrunde liegen und welche wissenschaftlich fundierten Argumente begründen, weshalb medienbezogene Bildung und Erziehung möglichst frühzeitig – insofern also auch bereits im Kindergarten – einsetzen sollte. Ebenfalls wurde in diesem Zusammenhang erläutert, dass für die Praxis der Medienerziehung medienpädagogische Kompetenz erforderlich ist, zu deren Komponenten nicht zuletzt adäquate Kenntnisse, Vorstellungen und Ansichten darüber, was dieser Förderbereich umfasst, weshalb er notwendig und wichtig ist und wie sich einzelne Ziele konkret umsetzen lassen,

217 In dieser Hinsicht bestätigen unsere Befunde auch die Selbsteinschätzung der Befragten im Hinblick auf ihre Kenntnisse der bei Kindern beliebten Medien (s. o. Abschnitt 7.2.3.4).

gerechnet werden müssen. Gleiches gilt ebenso für ein Mindestmaß an subjektiver Selbstwirksamkeit²¹⁸ und insbesondere für die Motivation, medienpädagogische Ziele umzusetzen, die selbst ein konstituierendes Element für eine engagierte Medienerziehung darstellt.

Der vorliegende Abschnitt berichtet über derartige Kenntnisse, Vorstellungen und Überzeugungen aufseiten der Erzieherinnen anhand einer ganzen Reihe von Ergebnissen aus der Repräsentativstudie und den qualitativen Interviews.

7.2.5.1 Das Verständnis von Medienerziehung: Definition und Ziele

Die Vorläuferstudie von 1997 hatte ergeben, dass viele Erzieherinnen Medienerziehung als Förderbereich entweder gar nicht kennen bzw. keinerlei Vorstellung davon haben, was hierunter zu verstehen ist, oder Medienerziehung mit Mediendidaktik, d. h. mit dem bloßen Einsatz von Medien für irgendwelche (pädagogischen oder anderen) Anliegen verwechseln. Dementsprechend erschienen auch ihre Kenntnisse und Vorstellungen von Zielen der Medienerziehung eher dürftig (vgl. Six et al., 1998, S. 357 ff.). Um nun in dieser Hinsicht den gegenwärtigen Status quo und etwaige – angesichts der in den letzten Jahren in NRW umgesetzten Initiativen zur Medienerziehung in positiver Richtung zu erwartende – Veränderungen im Vergleich zu 1997 zu ermitteln, räumten wir diesem Thema insbesondere in den persönlichen Interviews viel Platz ein. Im Folgenden wird zunächst darüber berichtet, was die Erzieherinnen unter Medienerziehung verstehen; anschließend werden ihre Vorstellungen und Ansichten zu der eng hiermit verbundenen Frage nach Zielen der Medienerziehung beleuchtet.

Definition von Medienerziehung

In den themenzentrierten Interviews sprachen wir die Teilnehmerinnen zu Beginn explizit auf ihre Vorstellungen davon an, was sie unter Medienerziehung verstehen. Um den Einstieg zu erleichtern, waren die Interviewer instruiert worden, eine Vorbemerkung etwa folgender Art vorzuschalten: „Medienerziehung ist ja ein Begriff, unter dem man sich sehr Verschiedenes vorstellen kann – eine allgemeingültige Definition gibt es ja nicht. Und damit wir anschließend über das Gleiche reden, würde ich zuerst gerne von Ihnen wissen, was Sie persönlich denn unter Medienerziehung verstehen. Wenn Sie sich einmal Ihre tägliche Arbeit mit den Kindern vor Augen halten, was davon würden Sie denn unter Medienerziehung verbuchen?“.

218 D. h. die Auffassung, dass man mit Medienerziehung bei den Kindern etwas bewirken kann und das medien-erzieherische Engagement – ggf. trotz ungünstiger Rahmenbedingungen – die Umsetzung eigener Ziele ermöglicht.

Ähnlich wie 1997 taten sich viele Erzieherinnen mit dieser Frage auffallend schwer: Nicht nur fiel einem Großteil von ihnen zunächst lediglich ein, verschiedene Medien aufzuzählen, sondern manche ließen es gar dabei bewenden ($n = 7$ von 45). Zwölf Teilnehmerinnen ergänzten diese bloße Aufzählung von Medien anschließend nur noch mit Angaben darüber, welche dieser Medien sie in der Einrichtung zur Verfügung haben und welche sie dort einsetzen oder welche Medien in der Einrichtung von den Kindern eigenständig genutzt werden. Mit derartigen Berichten bekundeten die Erzieherinnen eindeutig, dass sie Medienerziehung ganz einfach als Medieneinsatz – für welche Zwecke auch immer – auffassen und insofern Medienerziehung mit Mediendidaktik verwechseln. Eine Auswertung der weiteren Interviewpassagen (teilweise auch zu anderen Themen) machte schließlich deutlich: Insgesamt verstehen immerhin 18 der 45 Erzieherinnen (40,0 %) unter Medienerziehung mehr oder minder ausschließlich den Einsatz von Medien zu nicht-medienpädagogischen Zwecken. In dieser Hinsicht hat sich die Situation seit 1997 also offenbar nur unerheblich verbessert: Vor neun Jahren wurde dieses Missverständnis bei 30 der damals 60 Befragten festgestellt (50,0 %).

Unabhängig davon wiesen viele Teilnehmerinnen aber auch nur reichlich global und floskelartig darauf hin, es gehe um einen „sachgerechten“, „angemessenen“, „bewussten“, „kritischen“ oder auch „reflektierten“ Medienumgang, konnten jedoch trotz Nachfragen solche Labels nicht weiter erläutern. Nicht wenige Gesprächspartnerinnen brachten schließlich an dieser Stelle auch gleich die Eltern ins Spiel, bei denen vorrangig die Zuständigkeit für die Medienerziehung liege (siehe hierzu ausführlich Abschnitt 7.2.5.5).

Mit den folgenden Zitaten lassen sich die bislang genannten Tendenzen und Probleme, denen wir in den Interviews immer wieder begegneten, exemplarisch veranschaulichen:

„Es gibt ja ganz viele verschiedene Medien: also Bilderbücher, Bücher, Zeitung, Fernsehen, Radio, aber auch letztendlich eigentlich – Theaterstück fällt mir gerade so ein, wir waren nämlich heute in der Polizeibühne und haben uns das Theaterstück von der Polizei angeguckt. Und es ist sehr vielfältig. So, das ist das erste, was es an Medien gibt. Oder Dias oder was auch immer man jetzt noch alles wirklich aufzählen kann. Und letztendlich Medienerziehung heißt für mich einfach, einen Umgang zu lernen, dass man sich Informationen ranholt oder wie auch immer aus den Medien, dass man halt die benutzt als erstes und eben dementsprechend für seinen Gebrauch einsetzen kann. Das wär für mich Medienerziehung.“

„Was ich darunter versteh'? Ich würde sagen, dass ich irgendwas einsetze, ja, irgendwelche Medien, sei es von Büchern – ist ja auch ein Medium – Bücher, Bilderbücher. Ja eher dann hier im Kindergarten Bilderbücher. Computer haben wir, können wir hier einsetzen. Dias. Was gibt's hier noch? Was verstehe ich denn noch darunter? Jetzt CD. Kassette gibt's wahrscheinlich nicht mehr so. DVD, wenn möglich [...]. So, das würde ich jetzt darunter verstehen: vom Buch bis zum PC, alles was man so einsetzen kann.“

„Also Medien, denke ich, sind alle Hilfsmittel, die man sich für ein Thema [...] – Also wir haben eine ganze Menge Bücher und setzen die auch eigentlich täglich ein mit den Kindern. [Interviewer: *Und Medienerziehung im Speziellen, der Erziehungsaspekt?*] Das machen wir auch hauptsächlich über die Bücher eigentlich – das heißt, die Kinder, denen steht auch ein Kassettenrecorder zur Verfügung und ein DVD-Player, den sie auch selbst bedienen, um Geschichten zu hören oder Musik. [Interviewer: *Also für Sie bedeutet Medienerziehung, die Kinder sozusagen die Medien nutzen zu lassen?*] Ja, genau, nahezu bringen, dass sie auch selber das für sich nutzen.“

„Unter Medienerziehung verstehe ich jetzt so persönlich [...] also alle Hilfsmittel, die ich so nutze – außer meinem Board – um mit Kindern in Bild und Ton etwas zu erarbeiten. [...] Für uns ist es wichtig, insbesondere Elternarbeit zu betreiben und nicht mit den Kindern. [...] Unser allererstes Ziel ist es, Eltern bewusst zu machen – Wir haben hier in unserem Viertel und auch hier im Kindergarten 50 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund, und das Verständnis der Eltern geht dahin: ‚Viel Fernsehen gucken, viel deutsche Sprache hören‘. Und da ist eben unser Ansatz, dass Sprache zwar auch Bild braucht, aber auch Erleben braucht und *selbst* Erleben und nicht nur passiv gucken. [...] Wir haben also gar keinen Fernseher im Haus, aber bewusst nicht, weil wir wirklich sagen: Hier machen wir bewusst die Zone, die dieses Hilfsmittel Fernsehen nicht benutzt, sondern die die eigene Sprache des Menschen und das eigene Leben bietet – und eben halt Bilderbücher [...]“

„Also, es [Medienerziehung] ist ja ein großer und weit gefächerter Raum. Medienerziehung kann bedeuten, ich arbeite mit Film, Fernsehen; durch Funk und Fernsehen werde ich informiert. Es können aber auch Computer sein. Mittlerweile, denke ich, ist Video noch ein übliches [Medium]. Zeitungen sind auch Medien meiner Meinung nach. [...] Medienerziehung: wenn man diese Medien einsetzt, um etwas zu erreichen, mit Medien zu arbeiten. [...] Bei uns ist jetzt eigentlich nur der Raum für CDs oder eventuell mal ein Video, aber insgesamt denke ich, ist Medienerziehung schon – Wird auch in der Familie betrieben, durch Computer, dass die Eltern das damit machen. Hier an sich arbeiten wir im Kindergarten damit bisher nicht. Aber für Eltern und für unsere Informationen. [...] Mein Nutzen von Medien oder meine Weiterbildung durch Medien – aber sonst weiß ich jetzt ehrlich gesagt nicht, worauf Sie hinauswollen [...]“

„Also ich würde das gliedern in verschiedene Bereiche, sag ich mal: die Telemedien, also Fernseher und sonstiges, Musikmedien, Literatur, jedes Buch ist auch ’n Medium, und inzwischen halt die wunderbaren PCs (ironisch). [...] Also im Kindergartenbereich würd’ ich das beschränken auf Literatur [...], im häuslichen Umfeld gehört da für mich auch Fernsehkonsum dazu. [...] Kommt auf die Medien an, die man einsetzen will mit Kindern. Also hier in der Einrichtung werden keinerlei Medien Richtung Fernseher verwendet. Wir nehmen für die Erziehung im Kleinkindalter überwiegend Bücher und Musikmedien, d.h. CDs, Kassette, weil wir letztendlich familienergänzend sind [...]“

„Also, unter Medienerziehung verstehe ich alles, [...] womit man – wo man sich mit Medien bedient, vom Bilderbuch bis zum Computer. Ja, was sie eben haben: Recorder, CD-Spieler – was haben sie denn sonst noch: Filmgerät – [...]. Dass man diese Dinge zur Verfügung stellt, für die Kinder nutzbar macht. [...] Zum Beispiel, wenn [...] es jetzt um das Thema Dinosaurier geht, kann ich halt ein Buch nehmen, was ich aufschlage, um den Kindern ein Wissen [...] zu vermitteln, Dinge zu besprechen, die sie

interessieren [...]. Oder Märchen, egal, was. [*Interviewer: Ist das dann alles, was Sie zur Medienerziehung rechnen, oder gibt es noch irgendwas an -*] Mehr fällt mir dazu jetzt nicht ein.“

Im Vergleich zu den gerade zitierten gab es jedoch auch umfassendere Umschreibungen des Medienerziehungsbegriffs, in denen zumeist sofort auch Ziele dieses Förderbereichs – teilweise mit Fokus auf bestimmte Medien oder den Einsatz bestimmter Medien – benannt wurden. Solche etwas umfassenderen, wenn auch zumeist mehr oder minder bruchstückhaften Umschreibungen gaben insgesamt 24 der 45 Erzieherinnen ab, wobei auch hier einige direkt auf die Eltern der Kinder zu sprechen kamen, bei denen sie ohnehin eher die Verantwortung für Medienerziehung sähen. Innerhalb solcher umfassenderen Umschreibungen weist das folgende Zitat auf eine besondere Reflektiertheit im Umgang mit dem Thema hin, wie sie allerdings nur bei wenigen Befragten festzustellen war:

„Also ich würde Medienerziehung in zwei Bereiche aufteilen: einmal Medienerziehung am Kind und Medienerziehung mit den Eltern, wobei auch da weitere Aufteilungen sinnvoll sind. Es geht einmal um den bewussten Umgang der alltäglich zugänglichen Medien: also Fernsehen in erster Linie mit Sicherheit, wie auch die Medien Computer, Computerspiele wie auch gängige Spielekonsolen. Zu Medien gehören sicher auch Nachrichten, die ja auch den Kindern über Plakate, Zeitschriften etc. den Kindern zugänglich gemacht werden, bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt. Da den Kindern – also im Bereich der Kinder – zum einen einen bewussten Umgang nahe-zulegen, nicht alles aufzunehmen, sondern dann zu gucken: Was möchte ich und was kann ich heraus ziehen? Dann muss man altersmäßig noch mal gucken: Mit Wackelzahnkindern – das sind bei uns die angehenden Schulkinder – hat man da eine andere Möglichkeit als jetzt bei den Kleinen. Die Eltern sind sicherlich nicht außer Acht zu lassen, um da auch noch mal bewusst zu machen: Was passiert, wenn mein Kind stundenlang vor dem Fernsehen sitzt? Was nimmt das Kind auf?! So dieser alte Begriff des viereckigen Babysitters – dass man das immer wieder bewusst macht, welche Wirkung das auf Kinder hat, und auch, dass ein Umgang mit einer Spielekonsole und Computer nicht absolut zu verdammen ist, dass sicherlich im heutigen Zeitalter Kinder in jedem Fall Zugang zu Computern oder ähnlichem haben sollten, auch auf die weitere Entwicklung und Berufstätigkeit hin gesehen. Nichtsdestotrotz das nicht das alleinige Spielmedium sein kann. Das sind bei uns die gängigen Sachen der Medienerziehung.“

Hinzuzufügen ist schließlich ein u. E. etwas erfreulicherer Ergebnis zur Definitionsthematik: In Zusammenhang mit der Frage nach dem quantitativen Stellenwert der Medienerziehung in der Praxis sprachen wir diejenigen, die angegeben hatten, eigentlich kaum oder gar keine Medienerziehung zu praktizieren, darauf an, inwieweit sie denn reagieren, wenn Kinder ihre Medienerlebnisse in den Kindergarten hineintragen, und ob sie ein solches Reagieren unter den Medienerziehungsbegriff subsumieren würden. Letzteres bejahten immerhin 26 der 30 hierzu Befragten. Da auch ein bloßes Reagieren auf medienbezogenes Ver-

halten der Kinder nach unserer Auffassung tatsächlich unter den Medien-erziehungsbegriff fällt, deuten diese Antworten darauf hin, dass ein nennens-
werter Teil der Erzieherinnen in diesem Punkt ein angemessenes Verständnis
von Medienerziehung hat. Während allerdings die meisten dieser 26 Personen
ihre bejahende Antwort nicht weiter ausführen konnten, gaben einige wenige
Befragte hierzu Erläuterungen ab, die tatsächlich auf ein breiteres Verständnis
von Medienerziehung hindeuten, wie aus folgenden Beispielen erkennbar ist:

„Ja, da fängt für mich Medienerziehung an, wenn ich mit einem Kind darüber spreche
und vielleicht auch herausfinde, was ihm gefallen hat und was nicht, und warum. Das
hat auch etwas mit Medienerziehung zu tun.“

„Sicher. Das hilft ja den Kindern auch, das zu verarbeiten.“

„Könnte man ein bisschen als Medienerziehung darstellen. Da würd ich dann aber das
aufgreifen, dass man das dann nachspielt, dass man selber einen Film dreht, dass man
selber mit den Kindern erarbeitet, wie das ist, warum das so spannend ist, wie man so
Tricks macht, dass ein Kind fliegen kann. Dass Kinder das nachvollziehen können, das
einfach mal so erlebt haben.“

„Teilweise sehe ich das schon als Medienerziehung. Klar, dadurch, dass wir die Serie
auch dann reflektieren in dem Sinne. Doch, das ist schon Erziehung.“

„Also ich denke schon, dass das Erzählenlassen von Geschichten, die sie, die sie irgendwo
im Fernsehen aufgeschnappt haben zur – und das Verarbeiten dieser Sachen einfach
dazugehört, ja [...].“

Ziele der Medienerziehung

Eine wesentliche Komponente des Verständnisses von Medienerziehung liegt
in der Auffassung davon, durch welche spezifischen Ziele sich dieser Förder-
bereich definiert. Sofern die Teilnehmerinnen in den qualitativen Interviews
nicht bereits in Zusammenhang mit der Begriffsbeschreibung von sich aus
ausführlich auf Ziele der Medienerziehung eingegangen waren, sprachen wir
sie deshalb im Anschluss an diese Frage explizit darauf an, welche Ziele sie
mit Medienerziehung assoziieren, und zwar zunächst einmal unabhängig davon,
was und wie viel sie mit den Kindern tatsächlich zur Medienerziehung machen.

Insgesamt zeigten sich auch im Hinblick auf Ziele der Medienerziehung
zunächst wiederum die oben bereits erwähnten Tendenzen: Abgesehen davon,
dass eine Teilnehmerin keinerlei Ziele benennen konnte und weitere sechs
auch bei dieser Frage nur auf den Einsatz von Medien für Zwecke außerhalb
der Medienerziehung eingingen, geht es für die Mehrheit der Face-to-Face-
Befragten (n = 33 von 45) bei der Medienerziehung vor allem darum, den
Kindern einen „richtigen“ bzw. „guten“ und „vernünftigen“, „gesunden“, „ver-
antwortungsvollen“, „gezielten“, „bewussten“ bzw. „reflektierten“ und „kriti-
schen“ Umgang mit den Medien zu vermitteln. Was mit diesen Adjektiven im
Einzelnen gemeint ist, blieb häufig allerdings höchst vage, wie exemplarisch
an folgendem Zitat deutlich wird:

„Ja dann will ich es wirklich auf den Punkt bringen: den kritischen Umgang mit Medien [...]. Ich glaube: einen kritischen Umgang, wenn man von Medienerziehung spricht. Dann wahrscheinlich eher einen kritischen Umgang mit Medien, dass man auch mal hinterfragt: Was steht denn zum Beispiel in diesem Heftchen, was war denn jetzt der Inhalt dieser Fernsehsendung? Das wird wahrscheinlich der kritische Umgang sein. Wenn ich von Erziehung spreche, muss es ja immer eine gewisse Intention haben.“

Etwa ein Drittel der Erzieherinnen versteht unter einem mit solchen Labels umschriebenen wünschenswerten Medienumgang indes (wie sich aus ihren weiteren Ausführungen, teilweise auch zu anderen Themen, schließen ließ) ganz offensichtlich vorrangig, dass elektronische Medien weniger ausgiebig genutzt werden sollten – wobei sie dann allerdings teilweise von Unkenntnis oder falschen Annahmen geleitet waren:

„Ich hätte das Ziel, dass das andere Leben drumrum so spannend ist, dass sie gar nicht zu Medien greifen.“

„Dass die Kinder lernen, nur zehn Minuten statt zwei Stunden vorm PC zu sitzen.“

„Fernseher haben wir hier in der Einrichtung keinen. Wir reden oft mit den Kindern darüber, welche Sendungen sie so gucken, und Kinder sitzen ja heute erfahrungsgemäß sehr lange vor dem Fernseher. *[Interviewer: Was für ein Ziel verfolgen sie dann damit?]* Dass die weniger Fernsehen gucken. Also drei Stunden für ein Vorschulkind finde ich schon ausgesprochen viel. Die sollten sich lieber bewegen!“

„Ich glaube, in der heutigen Zeit wird halt viel zu viel mit Medien, Mediengebrauch, verbracht, so dass die Kinder gar keine andere Möglichkeit haben [...]. Es ist halt praktischer, sich vor den Fernseher zu setzen und sich berieseln zu lassen, anstatt sich irgendwelche eigenen Ideen auszudenken oder umzusetzen. [...] Weil so erleb ich alles nur noch durch Medien, alles aus zweiter Hand. Ich brauch ja gar nix mehr selber tun. [...], aber dann auch 'n Alternativprogramm bieten, den Kindern z. B. auch zu zeigen, dass es Spaß macht, sich draußen zu bewegen. [...] Also das wär' schon sinnig, das mal kennenzulernen, oder auch die Möglichkeit, dass man sich auch dreckig machen kann [...].“

„Ja also es soll schon da nachher dabei herauskommen, dass das Kind [...] gut damit umgehen kann – das soll natürlich dabei rauskommen. Ob das natürlich immer gelingt ist auch 'ne andere Sache. Also gewissenhaft, dass ich nicht, was weiß ich, tagelang oder bzw. stundenlang nur vorm Fernseher sitze, zum Beispiel. Oder, gut ich meine, zu Hause, wenn ich jetzt irgendwie was suche oder so was, dann gehe ich auch mal ins Internet, ne?, um da mich zu informieren [...]. Ich würde mich da jetzt nicht vorsitzen und da Stunden Spiele spielen oder so was. Und das würde ich auch nicht meinem Kind erlauben. Oder jetzt im Kindergarten: Ich weiß nicht, wie weit das da – da bin ich jetzt nicht so informiert, aber was ich jetzt von einigen Eltern mal gehört habe, dass es da halt schon auch Computer gibt. Da denke ich, da sind ja ein paar Spiele drauf, da werden sich Kinder auch irgendwann bestimmt mal mit beschäftigen!“

„Zum einen den Kindern halt den Umgang mit den Medien zu vermitteln. Und halt auch so ein geeignetes Maß halt auch einfach an Medien. Ist ja doch schon sehr im Überfluss, manche Sachen. Eigentlich müsste man im Punkt Medienerziehung auch die Eltern eher erziehen als die Kinder. Wie wir so hören, was manche Kinder schon

morgens vorm Kindergarten an Fernsehen gucken, und wer einen eigenen Fernseher auf dem Zimmer hat – Da müsste man eigentlich eher mit den Eltern vielleicht einen Elternabend oder so was machen.“

Für immerhin ein Drittel der Befragten liegt sinnvollerweise ein weiterer wichtiger Aspekt in der Förderung von Bewertungs- und Auswahlkompetenzen (wobei allerdings daran erinnert sei, dass den Erzieherinnen selbst nur wenige Kriterien zur Beurteilung medialer Produkte zur Verfügung stehen; s. o. Abschnitt 7.2.4.3):

„Dass Kinder dann irgendwann auch auswählen lernen, was für sie, sag ich jetzt mal, eine gute Sendung oder nicht so gute wäre.“

„Was mir immer wichtig ist, ist der vernünftige Umgang damit: zu wissen, was tut mir gut, was tut mir nicht mehr gut [...]“

„Ein Ziel wäre der sachgemäße Umgang mit den Medien, also sachgemäß in dem Sinne, dass Kinder schon differenzieren lernen: Was ist eine gute Fernsehsendung, was ist eine schlechte Fernsehsendung. Noch ein Ziel der Medienerziehung wäre eigentlich für mich, die Eltern ins Boot zu holen, ohne die Eltern läuft nichts, da können wir hier so viel reden, wie wir möchten [...] – das wäre so das zweite Ziel.“

„[...] ,dass ein Bewusstsein geweckt wird, wie man mit Medien umgeht, also dass es gute Medien gibt, wo sie von profitieren können, und eben auch Medien, wo sie, sagen wir mal, Schaden nehmen können, um das jetzt mal ganz grob zu sagen.“

„Sie soll die Kinder zur Selbstständigkeit anregen, diesen Umgang mit den Medien dann zu – mir fehlt das Wort – also dann mit den Medien umzugehen, wenn ich sie wirklich brauche, und halt auch das finden können, was ich jetzt suche, z. B. jetzt auch in Nachschlagewerken. Und eben die Kinder halt da auch einen Umgang erlernen zu lassen, dass ich jetzt nicht nur wahllos alles in mich hineinkonsumiere. Egal ob das jetzt Kassetten sind, die sie sich von morgens bis abends anhören, oder irgendein Fernsehfilm zu Hause.“

In Zusammenhang mit der Auswahlkompetenz ist vielen Erzieherinnen (insgesamt 40 % der Face-to-Face-Befragten) wichtig, dass die Kinder lernen, bestimmte Medien für den Wissenserwerb bzw. zum Lernen sinnvoll einzusetzen:

„Medienerziehung heißt also letztendlich, dass ich gucke: Was will ich an Infos haben. Weil also letztendlich ist ja Zeitunglesen auch eine Information. Oder eben Lernen durch Bilderbücher im Kindergarten [...]. Das heißt also, ich muss schon gucken, wie ich Medien so einsetze, dass ich effektiv lernen kann. Also ich kann das Bilderbuch falsch 'rum halten, sehe auch was, aber vielleicht eben nicht so, wie wenn ich das richtig halten würde. Wie ich sie einsetzen muss, ist das erste Ziel, und wie ich sie sinnvoll einsetze, so dass ich halt möglichst – also ich kann natürlich ein Buch oder was weiß ich lesen, kann aber auch mir zum Beispiel aus dem Internet nur eine Seite, und hätte dann das Gleiche, als hätte ich ein ganzes Buch gelesen, sag ich jetzt mal. Die Informationsvielfalt – die auszuwählen – ist das Eine, dass man halt die Info kriegt, die man halt letztendlich auch haben möchte.“

„Also [...] zu lernen, dass man aus Büchern eben Wissen entnehmen kann, wenn ich was wissen möchte, dass ich dann auch Bücher dazu nutzen kann: z. B. ein Lexikon oder ein Wörterbuch oder in der Richtung was.“

„Medienerziehung soll auch den Horizont der Kinder erweitern, also das Wissen der Kinder erweitern. Es gibt halt sehr viele Sachen, die man im Internet usw. erfahren kann, ohne jetzt dicke Bücher zu wälzen, also dass man schnell und unkompliziert an Informationen kommen kann.“

Allerdings wurde in Zusammenhang mit dem gerade angesprochenen Ziel auch wieder deutlich, dass es oft eigentlich weniger darum geht, Kindern entsprechende Medienkompetenz für den medialen Wissenserwerb zu vermitteln, sondern – wie bereits bei der Definition von Medienerziehung festgestellt – durch Einsatz von Medien Ziele außerhalb der Medienerziehung umzusetzen. Folgende Interviewpassage für eine solche Verwechslung von Medienerziehung mit Mediendidaktik soll hier als Beispiel genügen:

„[...] Informationen liefern, Wissen vermitteln oder Wissen verfestigen vielleicht. [...] Also hier jetzt im Kindergarten würde ich jetzt auf Sachwissen vielleicht gehen, was weiß ich: Was ist das Huhn? oder so was in der Art. So Sachen, die man eigentlich schon mal so kennt, ne?: Man weiß, wie ein Huhn aussieht zum Beispiel, aber man weiß nicht, ne?, wo kommt das her und wie wird das, und was weiß ich. Dass man noch so mehr Hintergrundwissen vielleicht erlangt über irgendein Ding. *[Interviewer: Also wär' das eigentlich mit Medienerziehung so, einfach Sachwissen zu transportieren?]* Genau.“

Immerhin elf der 45 Erzieherinnen kamen bei der Frage nach Zielen der Medienerziehung direkt auf die Rolle der Eltern zu sprechen („weil viele Eltern ihre Kinder einfach nur vor den Fernseher setzen, damit sie mal ihre Ruhe haben, und wir oft auch mit Kindern Erfahrung machen, die nur zu Hause vor der Playstation sitzen, und manchmal spielen die Spiele, wo's mir die Haare sträubt, und ich denke, da ist Elternaufklärung ganz, ganz wichtig“).

Erstaunlich wenige Erzieherinnen verstehen unter Medienerziehung auch die Förderung technischer Medienkompetenz (n = 4), wie folgende Teilnehmerin dies offensichtlich tut:

„Ja, dass man auch ein bisschen schon technisch in [...] so 'ne Richtung geführt wird, überhaupt mit diesen Sachen umgehen zu können, was uns ja bisschen fehlt. Fängt jetzt schon mit dem Handy an (lacht verlegen). Ja, einfach mit diesen modernen Medien umzugehen.“

Nicht verschwiegen werden sollte schließlich, dass für fünf Befragte auch der „sorgsame“ Umgang mit Medien zur Medienerziehung zählt: „dass man auf CDs aufpasst“, „dass die Kinder ordentlich mit Büchern umgehen“ und „dass sie lernen, vernünftig damit umzugehen und eben nicht die Maus durch den Raum zu schleudern, dass die Dinge auch behutsam behandelt werden“.

Immerhin eine Erzieherin konnte Medienerziehung allerdings recht umfassend definieren und dabei eine ganze Reihe an Zielen erläutern (wobei sie sogar auf einschlägige Literatur verwies). Dieser Sonderfall soll deshalb hier ausführlicher zitiert werden:

„Dieter Baacke ist ein Begriff für mich, und dementsprechend weiß ich auch, was Medienkompetenz bedeutet [...] und das ist für mich Medienerziehung. Und das möchte ich gerne vermitteln, heißt also wirklich: Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung, diese ganzen Sachen möchte ich schon den Kindern hier im Kindergarten auch vermitteln. [...] Also ich möchte gerne die Kinder soweit kompetent machen, dass sie sich in der Nutzung von Medien auch abgrenzen können – heißt also auf den PC gebracht: Kinder werden mit zunehmendem Alter oder eher gesagt mit immer jüngerem Alter ans Internet herangeführt – heißt also: Mein Sohn [...], der geht jetzt schon selbstständig ans Internet auch dran, und ich möchte gerne, dass er, wenn er jetzt zum Beispiel auf eine Seite kommt, die jetzt zum Beispiel falsch verlinkt ist, wo jetzt irgendwelche pornographischen Darstellungen sind oder Gewaltdarstellungen sind, so in der Lage ist, für sich zu sagen: ‚Moment, ich komme da in einen Bereich, der für mich nicht geeignet ist, der mir nicht gut tut, mich beschädigt‘, und dementsprechend auch in der Lage ist wegzuklicken, weil ja immer so eine gewisse starre Haltung dann entsteht von Kindern – die sind richtig ohnmächtig in der Situation, und da müssen die rauskommen und sagen: ‚Stopp mal, da ist was auf dem Bildschirm‘ – egal ob das jetzt Fernsehen oder jetzt halt auch Computer ist – ‚das ist definitiv jetzt für mich nichts, und da schalt ich jetzt weg‘. Das ist also das Ziel für mich, wo ich sage, das möchte ich gerne meinen Kindern oder auch den Kindern hier im Kindergarten beibringen. Natürlich kommt da die richtige Benutzung dazu, also sprich, ich komme auch zur Gestaltung, heißt also, ich bin jemand, der weiß, was ich vor mir stehen habe, und weiß, was ich damit machen kann, und sage auch, ich nutze ihn in einer großen Bandbreite: Also ich nehme den PC nicht nur zum Spielespielen, sondern ich nutzte ihn auch – auf dem low level zu sagen – ich nutze ihn auch zum Texteverarbeiten mit Kindern oder ich nutze ihn auch zum Bilderverarbeiten, zum Malen. Solche Dinge, dass also die Kinder oder der Mensch auch sagt: ‚Okay, ich mache mir dieses Maschinchin zum Untertan‘ [...].“

Weiter oben in diesem Abschnitt haben wir bereits berichtet, dass etwa ein Drittel der face-to-face befragten Erzieherinnen unter einem wünschenswerten Medienumgang von Kindern insbesondere ein möglichst geringes Nutzungsausmaß versteht bzw. den bei Kindergartenkindern vermuteten Nutzungsumfang gerne reduziert sehen möchte. Aus den Interviews ging aber auch hervor, dass rein „bewahrpädagogische“ Positionen, die elektronische Medien aus dem Kindergarten ganz verbannen wollen, um den Kindern einen „medienfreien Schonraum“ zu bieten, in den Interviews, bis auf Aussagen zweier Erzieherinnen aus Waldorfeinrichtungen, nicht zu finden waren²¹⁹. In dieser Hinsicht

219 Dazu passt auch, dass lediglich 10 Prozent derjenigen, die angaben, auch unter idealen Bedingungen nicht mehr Medienerziehung betreiben zu wollen (das war etwas weniger als ein Drittel der Befragten; s. u. Abschnitt 7.2.5.4), dafür bewahrpädagogische Gründe anführten.

haben sich die Auffassungen der Erzieherinnen im Vergleich zu 1997 also offenbar – nach unserer Auffassung in positiver Richtung – verändert²²⁰, worauf auch bereits die in den Wiederholungsinterviews Befragten hingewiesen hatten (s. o. Abschnitt 5.1 und 7.2.4.2).

Dem entspricht auch, dass ein erstaunlich hoher Prozentsatz der in der Repräsentativstudie befragten Erzieherinnen Kinder bereits im Kindergarten mit Computern vertraut machen möchte: Immerhin 49 Prozent der 550 Befragten bejahten die Aussage „Man sollte Kindern bereits im Kindergarten die Möglichkeit geben, sich mit Computern vertraut zu machen“, und weitere 23,7 Prozent stimmten ihr „eher zu“; lediglich 27,3 Prozent stimmten der Aussage „eher nicht“ (12,6 %) oder „nicht“ (14,7 %) zu.

Insgesamt zeigten sich die Befragten also weniger bewahrpädagogisch oder ablehnend gegenüber Medien im Kindergarten eingestellt als vielmehr wenig informiert und – nicht zuletzt in Anbetracht ihrer eigenen Unkenntnis und Unsicherheit mit Blick auf neue Medien (s. o. Abschnitt 7.2.1.2 und 7.2.3.4) – unsicher hinsichtlich der Risiken gerade neuer Medien bzw. bestimmter medialer Produkte (vor allem bezüglich Computer- und Konsolenspielen).

Zwischenfazit zu Definition und Zielen von Medienerziehung

Die hier berichteten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass viele Erzieherinnen auch heutzutage mit dem Medienerziehungsbegriff – aller publizistischen Bedeutung in den letzten Jahren zum Trotz – recht wenig anfangen können. Ein nach wie vor bedenklich großer Teil von ihnen verwechselt Medienerziehung mit Mediendidaktik, und die wenigsten sind in der Lage, Medienerziehung über die Nennung von Kurzfloskeln wie etwa Erziehung zu einem „angemessenen“ oder „vernünftigen“ Medienumgang hinaus zu umschreiben. Gleiches gilt dann plausiblerweise auch für die Zielvorstellungen, die die Befragten mit Medienerziehung assoziieren: Selbst diejenigen, die unter Medienerziehung korrekterweise nicht den bloßen Medieneinsatz für außermedienpädagogische Anliegen verstehen, haben vielfach nur vage Kenntnisse bzw. Vorstellungen darüber, welche Ziele mit Medienerziehung zu verbinden sind. Und unter den konkreteren Zielvorstellungen dominiert – neben der Förderung von Bewertungs- und Auswahlkompetenzen – bei einem nennenswerten Teil der Erzieherinnen noch immer die Reduzierung der kindlichen Mediennutzung.

Somit scheinen Erzieherinnen im Hinblick auf das Verständnis von Medienerziehung heutzutage kaum aufgeklärter zu sein als die in unserer Vorläuferstudie von 1997 Befragten. Allerdings ist der Anteil derer, die unter Medienerziehung fälschlicherweise Mediendidaktik verstehen, etwas zurückgegangen, und die Erzieherinnen sind im Vergleich zu ihren 1997 befragten Kolleginnen

220 Damals hatte ein nicht unerheblicher Prozentsatz der in der Repräsentativstudie Befragten einer Aussage zugestimmt, die eine bewahrpädagogische Orientierung zum Ausdruck brachte (vgl. Six et al., 1998, S. 353 ff.).

offenbar weniger bewahrpädagogisch bzw. den Medien gegenüber weniger pauschal ablehnend eingestellt.

7.2.5.2 Subjektive Wichtigkeit von Medienerziehung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde darüber berichtet, was Erzieherinnen unter Medienerziehung verstehen und welche Ziele sie rein theoretisch – also unabhängig davon, was und wie viel sie mit den Kindern tatsächlich zur Medienerziehung machen – mit diesem Förderbereich assoziieren. Neben dem adäquaten Verständnis von Medienerziehung ist für die Praxis der Medienerziehung nun aber mindestens ebenso wesentlich, eine begründete Vorstellung davon zu haben, dass Medienerziehung notwendig und wichtig ist.

Die Ansichten der Erzieherinnen darüber, für wie wichtig sie Medienerziehung im Kindergarten halten, wurden sowohl in der Repräsentativstudie als auch in den themenzentrierten Interviews zu ermitteln versucht.

In den Face-to-Face-Interviews wurde die Frage nach der Wichtigkeit der Medienerziehung zunächst in geschlossener Form gestellt²²¹. Im Mittel bezeichneten die Teilnehmerinnen bei dieser Gelegenheit die Medienerziehung als „wichtig“ ($M = 2,18$; $SD = 1,03$). Jeweils etwa ein Drittel bezeichnete sie als „sehr wichtig“ (31,1 %) oder „wichtig“ (33,3 %), 22,2 Prozent hielten sie für „eher wichtig“, während nur 13,3 Prozent sie als „eher unwichtig“ bezeichneten (keine einzige Befragte mochte sie als „unwichtig“ oder sogar „völlig unwichtig“ bezeichnen). Insgesamt hielten demnach also 86,6 Prozent der Teilnehmerinnen Medienerziehung in einem mehr oder weniger hohen Maße für wichtig. Nahezu das gleiche Ergebnis hatte sich auch in der Repräsentativstudie herausgestellt, in der insgesamt 82,8 Prozent Medienerziehung als „wichtig“ (40,7 %) bzw. „eher wichtig“ (42,1 %) bezeichneten; und auch hier hielten sie nur 15,4 Prozent für „eher unwichtig“ und 1,8 Prozent für „unwichtig“²²².

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch, wenn man die Erzieherinnen nicht auf die Medienerziehung insgesamt, sondern auf einzelne Ziele der Medienerziehung anspricht: In der Repräsentativstudie benannten wir einige solcher Ziele und baten die Befragten jeweils anzugeben, für wie wichtig sie diese halten. Tabelle 7.18 zeigt die entsprechenden Ergebnisse im Überblick. Der Mittelwert über alle Ziele hinweg liegt bei 1,66 ($SD = 0,54$), die Befragten halten offenbar also medienpädagogische Ziele im Mittel für ziemlich wichtig. Tatsächlich sind für immerhin fast jede siebte Befragte (13,8 %) *alle* vorgegebenen Ziele wichtig, nur zwei Erzieherinnen fanden sie alle unwichtig.

221 „Jetzt haben wir darüber gesprochen, was Medienerziehung ist und welche Ziele man damit verfolgen kann. Nun würde ich dazu gerne noch wissen: Für wie wichtig halten Sie die Medienerziehung im Kindergarten auf einer Skala von 1 = sehr wichtig bis 6 = völlig unwichtig?“

222 In der Repräsentativstudie war allerdings eine etwas andere Antwortskala (von 1 = „wichtig“ bis 4 = „unwichtig“) vorgegeben.

Auf den ersten Blick scheinen diese Ergebnisse mit denen der qualitativen Interviews nur schwer in Einklang zu bringen (s. o. Abschnitt 7.2.5.1): Dort nannten nur wenige Befragte von sich aus eben jene Ziele, die ihnen in der Repräsentativstudie so wichtig erschienen. Auch wenn spekuliert werden kann, dass sich hinter eher vagen Aussagen zur Förderung eines „richtigen“, „bewussten“ oder „kritischen“ Medienumgangs bei einigen Befragten durchaus differenziertere Zielvorstellungen verbergen, so muss doch betont werden, dass dies den Aussagen der face-to-face ausgiebig Befragten kaum zu entnehmen ist. Vermutlich ist es für die in der Praxis Tätigen jedoch weitaus schwieriger, von sich aus spontan solche Ziele zu assoziieren und zu formulieren, als wenn sie auf einzelne konkrete Ziele angesprochen werden, deren subjektive Wichtigkeit sie angeben sollen.

Tabelle 7.18: Wichtigkeit verschiedener medienerzieherischer Ziele

(Basis: n = 550; Prozente gewichtet, M/SD ungewichtet)

Den Kindern schon ein bisschen beibringen ...	wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	unwichtig	M = ,... ¹ SD = ,...
	%	%	%	%	
Medieninhalte zu verstehen und zu bewerten, z. B. zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden	77,3	14,4	7,1	1,2	M = 1,34 ¹ SD = 0,67
Medienangebote zielgerecht auswählen und zu nutzen	62,5	26,7	7,4	3,5	M = 1,53 SD = 0,79
Medieneinflüsse – z. B. auf eigene Gefühle oder Verhaltensmuster – zu erkennen	62,9	25,9	7,9	3,3	M = 1,53 SD = 0,79
sich die eigene Mediennutzung bewusst zu machen – z. B. im Hinblick darauf, ob sie die gewünschte Wirkung bringt	61,0	23,3	11,1	4,7	M = 1,60 SD = 0,87
unterschiedliche Ausdrucksmittel und Gestaltungstechniken zu verstehen	50,9	29,5	14,6	5,0	M = 1,75 SD = 0,89
Medienprodukte – z. B. ein Hörspiel – selbst herzustellen	52,1	23,0	18,3	6,6	M = 1,80 SD = 0,96
die Nutzung von Mediengeräten und deren Anwendungsmöglichkeiten technisch zu beherrschen	34,7	26,5	28,9	9,9	M = 2,15 SD = 1,01

1 Skala von 1 = „wichtig“ bis 4 = „unwichtig“

Die Einschätzungen zur Wichtigkeit der Medienerziehung und ihrer Ziele stehen in keinem oder einem nur äußerst schwachen Zusammenhang mit anderen bisher berichteten Variablen: Weder das Alter der Befragten noch das Vorliegen besonderer Problemstellungen in der Gruppe (wie etwa ein besonders hoher Anteil an Kindern aus einem sozialen Brennpunkt oder an solchen mit Migrationshintergrund) beeinflussen die subjektive Wichtigkeit in die eine oder andere Richtung. Leider muss dasselbe auch in Bezug auf Variablen der

Aus- und Weiterbildung²²³ gesagt werden; auch hier fallen die Zusammenhänge bzw. Unterschiede – soweit überhaupt vorhanden – ausgesprochen niedrig und damit vernachlässigbar aus. Erwähnt sei lediglich folgendes Ergebnis: Erzieherinnen, die in den letzten fünf Jahren an einer medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen haben, schätzten die Wichtigkeit aller vorgegebenen Ziele im Mittel höher ein als Erzieherinnen, die an keiner entsprechenden Fortbildung teilgenommen haben; eine genauere Inspektion der Daten zeigt allerdings, dass dieser Unterschied nur auf unterschiedliche Bewertungen zweier bestimmter Ziele zurückzuführen ist: Diejenigen, die an einer Fortbildung teilgenommen haben, halten die Förderung des Verstehens unterschiedlicher Ausdrucksmittel und Gestaltungstechniken oder des Verstehens und Bewertens von Medieninhalten für wichtiger ($M = 1,56$; $SD = 0,79$ bzw. $M = 1,17$; $SD = 0,47$) als andere Erzieherinnen²²⁴.

Auch ein weiterer Befund ist auf den ersten Blick verwunderlich: Es wäre zu erwarten, dass Erzieherinnen mit einer ausgeprägteren medienbezogenen Problemwahrnehmung die Medienerziehung oder auch einzelne medienpädagogische Ziele für wichtiger halten als ihre Kolleginnen, die Medien und den kindlichen Medienumgang für weniger problematisch halten (zu den unterschiedlichen Indikatoren der Problemwahrnehmung s. o. Abschnitt 7.2.4). Tatsächlich ergaben Zusammenhangsanalysen und Unterschiedstestungen jedoch, dass dies nicht der Fall ist. Eine Zusammenschau verschiedener bereits berichteter Ergebnisse legt hier aber folgende Vermutung nahe (sofern man die Angaben zur subjektiven Wichtigkeit von Medienerziehung nicht lediglich auf die „soziale Erwünschtheit“ zurückführen möchte): Wenn, wie bereits berichtet, die Erzieherinnen

- gegenüber elektronischen Medien vielfach ambivalent eingestellt sind,
- unter Medienerziehung häufig bloßen Medieneinsatz verstehen und diesen nicht steigern möchten, da Kindergartenkinder ihrer Meinung nach ohnehin schon mehr als genug zu Hause mit Medien konfrontiert werden,
- andere Erzieherinnen zwar ebenfalls davon ausgehen, dass Kindergartenkinder Medien in einem höheren Maße nutzen als für sie bekömmlich ist, daraus aber gerade umgekehrt ableiten, dass Medienerziehung wichtig ist, um damit vorrangig den Medienkonsum der Kinder zu reduzieren,
- und schließlich bei vielen Erzieherinnen ihre Problemwahrnehmung nicht hinreichend fundiert ist (sie z. B. nur vage Vorstellungen von Medienwirkungen und Medienkompetenz-Defiziten bei Kindergartenkindern haben),

223 Anzahl medienpädagogischer Themen, die in der Ausbildung vorkamen; Anzahl medienpädagogischer Themen, mit denen die Erzieherinnen sich privat befasst haben; Kenntnis von oder Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen; Kenntnis einschlägiger medienpädagogischer Materialien.

224 $M = 1,78$; $SD = 0,91$ bzw. $M = 1,37$; $SD = 0,70$; $p < .05$ bzw. $p < .01$.

so ist eigentlich auch nicht zu erwarten, dass sie die Wichtigkeit von Medien-erziehung in einem systematischen Zusammenhang mit ihrer Problemwahrnehmung individuell und interindividuell konsistent einschätzen. Wie unsicher manche Erzieherinnen – nicht zuletzt angesichts ihres häufig defizitären Verständnisses von Medienerziehung – bei ihrer Wichtigkeitseinschätzung offenbar sind und wie stark sie ihre Einschätzung anhand des Stellenwertes anderer Ziele im Kindergarten abwägen, wird exemplarisch an folgendem Zitat einer face-to-face interviewten Erzieherin deutlich:

„Eine Vier [eher unwichtig]. [...] Also eher nicht so wichtig würde ich nicht sagen: Ich habe es in der Mitte angesiedelt, weil – Also wir haben viele Ziele hier im Kindergarten, und ich – Wenn ich jetzt das Medium Sprache auch als Medium einsetze, dann [...] hätte ich jetzt eins [sehr wichtig] gesagt, aber jetzt diese technischen Medien einzusetzen – Ja ich denke, es ist wichtig, sie einzusetzen, aber es ist nicht das Wichtigste. [...] – Ja, ich würde dann doch drei [eher wichtig] sagen. Ja, also, wir haben hier im Kindergarten – uns sind hohe Anforderungen gestellt: Wie gesagt, es gibt viele Ziele, die wichtig sind, und es ist einfach auch nicht so ein großer Zeitspielraum da, dass man die Medien *nur* einsetzen kann – so möchte ich dieses einmal sagen. Es gibt viele Alltagsprobleme, die aufgearbeitet werden müssen, wo ich wirklich nur das Medium Sprache einsetzen kann, und deswegen rücken halt diese technischen Medien etwas in den Hintergrund, meiner Meinung nach [...].“

Insgesamt ist an dieser Stelle zunächst festzuhalten, dass die Erzieherinnen Medienerziehung in einem mehr oder weniger hohen Maße für wichtig halten. Wie auch 1997 festgestellt, relativiert sich dieser positiv anmutende Befund allerdings, wenn man betrachtet, für wie wichtig andere Erziehungsbereiche gehalten werden: Tatsächlich sind in den Augen der Erzieherinnen alle anderen von uns angesprochenen Förderbereiche im Mittel offenbar wichtiger als die Medienerziehung, sie rangiert in dieser Hinsicht auf dem letzten Rang. Selbst die medienpädagogische Elternarbeit erscheint ihnen bedeutsamer als die Medienerziehung selbst – wobei auch diese ihnen signifikant weniger wichtig zu sein scheint als die anderen Bereiche (vgl. auch Tab. 7.19).

Diese Befunde basieren auf Angaben der Erzieherinnen in der Repräsentativstudie, in der wir ihnen, wie schon 1997, eine Liste mit Erziehungs- bzw. Förderbereichen im Kindergarten vorlegten und sie baten, jeweils anzugeben, für wie wichtig sie diese halten²²⁵. Dabei fielen die Antworten zur Medienerziehung im Mittel in den Bereich des Antwortintervalls „eher wichtig“ ($M = 1,79$; $SD = 0,78$). 82,8 Prozent gaben an, Medienerziehung für „wichtig“ (40,7 %) oder „eher wichtig“ (42,1 %) zu halten; nur 15,4 Prozent hielten Medienerziehung für „eher unwichtig“ und lediglich 1,8 Prozent für „unwichtig“ (vgl. Tab. 7.19). Im Vergleich zu 1997 zeigten sich damit etwas mehr Befragte als 1997 von der Wichtigkeit der Medienerziehung im Kindergarten überzeugt:

225 Antwortskala: „wichtig“ (1), „eher wichtig“ (2), „eher unwichtig“ (3), „unwichtig“ (4).

Damals hatten 76,3 Prozent Medienerziehung als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ bezeichnet²²⁶.

Wie schon 1997 hält jedoch die Mehrheit (58,9 %) der 550 befragten Erzieherinnen Medienerziehung für unwichtiger als die übrigen Erziehungs- und Förderbereiche²²⁷. Lediglich bei 8,9 Prozent der Befragten liegt der Wert für die Medienerziehung niedriger als der Mittelwert für die anderen Bereiche (d. h. nur diese wenigen Erzieherinnen halten Medienerziehung für wichtiger als die anderen Erziehungsbereiche im Mittel), bei etwa einem Drittel der Stichprobe (32,2 %) sind die beiden Werte identisch²²⁸.

Tabelle 7.19: Wichtigkeit von Medienerziehung und anderen Förderbereichen:
Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie
 (Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; ungewichtete Daten)

Förderbereiche	2006		1997	
	M ¹	SD	M ²	SD
Förderung der sprachlichen Entwicklung	1,02 ^a	0,13	–	–
Erziehung und Förderung im Sozialverhalten und Spielverhalten	1,02 ^a	0,15	1,11	0,34
Erziehung und Förderung im kognitiven Bereich	1,14 ^b	0,40	1,57	0,58
Musisch-künstlerisch-ästhetische Erziehung ³	1,20 ^c	0,45	1,76	0,57
Verkehrserziehung	1,21 ^c	0,48	1,74	0,68
Interkulturelle Erziehung	1,22 ^c	0,51	–	–
Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern	1,45 ^d	0,66	1,86	0,71
Medienerziehung	1,79 ^e	0,78	2,10	0,67

- 1 Skala: 1 = „wichtig“, 2 = „eher wichtig“, 3 = „eher unwichtig“, 4 = „unwichtig“
 Unterschiedliche Indizes (a/b/c/d/e) in der Spalte kennzeichnen signifikante Unterschiede mindestens auf dem 5-Prozent-Niveau (T-Tests für abhängige Stichproben).
 2 Skala: 1 = „sehr wichtig“, 2 = „eher wichtig“, 3 = „eher unwichtig“, 4 = „völlig unwichtig“
 3 1997: „Musisch-ästhetische Erziehung“

Die im folgenden Abschnitt erläuterten Begründungen der Erzieherinnen für ihre Einschätzungen der Wichtigkeit von Medienerziehung schmälern nun

226 Aufgrund der etwas anderen Antwortskala (1997: „sehr wichtig“, „eher wichtig“, „eher unwichtig“, „völlig unwichtig“) sollte der direkte Vergleich der Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden.
 227 Mittelwert über alle vorgegebenen Bereiche außer „Medienerziehung“ und „Elternarbeit zur Medienerziehung“.
 228 Dazu passen zwei Ergebnisse, die an dieser Stelle vorweggenommen werden sollen (vgl. ausführlicher Abschnitt 7.2.5.4): An anderer Stelle wurden die Erzieherinnen in der Repräsentativstudie gefragt, ob sie – angenommen, ihnen „stünden alle Möglichkeiten und Fähigkeiten für eine umfassende Medienerziehung zur Verfügung“ – gerne mehr Medienerziehung praktizieren würden. Denjenigen, die dies verneinten (29,8 % der Befragten), wurden im Anschluss mögliche Gründe für diese Antwort vorgelegt. 8,7 Prozent von ihnen stimmten dabei der Aussage „Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig“ zu; für weitere 21,1 Prozent traf sie „eher zu“. Aber immerhin 28,6 Prozent sagten schließlich von sich aus, andere Bereiche seien ihnen wichtiger als Medienerziehung.

den Wert der oben berichteten positiv anmutenden Befunde zur subjektiven Wichtigkeit noch weiter.

7.2.5.3 Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten

Selbst wenn, wie gerade berichtet, die Medienerziehung hinsichtlich ihrer Wichtigkeit relativ zu anderen Erziehungs- und Förderbereichen in den Augen der Erzieherinnen an letzter Stelle rangiert, so halten sie Medienerziehung doch keineswegs für unwichtig und offenbar sogar für etwas wichtiger als die 1997 Befragten. Für eine der subjektiven Wichtigkeit entsprechende und auch motivierte Umsetzung in der Praxis ist jedoch eine weitere Voraussetzung ganz wesentlich: eine begründete Vorstellung davon, weshalb Medienerziehung notwendig ist.

Vergegenwärtigt man sich in diesem Zusammenhang zunächst noch einmal einige weiter oben berichtete Ergebnisse, so ist eine fundierte Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung bei einem Großteil der Erzieherinnen allerdings kaum zu erwarten, denn:

- Gut ein Viertel der Erzieherinnen hat während ihrer Ausbildung nichts über Fernsehwirkungen auf Kinder erfahren (s. o. Abschnitt 7.2.2.1).
- Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte geht in der Erzieherinnenausbildung auf „Argumente für den Bedarf an Medienerziehung“ gar nicht oder nur am Rande ein (s. o. Abschnitt 4.5.1).
- Mehrheitlich mangelt es Erzieherinnen an hinreichenden Grundlagen für eine angemessene, realistische Problemwahrnehmung im Hinblick auf Medien und den kindlichen Medienumgang: Mit den von Kindern genutzten Medien sind sie zumeist recht wenig vertraut. Die Mehrheit kann sich nur auf vage Kenntnisse und Annahmen zu Medienwirkungen stützen. Nur wenige verfügen über differenzierte und begründete Kriterien zur Medienbewertung. Und schließlich erwiesen sich ihre Kenntnisse darüber, welche altersspezifischen Kompetenzdefizite bei Kindergartenkindern für den Medienumgang noch ein Problem darstellen und welche medienbezogenen Kompetenzen in diesem Alter bereits zu fördern sind, bei einem erheblichen Teil der Befragten als zu wenig fundiert (s. o. Abschnitt 7.2.4.7).
- Viele Erzieherinnen können mit dem Medienerziehungsbegriff recht wenig anfangen (s. o. Abschnitt 7.2.5.1), so dass auch eine Bedarfseinsicht kaum anzunehmen ist.
- Fast ein Drittel der persönlich interviewten Erzieherinnen versteht offenbar unter Medienerziehung den bloßen Medieneinsatz für außermedienpädagogische Anliegen (s. o. Abschnitt 7.2.5.1), so dass bei ihnen dann eine Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung kaum vorauszusetzen ist.

- Etwa ein Drittel der Face-to-Face-Befragten versteht unter einem wünschenswerten Medienumgang von Kindern insbesondere ein möglichst geringes Nutzungsquantum und möchte mit Medienerziehung in erster Linie bewirken, dass die Kinder elektronische Medien weniger ausgiebig nutzen (wobei solche Zielvorstellungen zudem teilweise von Unkenntnis oder falschen Annahmen zum Mediennutzungsquantum von Kindergartenkindern geleitet waren) (s. o. Abschnitt 7.2.5.1).

Um ihre Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung annäherungsweise einschätzen zu können, stellten wir den Erzieherinnen in der Repräsentativstudie eine hierauf bezogene Frage, sprachen sie dann aber in den Face-to-Face-Interviews auf dieses Thema ausführlicher an.

Die Angaben der in der Repräsentativstudie Befragten lassen die Einsicht der Erzieherinnen in die Notwendigkeit von Medienerziehung zunächst in einem positiven Licht erscheinen: Hier legten wir ihnen folgende – negativ formulierte – Aussage vor und baten sie, ihre Zustimmung oder Ablehnung auf einer vierstufigen Antwortskala mit den Polen „stimme zu“ und „stimme nicht zu“ auszudrücken: „Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.“ Erfreulicherweise scheint diese Aussage nicht den Kognitionen der Erzieherinnen zu entsprechen: Nur 13 Prozent der Befragten stimmten ihr uneingeschränkt (5,8 %) oder „eher“ (7,2 %) zu, 87 Prozent stimmten ihr dagegen „eher nicht“ (22,5 %) zu oder „nicht zu“ (64,5 %).

Ein etwas anderes und selbstverständlich differenzierteres Bild ergibt sich dagegen aus den Face-to-Face-Interviews. Hier baten wir die Erzieherinnen im Anschluss an die Frage nach der subjektiven Wichtigkeit von Medienerziehung im Kindergarten, ihre individuelle Einschätzung weiter zu erläutern und zu begründen. Die entsprechenden Stellungnahmen machen – wie auch die weiter unten zitierten Interviewpassagen veranschaulichen – gleichzeitig deutlich, unter welchen Bedingungen bzw. Vorannahmen Medienerziehung in welchem Maße für wichtig gehalten wird. Zugleich resultiert hieraus, dass die in Abschnitt 7.2.5.2 erläuterten Wichtigkeitseinschätzungen im Kontext der unterschiedlichen Vorstellungen von Medienerziehung interpretiert werden müssen und bei etlichen Befragten ihre ursprünglich positiv anmutenden Einschätzungen zur Wichtigkeit der Medienerziehung nun in einem etwas anderen Licht zu sehen sind. So hält die Erzieherin im folgenden Zitat die Medienerziehung zwar für „sehr wichtig“, schränkt dies jedoch im gleichen Atemzug so sehr ein, dass letztlich geschlossen werden muss, dass sie tatsächlich nicht die Medienerziehung, sondern eher die Abwesenheit von Medienerziehung für wichtig hält – sieht man einmal vom Einsatz von Büchern ab, den sie offenbar für akzeptabel hält. Die anschließend zitierte Erzieherin zieht dagegen aus ihrer offenbar ebenfalls negativen Bewertung der kindlichen Nutzung elektroni-

scher Medien gerade den umgekehrten Schluss und hält Medienerziehung dementsprechend für „eher unwichtig“ (sie sieht Medienerziehung eher als Maßnahme, die sich an die Eltern der Kinder richten sollte).

„[...] sehr wichtig. [...] Also da ist ja jetzt die Frage, was Sie unter Medien verstehen: der Einsatz von Büchern eingeschlossen? [...] Das würde ich nämlich differenzieren. Bis auf Bücher würde ich erstmal gar nichts einsetzen in den ersten Jahren. Also das erstmal bewusst von den Kindern fernhalten, das halte ich für wichtig [...]. [...] Also nach unserer Definition ist das so, dass sie Kinder in den ersten sieben Jahren vor allen Dingen körperlich ausentwickeln müssen. [...] Und dann fängt das ja mit der Schulreife an, dass die geistigen Kräfte frei werden. Dann könnte man über Medien nachdenken, aber vorher geht es erstmal darum, dass die Kinder in sich reifen und noch nicht den bewussten Umgang mit Medien pflegen. Weil das andere ist eigentlich die Vorstufe. Ich muss ja erstmal selbstbewusst werden, um dann anschließend kritisch damit umgehen zu können, und das ist eigentlich so vorher schwierig.“

„Ja, das ist so 'n Zwischending, ich würde sagen, 'ne vier [„eher unwichtig“], weil ich würde nicht Medienerziehung hier mit den Kindern im Kindergarten machen, würde aber doch gerne drauf einwirken wollen, dass die Kinder zu Hause lernen, mit Medien umzugehen, weil ich find's eindeutig zu früh im Kindergarten mit Computer und Fernsehen. [...] Ich denke halt, dass so Medien wie Fernsehen, Computer, Playstation und all solche Sachen die Phantasie der Kinder runterkriegt und unterdrückt auf jeden Fall. Also, Sie merken das, wenn die Kinder in die Bauecke gehen: Es wird nicht mehr so phantasievoll gespielt wie früher; es hat rapide abgenommen, und das ist meine Meinung. Ich schieb die Schuld darauf, dass da viel vom Fernsehen eingewirkt wird, dass Eltern wirklich ihre Kinder vor den Fernseher setzen, damit sie ihre Ruhe haben. Deswegen würde ich nicht sagen, dass Kinder im Kindergartenalter überhaupt kein Fernsehen gucken sollten, sondern einen gesunden Umgang lernen. Aber das steht in der Verantwortung der Eltern. Deshalb find ich im Kindergarten Medienerziehung für *Eltern* wichtig.“

Auch die folgenden beiden Erzieherinnen sehen die Verantwortung für die Medienerziehung offenbar vorrangig aufseiten der Eltern und begründeten damit, dass sie Medienerziehung für „eher unwichtig“ halten:

„Ja weil ich denke, dass das eigentlich eine Aufgabe sein sollte, die sollten die Eltern zu Hause wahrnehmen mit ihren Kindern. Weil letztendlich hier im Kindergarten die meisten Kinder dreieinhalb Stunden, drei Stunden, den größten Teil der Zeit halt doch zu Hause verbringen und für uns einfach ganz andere Sachen hier auch wichtig sind: Manche Kinder kommen hierhin und können noch nicht richtig sprechen, die haben noch nie 'ne Schere in der Hand gehalten. Manche bewegen sich überhaupt nicht mehr. Das sind so eher unsere Ziele.“

„Es ist für mich schon wichtig. Ich denke aber, zu Hause ist es einfach viel wichtiger, weil das [Fernsehen] ja ein Medium ist, was da ständig eingesetzt wird; *da* find ich, ist das eine ganz wichtige Sache.“

Andere Erzieherinnen (n = 6) bezogen sich zwar auch auf die Eltern, nahmen ihre Vermutungen über den Medienumgang und die mangelnde Medienerzie-

hung in den Familien jedoch gerade umgekehrt als Begründung dafür, dass sie genau deshalb Medienerziehung im Kindergarten für „wichtig“ halten, etwa „weil die Kinder leider den falschen Umgang mit den Medien zu Hause beigebracht bekommen“, „weil im Elternhaus scheint sie [die Medienerziehung] nicht zu passieren“ oder weil „Vorbilder zu Hause schlecht sind“. Allerdings wurde dabei nicht in allen Interviews klar, ob die Befragten tatsächlich die medienpädagogische Arbeit mit den Kindern oder nur die Elternarbeit für wichtig halten; das folgende Zitat ist hierfür ein Beispiel:

„Ja in Bezug auf Wichtigkeit halt, dass man auch viel Elternarbeit da halt leistet, also da auch in Bezug auf das Negative dann rauszuarbeiten, da find ich das halt besonders wichtig. Also zwei [wichtig] würd ich da schon sagen. *[Interviewer: Also auf die Elternarbeit gehen wir dann später noch mal ein. Gibt es sonst noch andere Punkte?]* Ja nur das halt so ein bisschen zu kompensieren und die Kinder aufzuklären. [...], aber ich denk, das kann man dann auch später in der Schule noch weiterführen.“

Negative Wirkungsannahmen, die – wie sich in Abschnitt 7.2.4.3 gezeigt hat – für viele Erzieherinnen bei der Bewertung elektronischer Medien im Vordergrund stehen, wenn es um Kindergartenkinder geht, sind bei etlichen (n = 8) auch Begründung für ihre Einschätzungen der Wichtigkeit von Medienerziehung, wie das folgende Zitat recht drastisch veranschaulicht:

„[...] finde ich sehr wichtig! [...] Ich meine, man sieht ja auch immer Plakate jetzt: Verdummung, Computer-Verdummung, Fernseh-Verdummung. Im Prinzip strengen die Kinder ihre Köpfe nicht mehr richtig an, sie werden in die falsche Richtung gelenkt. Es ist eine Überforderung zum Teil, Phantasie wird unterbunden oftmals oder Aggressionen ausgelöst. Also es gibt ja eine Menge Gründe.“

Ähnlich wie schon bei den mit der Medienerziehung assoziierten Zielen festgestellt (s. o. Abschnitt 7.2.5.1), begründeten viele Erzieherinnen die Notwendigkeit von Medienerziehung dementsprechend auch mit dem von ihnen vermuteten und problematisierten hohen Mediennutzungsquantum der Kinder (n = 13):

„[...] finde ich wichtig [...] Um den Umgang zu erlernen und den hohen Konsum zu verringern bzw. den ungefilterten Konsum auch zu regulieren.“

„Ich finde es schon sehr wichtig, weil ich denke, irgendwo ist es heute immer wieder, dass es – ja wie soll ich sagen – dass viele Jugendliche nur noch vorm Fernseher oder vorm Computer hängen. Das finde ich nicht gerade passend. Wir versuchen ja hier, den Kindern irgendwo beizubringen: Es gibt auch was anderes. Also dass ich denen einfach Alternativen biete.“

Erfreulicherweise sehen offenbar aber einige Erzieherinnen (n = 11 von 45) die Notwendigkeit von Medienerziehung auch deshalb gegeben, weil Medien zur Lebenswelt heutiger Kinder gehören und Elemente unserer Kultur sind, heutige Kinder in einer Mediengesellschaft aufwachsen und bereits in der

Schule sowie im späteren Berufsleben Medienkompetenz benötigen. Besonders intensiv hat sich offenbar die im Folgenden als Erste zitierte Erzieherin hiermit beschäftigt; aber auch die anschließenden Zitate lassen auf eine solche – wenn auch bei einigen nur vage – Einsicht schließen:

„Auf jeden Fall zwei [wichtig] bis eins [sehr wichtig]. Also ich finde Medienerziehung schon einen ganz wichtigen Punkt. *[Interviewer: Zwei oder eins?]* Machen wir mal zwei, weil es soll nicht die absolute Priorität darstellen, aber es ist [...] ein wichtiger Prozess, ein wichtiges Erarbeiten mit Kindern. *[Interviewer: Und warum halten Sie Medienerziehung für wichtig?]* Ja, um diese neue Definition von User und Nicht-User, die wir in der Gesellschaft haben, einfach auch den Kindern so gut wie möglich nahezubringen; welche Position sie für sich einnehmen, und halt auch wirklich Medien, die unser Leben ja bestimmen, da auch richtig zu nutzen und sich nicht bestimmen zu lassen von diesen Medien, sondern die Medien zu benutzen. *[Interviewer: Wie meinen Sie das mit dem User und Nicht-User?]* Es gibt ja diese Definition, es gibt ja inzwischen zwei Teile von der Gesellschaft: die Leute, die die Medien nutzen, die User, und die Leute, die absolut keine Ahnung haben, die Medien auch nicht nutzen, das sind die Nicht-User. Da einfach den Kindern zu signalisieren: ‚Ihr könnt die Medien nutzen, Ihr solltet sie auch nutzen – für ganz, ganz viele Informationsflüsse – Ihr sollt aber auch anfangen, diese Informationsflüsse zu selektieren, zu sagen: Aha, Moment mal, welche Informationen sind für mich wichtig, welche nicht? Dementsprechend nehmt das alles auf, was Ihr braucht, aber den Rest lasst Ihr auch fallen. Verfallt nicht in diese Ich-will-da-gar-nichts-mit-zu-tun-haben-Haltung, also in diese Nicht-User-Haltung. Ich denke mal, [als] Nicht-User hat man schon gewisse Schwierigkeiten oder bekommt man gewisse Schwierigkeiten im weiteren Leben. Ich denke jetzt wirklich an die Berufswelt. Zu sagen: ‚Okay, ich bin jetzt jemand, der sich bewerben muss, und ich schreibe rein [in die Bewerbung], ich habe keine PC-Kenntnisse oder ich benutzte keine Medien‘ – dann könnte es schlecht aussehen, denke ich mal.“

„Ich glaube, ich würde es auf drei [eher wichtig] einschätzen, [...] ich finde es schon mittelpfichtig wichtig, also nicht überwichtig, aber wichtig. *[Interviewer: Und warum halten Sie Medienerziehung für wichtig?]* Ja weil die Kinder überall auch von Medien umgeben sind, weil es gar nicht mehr ohne Medien geht. Wirklich Hauptsache meines Interesses – wirklich an Wissensvermittlung zu kommen, das geht heute gar nicht mehr ohne Medien, wir können nicht mehr trommeln, das würde keiner mehr verstehen, sondern wir müssen schon hergehen und müssen uns die Sachen aus den verschiedensten Bereichen über Telefon, über Handy, über was weiß ich, was es alles noch gibt, über tausend Sachen eben auch heranholen. Und deswegen finde ich das schon wichtig. Und die Kinder, die sehen das täglich, die leben damit, die werden damit groß, und es wird ihnen selbstverständlich. Zu meiner Zeit oder als meine Kinder klein waren, da gab es das alles noch nicht, die hatten noch keinen PC oder solche Dinge. Und man muss da mit der Zeit gehen, das ist der Zeitgeist, der ist einfach notwendig. Ich hatte vor zehn Jahren auch noch keinen PC, hätte auch nie gedacht, dass ich einen brauchen würde oder dass ich da Interesse dran hätte. Solche Sachen halt. Und ich denke, es ist einfach notwendig, dass man den Kindern das, was im Moment der Zeitgeist ist, dass man ihnen das zuteil werden lässt, damit sie nicht geoutet sind.“

„[...] die Drei [eher wichtig]. [...] Also ich denke, es ist eines unter vielen Sachen, die im Kindergartenbereich zu leisten ist, und ich seh da – hab’ da andere Schwerpunkte als Medienerziehung im Moment. Aber sehe auch, dass eben diese modernen Medien immer mehr Einzug halten in der Familie und auch in den Kindergärtenbereichen, und denke, dass die Kinder da eben Hilfen brauchen, um damit umgehen zu können. [...] Ja einfach um ihnen so ein bisschen bewusster zu machen, auf was lass ich mich da ein. Und dass einfach nicht so unkontrolliert alles konsumiert wird. Also ich seh’ jetzt da also mehr den Fernsehkonsum im Moment, der ja sehr ausgeprägt ist bei unseren Kindern, und würde da in die Richtung gerne so ein bisschen arbeiten, dass das, ja, ein bisschen bewusster wird: Was ist das Medium überhaupt und was macht das mit mir? Ist das Realität? Wofür brauche ich das? Warum muss ich da stundenlang meine Freizeit mit verbringen? Warum gehe ich nicht raus, warum bewege ich mich nicht? Warum konsumiere ich nur?! [...] Ja einfach auch aus dem Grund, weil es einfach gar nicht mehr anders möglich ist: In der Schule arbeiten sie auch mit Computern jetzt schon vom ersten Schuljahr an, und das ist einfach Realität heutzutage. Deswegen sollte es schon im Kindergarten Thema werden.“

„Ich würde mal sagen, dass das immer im Zusammenspiel mit anderen Bildungsaufträgen – diese Verknüpfung, so die Erfahrung mit Natur oder Kreativität, das würde ich nicht unterordnen, aber gleichrangig nebeneinander setzen. Wir sind ja eine Mediengesellschaft, und es gibt ja viel mehr Medien als früher, und davor kann man sich im Grunde ja nicht verschließen. Und damit Kinder da so nach und nach reinwachsen, ist das auch im Kindergarten und im Elternhaus – ja, kommt man ja um Medien in dem Sinn nicht herum. Und sie sind ja auch, sinnvoll angewandt, auch eine Bereicherung und gut.“

„[...] man kommt an Medien – auch an neuen Medien – gar nicht mehr dran vorbei heutzutage, und je früher Kinder damit aufwachsen, desto besser können sie damit umgehen, von daher ist es eigentlich schon wichtig.“

„Zwei, wichtig! [...] Weil es eines der Mittel ist, denen sich die Kinder nicht entziehen können. Es ist etwas, was auf jedes Kind einströmt, und dann sollten sie wissen, womit sie umgehen. [...] Natürlich gibt es immer noch weitere Dinge, aber ich denke, das ist so der Hauptgrund. Also Medienerziehung umfasst ja, wie gerade schon genannt, sehr viele Bereiche, und ich kann viele dieser Bereiche auch über andere Mittel abdecken: Ich kann eine Sprachförderung natürlich auch über ganz andere Dinge – und machen wir auch, nur ist Medienerziehung auch ein Bereich, der es schafft, mit hohem Interesse der Kinder, mit hoher Motivation der Kinder, viele Bereiche abzudecken – oftmals nicht mit dem pädagogischen Zeigefinger, der offensichtlich für die Kinder ist, sondern man kann es unterschwellig den Kindern näher bringen.“

Immerhin mehr als ein Fünftel der Erzieherinnen (n = 10) ließ – ganz im Gegenteil von den gerade Zitierten – erkennen, dass sie den Bedarf an Medienerziehung bzw. ihre Wichtigkeitseinschätzungen überhaupt nicht begründen können. Bei einigen dieser zehn sowie drei anderen Befragten wurde zudem besonders deutlich, wie sehr die Einschätzung der Wichtigkeit wie auch die Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung von der konkreten – oder eben unkonkreten – individuellen Vorstellung darüber, was Medienerziehung ist bzw. sein kann, in wessen Verantwortung sie schwerpunktmäßig liegt, welche

Ziele mit Medienerziehung assoziiert werden und inwieweit tatsächlich Medien-erziehung betrieben wird, abhängig sind. Die beiden folgenden ausführlicher wiedergegebenen Interviewpassagen veranschaulichen diese Problematik:

„[auf die Frage nach dem Verständnis von Medienerziehung:] Ja also die Medien, die die Kinder so aufschnappen: Fernsehen, Radio, CDs, alles das, oder auch Computerspiele mit einbezogen, und Computer. [Interviewer: Ja, das sind jetzt Medien; und Medienerziehung dann?] Wie man damit umgeht, welche Informationen es dazu gibt und wie wir auch damit arbeiten. [Interviewer: Geht's jetzt nur um den Einsatz oder ...] Ja auch wie die Eltern mit den Medien umgehen, so die Elternarbeit. [...] [Interviewer: Jetzt kommen wir zu Zielen der Medienerziehung: Wir haben vorher drüber gesprochen, was kann Medienerziehung überhaupt sein; was verbinden Sie denn ganz persönlich mit der Medienerziehung für Ziele?] Tja, hm – [überlegt] dass sie positiv bei den Kindern ankommen, nicht negativ. [Interviewer: Die Medien oder was?] Die Medien, ja. [Interviewer: O.k., sollen wir das so stehen lassen oder wollen Sie das noch ausführen?] Nee, das lassen wir so. [Interviewer: Für wie wichtig halten Sie denn Medienerziehung im Kindergarten?] Drei [eher wichtig]. [Interviewer: Und warum halten Sie Medienerziehung für mittelmäßig wichtig? Vielleicht können Sie da irgend eine Begründung ausführen, warum Sie das -] Ja, weil wir nicht direkt mit Medien arbeiten, sondern nur begleiten. Also wenn irgendwie was mit Medien auftaucht, dass wir das dann begleiten. [Interviewer: Mir geht's jetzt nicht darum, was Sie oder warum Sie vielleicht eher ein bisschen weniger zu Medienerziehung machen, sondern schon um Ihre Meinung, warum Sie Medienerziehung für mittelmäßig wichtig halten, nicht so sehr, ob Sie das nur begleiten] Ja. [Interviewer: Sie könnten ja trotzdem begleiten und sagen: eigentlich ist es ja wahnsinnig wichtig, trotzdem schaffen wir halt in dem ganzen Trubel -] Laut Pisa-Studie kommt es ja auch nicht bei uns in der Arbeit so vor, die Medien.“

„[Interviewer: Was stellen Sie sich unter Medienerziehung vor, so ganz grob?] Jetzt so, sprich für die Einrichtung, nicht für das Elternhaus? [Interviewer: Genau, für die Einrichtung, und zwar allgemein, nicht in dieser Einrichtung speziell] Allgemein – hm, ja, würde ich halt auch denken, dass man – hm, ja, das ist schwierig, weil – allgemein? [...] [Interviewer: Was ist Medienerziehung, was ist Medienerziehung nicht?] Weiß nicht, vielleicht über die Sendungen sprechen oder so? [Interviewer: Zum Beispiel, genau. Das ist schon ein wichtiger Punkt] Ich hab – also da hab ich echt nicht so Vorstellungen, was die anderen damit machen – Medienerziehung – [...] Nee, nicht wirklich, weil ich dazu auch eine andere Haltung eigentlich hab', dass ich so denke, dass es in den ersten Jahren nicht sinnvoll ist, die Medien. [...] Ich würde halt eine andere Altersstufe – also ich würde eher für die älteren Kinder – also, dass die damit lernen umzugehen. [...] Also, da finde ich, geht ganz viel drüber: wie es gelebt wird, wie die Regeln zu Hause auch sind, und was die Kinder an ihren Eltern erleben. [...] [zur Frage der Wichtigkeit von Medienerziehung:] Geht es darum: nur über die Kinder oder über die Eltern? Weil über die Eltern finde ich sehr wichtig. [Interviewer: Medienerziehung im Kindergarten erstmal] Ja gut, natürlich, auf Elternabenden kann man natürlich auch mit denen was machen. [Interviewer: Also Sie dürfen da ruhig auch differenzieren. Für die Kinder, für wie wichtig halten Sie es da?] Für die Eltern sehr wichtig, dass man darüber aufklärt, und für die Kinder wäre eben wieder mein Ziel, dass das gar nicht so Thema ist für die Kinder im Kindergarten, sondern dass man das

mit den Eltern klärt, dass das eigentlich nicht das Metier ist. [...] Oder dass das nicht so das Gebiet ist, wo die Kinder in dem Alter eigentlich so eingeführt werden sollten, sondern dass die Rollen doch ganz woanders, also – [Interviewer: Welche Note würden Sie der Wichtigkeit geben?] Hm – ist schwierig, ne? Wenn wir keine machen, kann ich es auch nicht sagen. Ja, ich meine, wenn jetzt – [Interviewer: Es geht ja auch nur um Ihre Meinung] Ja wenn man es halt schon überhaupt mit Medien zu tun hat, dann finde ich es wichtig, dass man es dann auch erzieht. Also würde ich sagen: wichtig, ja [...] irgendwie zwei [wichtig], halt, ja. [Interviewer: Warum halten Sie denn Medienerziehung für wichtig? Fällt Ihnen da irgendeine Begründung ein, eine Überlegung, die dieser Einschätzung zugrunde liegt?] Ja, damit die Kinder halt nicht unreflektiert sozusagen nur davor sitzen würden oder halt also, oder auch unkontrolliert. Ja eigentlich finde ich, geht es halt nicht, dass sie selber darüber urteilen, es muss eigentlich – das Elternhaus muss das leisten.“

Zwischenfazit zur Einsicht der Erzieherinnen in die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten

Insgesamt relativieren die Ausführungen der Face-to-Face-Befragten zur Notwendigkeit von Medienerziehung und deren Begründung zum einen die in Abschnitt 7.2.5.2 berichteten Ergebnisse zur Frage, für wie wichtig die Erzieherinnen Medienerziehung halten. Im Hinblick auf ihre Einsicht in die prinzipielle Notwendigkeit von Medienerziehung scheinen die Erläuterungen der persönlich Befragten zum anderen unsere o. g. Erwartung zu bestätigen: Eine fundierte, begründete Vorstellung davon, weshalb Medienerziehung im Kindergarten notwendig ist, konnte nur bei einer Minderheit festgestellt werden. Immerhin zehn der 45 Erzieherinnen ließen erkennen, dass sie den Bedarf an Medienerziehung und ihre Wichtigkeitseinschätzungen überhaupt nicht begründen können. Von den 39 Befragten, die nach eigener Aussage Medienerziehung in einem mehr oder weniger hohen Maße für wichtig halten, führte jede Befragte im Durchschnitt gerade einmal ein einziges Argument zur Begründung an (M = 1,20 Nennungen pro Person). Dabei ist zu betonen, dass hier auch solche Begründungen einbezogen sind, mit denen lediglich auf das „zu hohe“ Ausmaß des Medienkonsums von Kindergartenkindern, auf vermutete negative Medienwirkungen, auf den problematisierten Medienumgang in den Familien oder auf die „Verantwortungslosigkeit der Eltern“ hingewiesen wurde. Erzieherinnen, in deren Augen Medienerziehung „eher unwichtig“ ist, begründeten ihre Meinung vorrangig mit Verweis auf die höhere Wichtigkeit anderer Erziehungsbereiche (z. B. Sprachförderung) und mit der vorrangigen Zuständigkeit der Eltern („das steht in der Verantwortung der Eltern“).

Als besonders erwähnenswert erscheint uns auch die Tatsache, dass aus den Ausführungen mancher Erzieherinnen deutlich wurde, wie stark die individuelle Vorstellung darüber, was Medienerziehung ist bzw. sein kann, in wessen Verantwortung sie schwerpunktmäßig liegt, welche Ziele mit Medienerziehung assoziiert werden und inwieweit tatsächlich Medienerziehung betrieben wird,

die subjektive Wichtigkeit und die Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung beeinflussen.

7.2.5.4 Motivation zur Medienerziehung

Wie bereits erwähnt, wurden die Erzieherinnen in der Repräsentativstudie danach gefragt, ob sie – angenommen ihnen „stünden alle Möglichkeiten und Fähigkeiten für eine umfassende Medienerziehung zur Verfügung“ – gerne mehr Medienerziehung praktizieren würden. Dies bejahten insgesamt über zwei Drittel der Befragten (70,2 %), während es nur weniger als ein Drittel (29,8 %) verneinte. Wenn es sich hier auch um eine recht hypothetische Frage handelte und die Antworten insofern nicht überbewertet werden sollten, so erscheint uns dies doch als ein erfreuliches Zeichen. Auch aus weiteren Antworten sowohl in der Repräsentativstudie als auch in den Face-to-Face-Interviews geht hervor, dass die Erzieherinnen nach ihren eigenen Angaben mehrheitlich durchaus motiviert zur Medienerziehung sind:

In Zusammenhang mit dem Thema „Praxis der Medienerziehung“ baten wir die Erzieherinnen in den qualitativen Interviews u. a. um eine quantitative Einschätzung ihrer medienerzieherischen Aktivitäten. Diejenigen, die angaben, „viel“ Medienerziehung zu praktizieren (14 der 45 Befragten), fragten wir im Anschluss daran, ob sie dies von sich aus täten oder weil ihnen das so vorgegeben sei. Die Mehrheit (9 von 14) gab daraufhin an, aus eigenem Antrieb viel zur Medienerziehung zu machen (z. B.: „weil ich es für sehr wichtig halte; ja, ich möchte es auch selbst so, ich meine, es gehört auch mit zur Grunderziehung“) – so auch die nachfolgend zitierte Erzieherin, die gleichzeitig einen hohen Anspruch an ihre medienerzieherische Praxis zum Ausdruck brachte:

„Wir machen schon viel, obwohl ich noch mehr machen würde [...]. [...] Das ist meine eigene Ideologie, bzw. wir arbeiten hier im Haus nach Schwerpunkten, d. h. jeder der Kollegen, der hier arbeitet, ist nicht Allround-Talent, sondern hat ein bis zwei Punkte bzw. Schwerpunkte, die er erarbeitet mit allen 90 Kindern. Dementsprechend haben wir auch einen Fachmann für Medienerziehung, das bin ich dann halt in dem Moment. Und ich, der aber Leitungsfunktion hier hat, muss natürlich Verwaltung viel machen und kann dementsprechend recht wenig raus eigentlich aus diesem Büro. Ich bin halt verantwortlich, dass alles Mögliche gemacht wird im Bereich Medienerziehung. Aus diesem Grund mache ich, wir machen schon viel, aber immer noch zu wenig.“

Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass nicht alle Erzieherinnen, die ihren Angaben gemäß aus eigenem Antrieb medienerzieherisch recht aktiv sind, damit tatsächlich eine umfassend verstandene Medienerziehung meinten: Aus den Ausführungen etwa der Hälfte dieser Erzieherinnen ging an dieser Stelle hervor, dass sie mit Medienerziehung vor allem den Einsatz von Medien assoziierten. Für vier Befragte schließlich ergibt sich der Umfang medienerzieherischer Tätigkeit sowohl aus der eigenen Motivation als auch aus ent-

sprechenden Vorgaben, die umgesetzt werden müssen, wie das nachfolgende Beispiel illustriert.

„Kann ich da auch beides nehmen? [...] Also wir haben ja sowieso einen Bildungsauftrag, und da muss ja sowieso irgendwas hier passieren, und wir für uns – jetzt von unserem Team aus – haben da schon einen sehr hohen Anspruch, was wir den Kindern vermitteln möchten. Und da ist es für uns unerlässlich jetzt. Also wir müssen auf Medien zurückgreifen. Und es ist hauptsächlich aus unserem eigenen Antrieb und Interesse raus. Es kommt ja dann immer darauf an, was man daraus [aus dem Bildungsauftrag] macht.“

Diejenigen Erzieherinnen, die angegeben hatten, „wenig“ oder „gar keine“ Medienerziehung zu praktizieren – das waren insgesamt knapp zwei Drittel der Face-to-Face-Befragten – wurden im Anschluss daran gefragt, ob dies für sie so „okay“ sei oder ob sie „eigentlich gerne mehr machen“ würden. Die Mehrheit (19 von 31 Erzieherinnen) sah den Umfang der eigenen medien-erzieherischen Praxis als zu gering an (sie würden „eigentlich gerne mehr machen“). Nur acht Teilnehmerinnen gaben sich mit dem Umfang ihrer medien-erzieherischen Aktivitäten zufrieden. Dies betrifft beispielsweise Erzieherinnen, die Medienerziehung für wenig wichtig erachten (weil sie andere Schwerpunkte setzen) oder sie vor allem über die Reduktion kindlicher Mediennutzung definieren. Zwei Erzieherinnen mochten zwar nicht mehr Medienerziehung mit den Kindern praktizieren, sehr wohl aber mit den Eltern²²⁹:

„Ich würde in Bezug auf Elternarbeit und thematische Arbeit in Bezug auf Medien gerne mehr machen, aber das Interesse ist hier in der Großstadt nicht allzu groß. Also, in der Beziehung ist es für mich nicht okay. Das, was wir den Kindern mal bieten, denke ich, das ist okay.“

Dieselben Erzieherinnen (die also ihrer Selbstbewertung gemäß nur wenig oder keine Medienerziehung praktizieren) fragten wir auch danach, ob sie darauf reagieren, wenn Kinder Medienerlebnisse in den Kindergarten hineinbringen, was 28 Befragte bejahten. Die große Mehrheit von ihnen (n = 22) gab an, dies aus eigenem Antrieb zu tun; eine weitere, weil es ihr so vorgegeben sei (ohne dies indes weiter zu erläutern), und zwei sowohl aus eigenem Antrieb als auch weil es vorgegeben sei. Für drei Befragte ergibt sich das Reagieren auf kindliche Erzählungen von Medienerlebnissen ganz selbstverständlich aus der Situation heraus:

„Ich glaube, das hat nichts damit zu tun, dass das vorgegeben ist. Ich glaube, das ist bei den Kollegen so drin, also das ist so eine ganz normale Reaktion, auch selbstverständlich, weil man dann ja im Gespräch mit den Kindern ist.“

229 Zwei Erzieherinnen beantworteten die Frage nicht.

Mit der Reaktion auf „Spuren“ von Medienerlebnissen der Kinder verbindet sich für einige auch ein Interesse an der Lebenswelt der Kinder (n = 5); Erzählungen über Medienerlebnisse bieten diesen Erzieherinnen vor allem einen Zugang zum Verständnis kindlichen Erlebens, aber auch eine Möglichkeit, die Kinder bei der Aufarbeitung von Medienerlebnissen zu unterstützen:

„Nee – wenn, dann will ich das schon selber. Weil ich will dann auch verstehen, was die Kinder so fasziniert, das ist interessant, dass es immer noch typische Jungenfilme gibt, oder Jungen fahren auf andere Sachen ab als Mädchen. Also Mädchen so Prinzessin, und Jungs mehr Soldaten und Power, stark sein und kämpfen, ganz wichtig, und Polizisten und Feuerwehr – so diese typischen männlichen Berufe. Und die Mädchen dann eher so das Feine, häuslich.“

„Weil es uns ein pädagogisches Bedürfnis ist. Wenn die Kinder Sachen erzählen, dann ist es ja etwas, was den Kindern wichtig ist, und dann möchte man mit den Kindern darüber sprechen, damit die Kinder das verarbeiten können. Ich denke, das ist der Hauptgrund, warum man das macht. Das Erlebnis, das das Kind macht und verarbeiten möchte, ihm die Hilfestellung zu geben, auch die Möglichkeit zu finden.“

Ein anderes Bild ergibt sich plausiblerweise bei denjenigen Erzieherinnen, die in der Repräsentativstudie angegeben hatten, auch unter idealen Bedingungen nicht mehr Medienerziehung praktizieren zu wollen (29,8 % der 550 Befragten; s. o.): Diesen Befragten wurde als eine unter mehreren möglichen Begründungen hierfür folgende Aussage vorgelesen: „Ich bin wenig motiviert, mich noch mehr mit diesem Thema zu beschäftigen“. Knapp die Hälfte (48,5 %) von ihnen gab daraufhin an, die Aussage träfe für sie zu oder eher zu²³⁰. Über zwei Drittel (68,8 %) sehen die Verantwortlichkeit für Medienerziehung vor allem bei den Eltern. 29,8 Prozent halten Medienerziehung ganz einfach für „ziemlich unwichtig“. Offen nach weiteren Gründen gefragt, gaben schließlich 28,6 Prozent an, andere Bereiche seien wichtiger als Medienerziehung. Zehn Prozent führten mehr oder minder bewahrpädagogische Begründungen an.²³¹

Sieht man von der zuletzt genannten Teilgruppe einmal ab, so entsteht in der Summe durchaus der Eindruck, dass viele Erzieherinnen ein mehr oder minder schlechtes Gefühl im Hinblick auf den Umfang der von ihnen praktizierten Medienerziehung haben, die sie einerseits für wichtig halten, andererseits jedoch nicht so intensiv betreiben, wie es die von ihnen postulierte Wichtigkeit des Themas erfordern würde. Beispielfhaft wird diese Haltung durch die folgende Aussage illustriert:

„Also, ich habe den Wunsch – der schlummert nicht in mir, aber ganz tief im Hinterkopf denke ich: Hm! [...] Also das ist ein Thema, was ich verdränge!“

230 Vierstufige Antwortskala von 1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft nicht zu“.

231 Abschnitt 7.3.2 geht ausführlicher auf solche Begründungen ein.

Einige Begründungen für diese Diskrepanz lassen sich aus Antworten in der Repräsentativstudie entnehmen, die um die Frage möglicher Hinderungsgründe für eine umfassendere Medienerziehung zentriert waren: Dort gaben die Erzieherinnen insbesondere die defizitäre Mediengeräte-Ausstattung, Zeitprobleme und die mangelnde eigene medienpädagogische Kompetenz als Hinderungsgründe an, aber auch spezielle Belastungen durch Kinder in der Gruppe, die die Erzieherinnen so sehr fordern, dass mehr Medienerziehung nicht möglich ist. Ein ähnliches Bild ergaben auch die Antworten der Erzieherinnen in den Face-to-Face-Interviews (ausführlicher zu solchen Hinderungsgründen Abschnitt 7.3.2).

Insgesamt weisen die hier berichteten Ergebnisse darauf hin, dass die Erzieherinnen nach eigenen Angaben mehrheitlich durchaus motiviert zur Medienerziehung sind und viele von ihnen ein mehr oder minder schlechtes Gefühl im Hinblick auf den Umfang der von ihnen praktizierten Medienerziehung haben, die sie einerseits für wichtig halten, andererseits jedoch nicht so intensiv betreiben, wie es der von ihnen postulierten Wichtigkeit entsprechen würde. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass die Befragten – wie sich bereits an verschiedenen Stellen der themenzentrierten Interviews gezeigt hat – unter Medienerziehung nicht nur ganz unterschiedliche Dinge verstehen, sondern in vielen Fällen ausschließlich oder vorrangig den bloßen Medieneinsatz im Auge haben, ohne damit medienpädagogische Ziele im engeren Sinne zu verfolgen.

Hinzu kommt aber auch, dass ein erheblicher Teil der Befragten – bei aller Motivation – nicht der Meinung ist, im Hinblick auf den Medienumgang der Kinder allzu viel bewirken zu können. Dies zeigte sich bereits in verschiedenen weiter oben zitierten Äußerungen der Face-to-Face-Befragten, wurde aber auch in der Repräsentativstudie deutlich. Hierauf ist in Abschnitt 7.3.2 genauer einzugehen.

7.2.5.5 Zuständigkeit für Medienerziehung

An verschiedenen Stellen hat sich bereits gezeigt, dass die Erzieherinnen dann, wenn es um Medienerziehung ging, häufig sofort auf die Eltern und deren Rolle bzw. Zuständigkeit zu sprechen kamen. Folgende Ergebnisse aus der Repräsentativstudie lassen solche Äußerungen nun jedoch in einem etwas anderen Licht erscheinen: Hier wurden die Erzieherinnen explizit zum einen danach gefragt, wie hoch ihrer Ansicht nach der Anteil an der Medienerziehung der Kinder sei, den der Kindergarten im Vergleich zu den Eltern habe (gewissermaßen der „Ist-Anteil“ des Kindergartens an der Medienerziehung). Diese Angabe sollte in Prozent gemacht werden, wobei der Anteil des Kindergartens und der der Familie gemeinsam als 100 Prozent aufzufassen waren. Direkt im Anschluss fragten wir in analoger Weise, wie hoch der Anteil des Kinder-

gartens ihrer Ansicht nach sein *sollte* (in der Folge auch als „Soll-Anteil“ des Kindergartens bezeichnet). Dieselben Fragen stellten wir bereits in der Vorläuferstudie von 1997, und die Ergebnisse ähneln sich weitestgehend: Damals bezifferten die Erzieherinnen den Anteil, den der Kindergarten haben sollte, durchschnittlich mit 37,02 Prozent, in der aktuellen Studie beläuft sich der Soll-Anteil des Kindergartens im Mittel auf 35,61 Prozent (SD = 18,81). Im Durchschnitt sind die Erzieherinnen, ähnlich wie die damals Befragten, demnach der Ansicht, der Kindergarten solle relativ zur Familie nur etwa ein Drittel der Medienerziehung übernehmen, während der überwiegende Teil (zwei Drittel) der Medienerziehung in der Zuständigkeit der Eltern liege. Auch was den Ist-Soll-Vergleich angeht, ähneln sich die Ergebnisse von 1997 und 2006: Dem damals im Mittel angegebenen Soll-Anteil (37,02 Prozent) stand ein Ist-Anteil von nur 19,38 Prozent gegenüber, 2006 wurde der Ist-Anteil – sehr ähnlich – auf 20,98 Prozent (SD = 15,98) beziffert, während auch hier der Soll-Anteil weit darüber lag (s.o.) (zu dieser Diskrepanz vgl. ausführlich Abschnitt 7.3.2.1).

Erzieherinnen aus Gruppen mit einem relativ hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund²³² setzten den Soll-Anteil des Kindergartens signifikant höher an (M = 40,96; SD = 20,39) als Befragte, die einen geringeren Anteil solcher Kinder in ihrer Gruppe haben²³³ (M = 33,73; SD = 18,29; $p < .01$). Dasselbe gilt für Erzieherinnen aus Gruppen mit einem relativ hohen Anteil an Kindern aus einem problematischen sozialen Umfeld²³⁴: Auch sie setzten diesen Anteil mit durchschnittlich 41,27 Prozent (SD = 18,72) deutlich höher an als ihre in dieser Hinsicht weniger beanspruchten Kolleginnen (M = 33,81; SD = 18,70; $p < .01$).

Signifikante, aber nur schwache Zusammenhänge ergaben sich zudem durchweg mit den Einschätzungen der Wichtigkeit von Medienerziehung im Allgemeinen bzw. der Wichtigkeit einzelner medienpädagogischer Ziele im Besonderen: In der Tendenz setzten Erzieherinnen, die Medienerziehung bzw. einzelne Ziele für wichtiger halten, auch den Soll-Anteil des Kindergartens höher an.

7.2.5.6 Fazit zu Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung

Auf den ersten Blick scheinen einige der in diesem Abschnitt berichteten Ergebnisse widersprüchlich:

- Manche Erzieherinnen halten Medienerziehung für wichtig, um auf diesem Weg den Medienkonsum von Kindergartenkindern, den sie als zu hoch und

232 50 Prozent und mehr.

233 Unter 50 Prozent.

234 37,5 Prozent und mehr.

schädlich erachten, zu reduzieren. Unter eben dieser Prämisse halten andere die Medienerziehung gerade umgekehrt für unwichtig.

- Für viele Erzieherinnen beschränkt sich Medienerziehung auf den bloßen Einsatz von Medien; bestimmte Mediengeräte (v. a. Computer oder DVD-Player) stehen in vielen Einrichtungen aber nicht zur Verfügung. Zusammengefasst bedeutet dies für manche, dass sie den Umfang der von ihnen praktizierten Medienerziehung für zu gering halten und eigentlich gerne mehr machen würden, dies aber aufgrund mangelnder Geräte nicht zu können glauben. Andere Erzieherinnen mit einer ebenfalls defizitären Medienausstattung in der Einrichtung sind dagegen völlig zufrieden mit dem, was sie an Medienerziehung machen: Schließlich wollen sie nicht, dass die Kinder nun auch noch in der Einrichtung (elektronische) Medien nutzen.

Dem zugrunde gelegten Verständnis von Medienerziehung (das zu einem erheblichen Teil von mangelnden Kenntnissen hinsichtlich des kindlichen Medienumgangs und seiner möglichen Auswirkungen auf die Kinder geprägt ist²³⁵) kommt demnach eine Schlüsselrolle zu: Für wie wichtig die Erzieherinnen Medienerziehung im Kindergarten halten und wie notwendig sie diesen Förderbereich finden, in wessen Verantwortung sie Medienerziehung schwerpunktmäßig sehen, wie motiviert oder eben nicht motiviert sie zur Medienerziehung sind und inwieweit sie mit dem Ausmaß ihres medienerzieherischen Engagements zufrieden sind, hängt in erheblichem Maße davon ab, was sie unter Medienerziehung verstehen, welche konkrete (oder häufiger unkonkrete) 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.

Leider ist es aber so, dass nicht nur die wenigsten Erzieherinnen ein Verständnis von Medienerziehung zu haben scheinen, das über Kurzfloskeln wie etwa Erziehung zu einem „angemessenen“ oder „vernünftigen“ Medienumgang hinausgeht, sondern ein nach wie vor bedenklich großer Teil von ihnen Medienerziehung mit Mediendidaktik verwechselt. Und selbst diejenigen, die unter Medienerziehung korrekterweise nicht den bloßen Medieneinsatz für außermedienpädagogische Anliegen verstehen, haben vielfach nur vage Kenntnisse bzw. Vorstellungen davon, welche Ziele mit Medienerziehung zu verbinden sind. Zudem dominiert unter den konkreteren Zielvorstellungen – neben der Förderung von Auswahlkompetenzen – bei einem nennenswerten Teil der Erzieherinnen noch immer die Reduzierung der kindlichen Mediennutzung. Und schließlich ist mit derartigen Problemen auch verbunden, dass eine adäquate, begründete Vorstellung davon, weshalb Medienerziehung im Kindergarten notwendig ist, nur bei einer Minderheit der Erzieherinnen vorhanden ist.

235 S. o. Abschnitt 7.2.3 und 7.2.4.

Insgesamt ist somit die theoretische Basis für ein engagiertes und erfolgreiches medienerzieherisches Handeln in den Kindergärten in vielen Fällen offenbar nach wie vor nicht gegeben; die Erzieherinnen scheinen in dieser Hinsicht heutzutage kaum aufgeklärter zu sein als die in unserer Vorläuferstudie von 1997 Befragten.

Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass die Erzieherinnen – wie an verschiedenen Stellen in diesem Abschnitt immer wieder deutlich wurde – vielfach noch immer (und teilweise mehr als 1997) verunsichert sind im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Medienerziehung sowie deren Stellenwert im Rahmen der zahlreichen Bildungsaufträge, und verbunden damit häufig das Gefühl zu haben scheinen, medienerzieherisch eigentlich aktiver tätig werden zu müssen, ohne dabei recht zu wissen, wie dies aussehen könnte.

7.3 Praxis der Medienerziehung im Kindergarten

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir uns ausführlich mit den u.E. besonders wesentlichen Bedingungen der Medienerziehung im Kindergarten befasst: mit der Ausbildungssituation, den Rahmenbedingungen der Kindergärten und einer ganzen Reihe von Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen. Vor dem Hintergrund der entsprechenden Ergebnisse interessiert nun, inwieweit die Anforderungen an die Medienerziehung im Kindergarten, wie wir sie in Kapitel 1 umschrieben und begründet haben, in nordrhein-westfälischen Kindergärten gegenwärtig umgesetzt werden.

Mit Blick auf die Praxis sowohl der Medienerziehung als auch der medienpädagogischen Elterntarbeit hatten wir in unserer Vorgängerstudie von 1997 nicht unerhebliche Defizite festgestellt und – auch – in Bezug auf solche Defizite eine Reihe an Empfehlungen zur Verbesserung der Situation abgeleitet. Angesichts der seit Jahren (auch in den Massenmedien) öffentlich geführten Diskussion um die Bedeutung von Medienkompetenz und medienbezogener Bildung sowie speziell angesichts der in den letzten Jahren in NRW umgesetzten Initiativen zur Medienerziehung (s. o. Abschnitt 3.2) war nun einerseits anzunehmen und zu hoffen, dass zwischenzeitlich zumindest einige der damals festgestellten Defizite reduziert worden sind und sich insofern nun ein positiveres Bild der medienpädagogischen Praxis im Kindergarten zeichnen lässt. Vor dem Hintergrund der in den vorangegangenen Kapiteln berichteten Ergebnisse ist andererseits eine solche positive Veränderung leider jedoch nicht gerade sehr wahrscheinlich.

Anhand der in der Repräsentativstudie und den themenzentrierten Face-to-Face-Interviews von den Erzieherinnen gelieferten Informationen zur Praxis der Medienerziehung werden im vorliegenden Kapitel nun sowohl der aktuelle Status quo als auch etwaige Veränderungen im Vergleich zu 1997 ausführlich

beleuchtet. Dabei geht es zunächst um die Frage, in welchem Umfang und mit welchen Handlungsformen Medienerziehung im Kindergarten praktiziert wird. Anschließend wird darüber berichtet, wie die Erzieherinnen selbst den Umfang und den Stellenwert ihrer medienpädagogischen Aktivitäten einschätzen und wie sie ihre Möglichkeiten und ihre medienpädagogische Selbstwirksamkeit – auch unter Berücksichtigung etwaiger Probleme und Hinderungsgründe – bewerten. Aufbauend hierauf gehen wir schließlich auf die Relevanz verschiedener in den vorangegangenen Kapiteln beleuchteter Bedingungen und Einflussfaktoren der Medienerziehungspraxis ein.

7.3.1 Handlungsformen der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern

In Kapitel 1 haben wir ein verbreitetes Missverständnis zu beheben versucht, indem wir auf Folgendes hingewiesen haben: Zum einen kann von Medienerziehung nur dann gesprochen werden, wenn dem pädagogischen Handeln und Verhalten solche Anliegen und Zielsetzungen zugrunde liegen, die um den Medienumgang der Kinder und insbesondere um die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz zentriert sind. Zum anderen besteht Medienerziehung keineswegs nur in aufwendigen Aktionen, die hohe Personalkapazität und andere optimale Rahmenbedingungen erfordern. Ebenso wenig ist sie aber auch – wie in den vorangegangenen Kapiteln mehrfach betont wurde – ausschließlich mithilfe des Einsatzes von Medien möglich und somit auf die Verfügbarkeit von Mediengeräten angewiesen. Vielmehr sind für die Praxis der Medienerziehung eine ganze Reihe unterschiedlicher Handlungsformen und Methoden denkbar, die bis hin zu wenig aufwendigen oder sogar ohnehin im Kindergarten ablaufenden Aktivitäten – etwa Gesprächen während des Essens oder im Morgenkreis – reichen und sich häufig mit der Umsetzung weiterer Erziehungsziele (z. B. Kreativitätsförderung) kombinieren lassen: Über strategisch geplante umfassendere Maßnahmen²³⁶ und Projekte²³⁷ hinaus gehören zu Praxisformen der Medienerziehung sowohl die Initiierung medienbezogener Aktivitäten²³⁸ als auch eher spontane Erziehungs- und Interaktionsweisen im Kindergarten (z. B. Reaktionen auf medienbezogene Äußerungen von Kindern). Dabei sind Gespräche mit den Kindern (wie auch Beobachtungen ihres Verhaltens und Handelns) besonders grundlegend, vor allem wenn das Leitprinzip einer situations- und zielgruppenorientierten Vorgehensweise umgesetzt werden soll, das impliziert, die Erfahrungen und sonstigen Bedingungen der Kinder zu

236 Z. B. Besuch einer Fernsehanstalt.

237 Z. B. gemeinsame Erstellung eigener Medienprodukte (etwa eines Hörspiels).

238 Z. B. Gespräche über Mediennutzung, -präferenzen und zugrunde liegende Bedürfnisse und Motive; Malen beliebiger Medienfiguren oder typischer Mediennutzungssituationen; Rollenspiele zur Verarbeitung von Medien-erlebnissen.

berücksichtigen und in der Praxis aufzugreifen. Ebenfalls hinzuzählen lässt sich schließlich die medienpädagogische Elternarbeit etwa in Form von Elternabenden oder -gesprächen zur Medienerziehung.

Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Repräsentativbefragung und den Face-to-Face-Interviews berichtet, die Aufschluss über die medienzieherischen Aktivitäten und Handlungsformen in den Kindergärten geben.

7.3.1.1 Medienbezogene Gespräche mit den Kindern

Diese – sicherlich häufigste – Handlungsform der Medienerziehung im Kindergarten ermöglicht es nicht nur, den Medienumgang der Kinder zum Thema zu machen, sondern auch, etwas über aktuell beliebte Medienangebote oder Medienerlebnisse der Kinder zu erfahren und die Kinder bei der Verarbeitung von Medienerfahrungen zu unterstützen. Im Rahmen solcher Gespräche – seien es Unterhaltungen, Argumentationen oder aufklärende Gespräche – kann man den Kindern Wissen vermitteln (etwa über Unterschiede zwischen realen und medialen Erlebnissen bzw. zwischen Realität und Fiktion) oder ihnen auch Kriterien zur Bewertung von Medienangeboten an die Hand geben. Gleichzeitig können derartige Gespräche auch dazu beitragen, den Medienumgang der jeweiligen Kinder – einschließlich ihrer Medienpräferenzen, ihrer zugrunde liegenden Bedürfnisse und Motive sowie ihrer individuellen Kompetenzdefizite im Umgang mit Medien – genauer kennenzulernen und entsprechende Erkenntnisse zum Ausgangspunkt weiterer medienpädagogischer Aktivitäten zu machen. Medienbezogene Gespräche sind somit das Herzstück einer situations-, interaktions- und handlungsorientierten Medienerziehung.

Aus unserer Vorgängerstudie von 1997 wissen wir, dass in Kindergärten solche Gespräche zwar nicht unbedingt selten stattfinden, sich in den meisten Fällen aber aus alltäglichen Situationen heraus als spontane Reaktion auf Äußerungen oder sonstige Verhaltensweisen der Kinder ergeben. Deshalb galt es nicht nur zu klären, in welchem Umfang medienbezogene Gespräche in den Kindergärten stattfinden, sondern auch, inwieweit diese Handlungsform geplant abläuft oder – wie 1997 festgestellt – vorwiegend an situative Anlässe geknüpft wird.

In der Repräsentativstudie wurden die Erzieherinnen zunächst explizit danach gefragt, wie häufig sie sich mit den Kindern über Medien unterhalten. Nach Angaben von immerhin mehr als einem Drittel der Befragten (35,9 %) findet dies „täglich/fast täglich“ und bei weiteren 41,5 Prozent „1- bis 2-mal pro Woche“ statt. Ein- bis zweimal im Monat führen solche Gespräche 17,9 Prozent, und nur insgesamt 4,7 Prozent unterhalten sich lediglich „1- bis 2-mal pro Halbjahr“ (1,8 %) oder „seltener bzw. nie“ (2,9 %) mit den Kindern über Medien. Medienbezogene Gespräche scheinen demnach, wie erwartet, tatsäch-

lich zu alltäglichen Handlungsformen der Medienerziehung im Kindergarten zu gehören. Ein auf den ersten Blick etwas negativeres Bild ergaben dagegen Ausführungen der in den Face-to-Face-Interviews Befragten zu ihrer Medienerziehungspraxis: Hier nannten sie von sich aus vergleichsweise selten Gespräche als Handlungsform, sondern kamen spontan vorrangig auf den Einsatz von Medien zu sprechen (nur etwa ein Viertel der Nennungen waren hier auf Gespräche mit den Kindern bezogen). Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 7.2.5.1 berichteten Ergebnisse lässt sich dieser Befund jedoch plausibel erklären: Wer unter Medienerziehung nur den bloßen Einsatz von Medien – für welche Anliegen auch immer – versteht oder wer nur eine vage Vorstellung von Medienerziehung hat und wem dabei nicht klar ist, dass medienbezogene Gespräche (unabhängig davon, ob sie selbst initiiert oder „nur“ reaktiv stattfinden) sehr wohl eine der Handlungsformen von Medienerziehung ausmachen, der wird bei der Beschreibung seiner Medienerziehungspraxis wohl auch kaum solche Gespräche erwähnen. Zudem liegt bei vielen Erzieherinnen, die unter Medienerziehung nicht den bloßen Medieneinsatz verstehen, offenbar noch immer das Missverständnis vor, es handle sich dabei um einen Förderbereich, der sich nicht in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern, sondern nur über aufwendige Maßnahmen (z. B. Projekte) realisieren lässt; ein solches Missverständnis führt aber dazu, dass Gespräche als Handlungsform dann kaum genannt werden – und auch dazu, dass viele Erzieherinnen ganz offensichtlich eigentlich mehr Medienerziehung betreiben als ihnen bewusst ist.

Um genauer zu ermitteln, welchen Stellenwert medienbezogene Gespräche in der Praxis haben, inwieweit sie geplant stattfinden oder an situative Anlässe geknüpft werden, gingen wir auf diese Handlungsform in beiden Befragungen weiter ein:

So wurden die Erzieherinnen, die in der Repräsentativstudie auf die o. g. Frage nach medienbezogenen Gesprächen angegeben hatten, sich zumindest ein- bis zweimal pro Monat mit den Kindern über Medien zu unterhalten (95,3 % der Stichprobe), weiter danach gefragt, ob solche Gespräche „meist als Reaktion z. B. auf aktuelle Ereignisse in der Gruppe“ erfolgen oder ohne akuten Anlass von den Erzieherinnen „meist selbst“ angeregt werden. Die entsprechenden Antworten ergaben ein ähnliches Bild wie schon 1997: In der Mehrzahl der Fälle (67,2 %) erfolgen solche Gespräche auf akute Anlässe hin, bei etwa einem Viertel (23,3 %) hält es sich „die Waage“, d. h. mal sind es akute Anlässe, mal kommt die Erzieherin von sich aus auf medienbezogene Themen zu sprechen; nur 9,5 Prozent gaben an, dass sie sich meist ohne akuten Anlass mit den Kindern über Medien unterhalten²³⁹.

Nun können solche akuten Anlässe plausiblerweise u. a. in dem von den Erzieherinnen wahrgenommenen medienbezogenen Verhalten der Kinder be-

239 Die genannten drei Gruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Häufigkeit solcher Gespräche.

stehen²⁴⁰, wie auch aus einigen Ausführungen in den themenzentrierten Interviews hervorging:

„Ja, wie gesagt: Halt aufgreifen, wenn Kinder Szenen oder so nachspielen oder wenn sie halt morgens kommen und sagen: ‚Mensch, gestern haben wir im Fernsehen dies und das gesehen‘, [dass man] dann halt mit den Kindern darüber spricht.“

„Wenn zu mir jetzt ein Kind kommt und sagt, ‚Ich hab die und die Sendung gesehen‘, dann kann ich nur sagen, ‚ump, kenn ich nicht, ich versuch aber mal, mir das anzugucken‘. Dann horch ich mal rum, wer das vielleicht schon gesehen hat, und dann unterhalten wir uns da drüber. Ich erklär den Kindern dann auch ganz normal, was ich daran nicht gut finde. Oder wenn die Kinder montags kommen und erzählen, was sie da so gesehen haben [...]“

„[...] Man greift Gespräche auf [...]“

„So in den letzten Jahren sind verstärkt jetzt auch Hörspiele dazugekommen und Kassetten. Schon allein bei den Kindern laufen Bibi Blocksberg, Benjamin Blümchen [...], [die die Kinder] mitbringen und uns damit immer wieder konfrontieren. Dann so montags morgens [...] dann kommt da halt sehr, sehr häufig: ‚Ich hab das und das im Fernsehen gesehen‘. Dass man da eben drauf eingeht und da noch mal so eine Rückschau hält mit den Kindern, was so über das Wochenende gelaufen ist und wer was geschaut hat. Jetzt so allmählich hält auch der Computer eben Einzug, dass die Kinder schon mal an Spielzeugtagen auch Computerspiele mitbringen oder auch andere Spiele, halt Gameboys oder diese Mini-Computer, Kinder-Computer.“

Medienbezogenes Verhalten der Kinder kann – wie auch an den Zitaten deutlich wurde – von den Erzieherinnen ohne Wertung als Gesprächsanlass wahrgenommen werden; ebenso kann aber auch ein negativ bewertetes Verhalten zum Anlass werden. Um Reaktionsweisen bei unerwünschten medienbezogenen Verhaltensweisen zu ermitteln, schilderten wir den Face-to-Face-Befragten ein fiktives Beispiel für ein solches Verhalten, das Erzieherinnen vermutlich in ihrer Gruppe „eigentlich nicht wünschen“²⁴¹, und fragten sie anhand vorgegebener Antwortalternativen, wie sie in solchen Fällen reagieren. Die entsprechenden Antworten zeigen, dass auch unerwünschtes medienbezogenes Verhalten von den meisten Befragten durchaus als Gesprächsanlass wahrgenommen wird (nur wenige versuchen, in solchen Fällen die Kinder zu einer anderen Aktivität zu bewegen oder sie auf ein anderes Thema zu lenken; eine einzige Befragte gab an, über ein solches ungewolltes Verhalten hinwegzusehen, und für keine kommt es offenbar in Frage, in einer solchen Situation das Verhalten der Kinder zu unterbinden; vgl. Tab. 7.20).

240 Zu der hierauf bezogenen Problemwahrnehmung s. o. Abschnitt 7.2.4.5.

241 Ein Kind in der Gruppe erzählt begeistert über ein PC-Spiel, so dass es die ganze Kindergruppe in seinen Bann zieht (vgl. Leitfaden in Anhang 1).

Tabelle 7.20: Reaktionen auf unerwünschtes medienbezogenes Verhalten von Kindern
(Angaben in Prozent; Basis: n = 45)

Reaktion, die am ehesten zutrifft	n
Ich nehme die Situation zum Anlass, mit den Kindern über dieses Thema z. B. zu reden	36
Ich versuche, die Kinder zu einer anderen Aktivität zu bewegen oder sie auf ein anderes Thema zu lenken	6
Ich versuche darüber hinwegzusehen	1
Ich unterbinde das Verhalten	0
Nichts davon, sondern ...	2

Insgesamt scheinen viele Erzieherinnen die sich alltäglich ergebende Möglichkeit zu nutzen, mit den Kindern über Medien oder Medienumgang zu reden, wenn sie sich von ihnen – auf welche Weise auch immer – hierzu veranlasst sehen. Dieses Ergebnis ist mit den 1997 von uns ermittelten Reaktionen der Erzieherinnen auf medienbezogenes Verhalten der Kinder aus methodischen Gründen nicht vergleichbar (zu den damaligen Ergebnissen vgl. Six et al., 1998, S. 390 ff.). Auf Veränderungen in dieser Hinsicht gingen jedoch einige in den Wiederholungsinterviews befragte Erzieherinnen ein, indem sie darauf hinwiesen, eine Aufarbeitung von Medienerlebnissen (auch) in Form von Gesprächen sei heute einerseits dringlicher, da Kinder mehr als früher mit für sie ungeeigneten Medieninhalten konfrontiert würden, andererseits sei aber eine Aufarbeitung von Medienerlebnissen insofern schwieriger geworden, als die Kinder seltener als früher von sich aus auf Medien zu sprechen kämen (s. o. Kap. 5).

7.3.1.2 Medienerziehung als aktives Handeln oder als reaktives Verhalten

Bislang ist deutlich geworden, dass Erzieherinnen keineswegs selten mit den Kindern über Medien und Mediennutzung reden, dass diese Handlungsform jedoch überwiegend reaktiv abläuft, indem medienbezogenes Verhalten der Kinder zum Anlass für Gespräche genommen wird. Um zusätzlich einen Eindruck davon zu bekommen, ob denn die Medienerziehung auch insgesamt eher als geplantes Handeln oder als reaktives Verhalten stattfindet, wurden den Erzieherinnen in den Face-to-Face-Interviews zwei entsprechende Aussagen vorgelesen mit der Bitte anzugeben, welche davon ihre medienerzieherische Praxis am ehesten kennzeichnet (wenn ihnen dies nicht möglich erschien, sollten sie versuchen, eine eigene Charakterisierung vorzunehmen). Tatsächlich identifizierte sich von den 42 Personen, die in diese Auswertung einbezogen wurden²⁴², die

²⁴² In die Auswertung zu dieser Frage konnten nur diejenigen Befragten einbezogen werden, die nach eigenen Angaben überhaupt Medienerziehung mit den Kindern (und nicht nur über die Eltern) praktizieren und die gleichzeitig zur Selbstcharakterisierung eindeutige Aussagen machten (n = 42 von 45).

Mehrheit (59,5 %) mit derjenigen Aussage, die als reaktive Medienerziehung zu interpretieren ist: „Ich schaue, ob sich im Kindergartenalltag bestimmte konkrete Probleme oder Anlässe ergeben, und reagiere dann“. Nur knapp ein Viertel (23,8 %) schloss sich der Aussage an, die eine überwiegend aktive, geplante Medienerziehung kennzeichnet: „Ich gehe von konkreten Zielen und Vorstellungen zur Medienerziehung aus und nehme mir dann ganz konkrete Dinge zur Förderung der Kinder vor“. Berücksichtigt man, dass die zweite Aussage „konkrete Ziele und Vorstellungen zur Medienerziehung“ impliziert, die nach unseren Ergebnissen jedoch nur bei einer Minderheit voraussetzen sind, so steht dieses Ergebnis durchaus in Einklang mit einigen weiter oben berichteten Befunden (vgl. v. a. Abschnitt 7.2.5.1). Gleichzeitig und in Zusammenhang damit verwundert aber, dass nicht ein größerer Teil der Befragten beide Aussagen als gleichermaßen charakteristisch für die eigene Medienerziehungspraxis ansah und sich deshalb für keine der beiden Aussagen entscheiden mochte – dies waren lediglich 16,7 Prozent der Befragten. Im weiteren Verlauf der Gespräche gewannen wir jedoch ein etwas anderes Bild: Erst bei genauerem Nachdenken tendierten einige Befragte nun eher zu einer Kombination beider Positionen. Folgende Zitatbeispiele stehen für eine solche – u. E. durchaus sinnvolle – „gemischte“ Vorgehensweise und verweisen dabei auf den in Kindergärten dominierenden „Situationsansatz“. Gleichzeitig machen sie allerdings auch deutlich, dass die Ausführungen (auch hierzu) häufig von der falschen Vorstellung geprägt sind, es ginge bei Medienerziehung um den Einsatz von Medien zur Umsetzung irgendwelcher Anliegen (die in diesem Fall im Aufgreifen akuter Bedürfnisse und Erlebnisse der Kinder bestehen):

„Das ist mal so und mal so. Ich kann mich gar nicht entscheiden. Manchmal ist es geplant, und manchmal – Wenn was ist, macht man das. Man geht auch auf beides ein, je nach Situation. Wenn die Kinder mit irgendwas kommen, müssen wir darauf eingehen, das ist unsere Aufgabe, da können wir das nicht abtun.“

„Beides. Je nachdem, welche Situation gerade da ist.“

„Das ist beides, was mir machen, in gleichem Maß: Einmal macht man das so, dass man eben diese Hintergründe hat, und einmal, wenn ein situativer Ansatz ist, dass ich sage: So, das ist jetzt im Augenblick – Da kriegt ein Kind noch ein Geschwisterchen, dann sage ich, so, jetzt gucke ich mal, was für Bücher kann ich mir ausleihen, um das der ganzen Gruppe dann noch mal ein bisschen zu verdeutlichen, was passiert da und wie verändert sich die Familie. Aber genauso setzte ich das auch so ein, um bestimmte Ziele zu erreichen. Da mache ich mir vorher die Gedanken, der erste Punkt. Ich denke beides.“

„Sowohl als auch, weil wir arbeiten nun mal situationsorientiert, und man nimmt sich immer was vor. Zum Beispiel ich sag jetzt, ich mach mit den Kindern am Montagmorgen das Projekt Schnecken, fangen wir mit dem Bilderbuch an. Jetzt kommt aber ein Kind und hat 'nen Marienkäfer am Wochenende gefunden und bringt den im Glas mit. Wäre ja blöd, wenn ich jetzt mit Schnecken anfange! Also schwenke ich situationsorientiert um, also es trifft beides zu. Ich würde sagen, die beiden Sachen kann man nicht so voneinander trennen, weil wir hier eben auch nach dem Prinzip arbeiten: Beteiligung

von Kindern. Und die Kinder bestimmen dann auch den Bereich, indem sie dann Dinge anschleppen oder mitbringen: Im Nachbarhaus hat's gebrannt, wie entsteht Feuer? Was machen die bei der Feuerwehr, wo holen die die Schläuche her usw. Und schon hat man aus den Erlebnissen der Kinder immer wieder neue Projekte. Wir arbeiten hier halt – das nennt sich erlebnis- und situationsorientiert, Lernen am Erlebten. Die Kinder haben einfach ein Recht auf Beteiligung von verschiedenen Dingen.“

„Sowohl als auch, also beides ist in meinem Alltag vorhanden. Also erstmal beobachte ich ja die Kinder, um zu gucken, was ist für sie interessant, weil ich nach dem lebenssituativen Ansatz arbeite. Das ist ganz klar, da muss ich erstmal schauen, was ist interessant. Das heißt, daraus nehme ich natürlich dann etwas, das ich das dann irgendwie packen kann, und wenn ich das gepackt habe, dann kommt für mich der zweite Schritt, und das ist genau der von Ihnen, der erste Schritt, der vorgelesen worden ist, dass ich dann noch gucke, welche Ziele möchte ich denn damit verfolgen. Das heißt also nicht, dass ich starr an diesen Zielen klebe, sondern meistens ist es ja so, dass die Kindern einen immer wieder überraschen, und dann gibt es ganz viele Wege, um an dieses Ziel auch zu kommen, oder auf einmal ist ein ganz anderes Ziel da. Aber ich muss natürlich auch eine gewisse Planung haben und eine Planungssicherheit für mich selber auch, damit ich überhaupt auf dem Weg bleiben kann. [...] Nee, ich würde so beides, also beide Teile kommen in der Arbeit definitiv auch vor.“

„Ich würde beides machen, je nach Situation, entweder Projekt- oder Situationsansatz, das käme eben auf die Situation an, die sich grade bieten würde. Weil hier in der Gruppe ist es so, dass die Kinder auch ihre Projekte selber mitbestimmen, von daher bestimmt der Erwachsene nicht nur alleine.“

Und schließlich ist aus unserer Sicht hinzuzufügen, dass der hohe Prozentsatz derjenigen, die sich für die erstgenannte Aussage entschieden (reaktive Medienerziehung), nicht unbedingt negativ zu interpretieren ist, impliziert doch gerade eine „kindzentrierte“ Medienerziehung durchaus auch reaktive Anteile und stellt hohe Anforderungen an die Erzieherinnen, kreativ und flexibel auf die Kinder einzugehen.

Allerdings sollte auch nicht verschwiegen werden, dass neben dem bei vielen vorliegenden Missverständnis, Medienerziehung sei Medieneinsatz, einige Teilnehmerinnen bei der Frage nach dem Anteil reaktiver und aktiver Elemente der Medienerziehung wieder einmal vorrangig die Eltern im Blick hatten. Beides geht exemplarisch aus folgendem Zitat hervor:

„Also, was ist jetzt damit gemeint? Das Erste hört sich für mich an, ich nehme jetzt diese Dias oder diese Kassette und setze diese gezielt ein. Das mach ich nicht. [Interviewer: *Oder ausgehend von Ihrer Pädagogik? Ist ja auch ein konkretes Ziel, Medien eben nicht einzusetzen*] Ja genau. Das ist die konkrete Vorstellung, das konkrete Ziel. Und was jetzt von den Kindern an uns herangetragen wird, das nehmen wir auf und zur Kenntnis – die Kinder sollen und dürfen auch alles erzählen – aber daraus würde jetzt nicht folgen, dass wir sagen würden, also da muss jetzt aber eine pädagogische Einheit zu Medienerziehung gemacht werden! Das machen wir über die Eltern! Also wenn wir jetzt das Gefühl haben, irgendwie ist da jetzt – doch, wenn wir jetzt das Gefühl haben, dann würden wir das über die Eltern machen und nicht über die Kinder.“

7.3.1.3 Medienerziehung als aktives Handeln: Anregung zu medienbezogenen Aktivitäten

Nachdem festzuhalten ist, dass die Medienerziehung offenbar häufiger reaktiv als aktiv geplant abläuft, stellt sich die Frage, was denn die Erzieherinnen nun tatsächlich von sich aus in diesem Erziehungs- und Förderbereich in die Wege leiten. Dabei muss es, wie bereits mehrfach betont, keineswegs nur um aufwendige Projekte gehen; vielmehr können medienpädagogische Aktivitäten – neben vielen anderen Optionen – auch darin bestehen, die Kinder dazu anzuregen, etwas über ihre Medienerlebnisse zu erzählen, ggf. aus Medieninhalten im Rollenspiel etwas nachzuspielen oder etwa beim Basteln oder Malen auch einmal ihre Medien-Lieblingsfiguren zum Gegenstand zu machen (nicht zuletzt um solche Aktivitäten möglicherweise anschließend als Anknüpfungspunkt für medienbezogene Gespräche – z. B. über Gründe für Medienpräferenzen – zu nutzen).

Tabelle 7.21: Anregung zu medienbezogenen Aktivitäten

(Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; Prozente ungewichtet; M/SD gewichtet)

	sehr häufig	häufig	2006 gelegentlich	selten	nie	2006 sehr häufig/ häufig	1997 sehr häufig/ häufig
	%	%	%	%	%	%	%
Nutzung von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. selbst etwas mit dem Kassettenrecorder machen M = 3,48 (SD = 1,07)	2,8	15,3	34,9	26,1	20,9	18,1	22,3
Thematisierung von Medien, Erzählungen über eigenen Medienkonsum und/oder über eigene Medienerlebnisse M = 3,44 (SD = 1,06)	2,2	16,9	36,4	24,5	20,0	19,1	15,8
Nachsingen von Liedern bzw. Nachsprechen von Texten aus dem Fernsehen M = 4,06 (SD = 0,98)	0,6	6,8	21,3	29,1	42,2	7,4	2,7
Malen oder Nachbasteln von Medienfiguren bzw. Medienpersonen M = 4,20 (SD = 0,90)	0,8	4,8	15,2	33,3	45,9	5,6	1,8
Nachahmung von Personen oder Figuren aus Fernsehen bzw. Video oder Nachspielen von Fernseherlebnissen M = 4,24 (SD = 0,86)	0,6	3,0	16,4	32,4	47,5	3,6	– ¹

1 1997 wurden das Nachspielen von Fernseherlebnissen und die Nachahmung von Personen oder Figuren aus Fernsehen oder Video getrennt als Items vorgegeben. Zum Ersteren gaben damals 3,5 Prozent an, hierzu (sehr) häufig anzuregen, beim Zweiten waren es 1,5 Prozent.

Um zu klären, inwieweit ein solches aktives Vorgehen vonseiten der Erzieherinnen praktiziert wird, fragten wir sie in der Repräsentativstudie – ähnlich wie in unserer Vorgängerstudie von 1997 – anhand von fünf ausgewählten Beispielen, „wie häufig sie zur Umsetzung ihrer medienerzieherischen Ziele Kinder in der Einrichtung zu medienbezogenen Aktivitäten anregen“.

Wie aus Tabelle 7.21 hervorgeht, findet eine solche Form der Medien-erziehung (wie schon 1997²⁴³) recht selten statt: Im Mittel gaben die Befragten nur bei zwei der fünf Items an, zu solchen medienbezogenen Aktivitäten „gelegentlich“ anzuregen (eigenständige Nutzung von Mediengeräten in der Einrichtung²⁴⁴ und Thematisieren von Medien oder Medienerlebnissen). Fasst man die Items gemeinsam als Skala auf²⁴⁵, so ergibt sich ein Skalenmittelwert von $M = 3,89$ ($SD = 0,68$), der aussagt, dass Anregungen zu medienbezogenen Aktivitäten im Kindergarten insgesamt „selten“ stattfinden.

Wenn man diesen Angaben die Häufigkeit, mit der die Kinder nach Aussagen der Erzieherinnen bereits von sich aus medienbezogenes Verhalten zeigen (s. o. Abschnitt 7.2.4.5), gegenüberstellt, so liegt die Interpretation nahe, dass ein großer Teil der benannten Aktivitäten bereits von den Kindern selbst ausgeht und Erzieherinnen eher auf das Verhalten der Kinder reagieren als selbst solche Aktivitäten anzustoßen.

Hinzuzufügen ist, dass auch in den Face-to-Face-Interviews die Teilnehmerinnen bei der Beschreibung ihrer Medienerziehungspraxis ausgesprochen selten ($n = 4$) davon berichteten, medienbezogene Rollenspiele zu initiieren bzw. die Kinder zum Nachspielen von Medieninhalten oder -figuren anzuregen.

7.3.1.4 Gemeinsame Mediennutzung und Medieneinsatz zur Umsetzung medienpädagogischer Ziele

Mediennutzung oder Medieneinsatz an sich machen selbstverständlich noch keine Medienerziehung aus, sind jedoch in Verbindung mit medienpädagogischen Zielen durchaus wesentlich – etwa um anhand von Medienbeispielen den Kindern bestimmte Gestaltungsmerkmale und -strategien zu veranschaulichen, mit den Kindern über Kriterien zur Medienbewertung zu sprechen, sie über Erfahrungen mit ähnlichen Medienprodukten berichten zu lassen und

243 1997 wurde eine nur vierstufige Antwortskala vorgegeben („sehr häufig“, „häufig“, „gelegentlich“, „nie“). In der aktuellen Studie wurde aus methodischen Gründen dagegen eine fünfstufige Skala verwendet (vgl. Tab. 7.21). Vergleicht man die zusammengefassten Prozentwerte von „sehr häufig“ und „häufig“ mit den damaligen Ergebnissen, so lässt sich feststellen, dass sich keine statistisch relevanten Veränderungen ergeben haben.

244 Dass man die Kinder nur dann zur Nutzung von Mediengeräten anregen kann, wenn solche Geräte in der Einrichtung auch verfügbar sind, liegt auf der Hand und bestätigte sich tatsächlich auch anhand der Gegenüberstellung mit der in der Repräsentativstudie von den Befragten angegebenen Medienausstattung der Einrichtung.

245 Die Reliabilität dieser aus fünf Items bestehenden Skala erreicht ein Cronbachs Alpha von .73.

insgesamt zur Förderung verschiedener Dimensionen der Medienkompetenz beizutragen (zur Medienkompetenz sowie zu Methoden und Strategien der Medienerziehung per Medieneinsatz s. o. Abschnitt 1.2).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine gemeinsame Mediennutzung selbstverständlich auf die Verfügbarkeit entsprechender Medien angewiesen ist²⁴⁶. Allerdings werden in etlichen Kindergärten manche Medien selbst dann kaum genutzt, wenn sie durchaus für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern zur Verfügung stehen (vgl. Tab.7.22): Jeweils etwa drei Viertel derjenigen Erzieherinnen, denen ein Videorecorder oder ein Fernseher zur Verfügung steht, benutzen diese Mediengeräte nicht häufiger als „ein- bis zweimal pro Halbjahr“ und 40 bzw. 44 Prozent sogar noch seltener oder nie (nur geringfügig niedrigere Prozentwerte ergeben sich für DVD-Player oder Videokamera). Hingegen werden vorhandene Computer inzwischen nur noch von knapp einem Drittel der Erzieherinnen höchstens „ein- bis zweimal pro Halbjahr“ eingesetzt, von immerhin 58,4 Prozent aber mindestens „ein- bis zweimal pro Woche“ in die Kindergartenarbeit einbezogen, und bei einem Drittel der Erzieherinnen gehört die Verwendung des Computers sogar zum Kindergartenalltag (33,7 % „täglich/fast täglich“). Übertroffen wird die Häufigkeit der Computernutzung nur noch durch den Einsatz von Kassettenrecordern oder CD-Playern (50,4 % bzw. 59,5 % „täglich/fast täglich“).

Betrachtet man die Nutzung der einzelnen Medien im Vergleich, so ist sicher nicht verwunderlich, dass die in den Einrichtungen verfügbaren audiovisuellen Medien nicht unbedingt zum täglichen oder wöchentlichen Einsatz kommen, man also nicht ständig den Kindergarten mittels DVD-, Video-Recorder oder Fernseher zum Kino macht oder mit der Videokamera einen Film dreht. Wie lässt es sich dann aber erklären, dass ein Fünftel der Erzieherinnen, die eine Videokamera zur Verfügung haben, angaben, dass diese (mindestens) „ein- bis zweimal pro Woche“ benutzt wird? Grobe Hinweise für eine Erklärung lassen sich aus den Face-to-Face-Interviews wie auch aus der Wiederholungsbefragung (vgl. Kap.5) ableiten: Zum einen gibt es Kindergärten, in denen sich die Kinder völlig selbstverständlich eine Foto- oder Videokamera nehmen und selbstständig damit experimentieren können (was im Prinzip eben auch täglich sein könnte). Zum anderen wurde berichtet, dass eine Videokamera häufig für die Dokumentation der Kindergartenarbeit verwendet wird und in diesem Zusammenhang auch Verhaltensbeobachtungen mit den Kindern besprochen werden; solche Erzieherinnen mögen hierunter evtl. eine gemeinsame Kameranutzung verstanden und als solche angegeben haben.

246 Zur Medienausstattung der Einrichtungen und der in dieser Hinsicht verbesserten Situation s. o. Abschnitt 7.1.3.

Tabelle 7.22: Gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern: Aktuelle Repräsentativstudie und Vorläuferstudie

(Angaben in Prozent; Basis 2006: n = 550; Basis 1997: n = 602; gewichtete Daten)

	verfügbar ¹		täglich/fast täglich		1- bis 2-mal pro Woche		1- bis 2-mal pro Monat		1- bis 2-mal pro Halbjahr		seltener/nie	
	2006	1997	2006	1997	2006	1997	2006	1997	2006	1997	2006	1997
CD-Player ²	96,6	98,1	59,5	44,4	31,1	38,1	7,9	15,1	1,0	1,6	0,6	0,8
Kassetten- recorder ²	96,1		50,4		29,6		12,5		4,2		3,2	
Computer	45,8	4,5	33,7	30,7	24,7	12,4	11,7	4,3	9,8	14,0	20,2	38,6
Videokamera	24,1	12,9	9,5	0,0	10,0	2,1	14,4	8,1	34,0	22,5	32,0	67,3
DVD-Player/ -Recorder ³	26,6	-	1,3	-	6,7	-	22,7	-	38,0	-	31,4	-
Videorecorder	32,5	15,8	0,5	0,0	2,8	0,0	21,2	10,6	35,4	36,7	40,0	52,8
Fernseher	34,5	12,7	0,0	0,0	2,4	0,0	18,9	7,9	34,7	31,3	44,0	60,8

1 Prozent der Einrichtungen, in denen das genannte Gerät prinzipiell für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern zur Verfügung steht

2 1997: Kassettenrecorder und CD

3 wurde 1997 nicht erhoben

Unabhängig davon ist insgesamt festzustellen, dass sich im Vergleich zu unserer Vorgängerstudie von 1997, wie auch aus Tabelle 7.22 hervorgeht, nicht nur die Mediengeräte-Ausstattung der Einrichtungen verbessert hat, sondern die für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern verfügbaren Geräte auch häufiger eingesetzt bzw. benutzt werden als früher.

Nun sagen diese Ergebnisse natürlich noch nichts darüber aus, welche Ziele bzw. Anliegen mit der Nutzung von Mediengeräten verbunden werden. Um der Frage nachzugehen, inwieweit die gemeinsame Mediennutzung mit Kindern *mediendidaktisch motiviert* ist, wurden die Erzieherinnen zunächst in der Repräsentativstudie gefragt: „Wir haben ja vorhin über die gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern gesprochen. Nun verfolgt man ja nicht immer medien-erzieherische Ziele, wenn man mit den Kindern gemeinsam Medien nutzt. Wenn Sie jetzt mal alle Medien, die Ihnen im Kindergarten zur Verfügung stehen, zusammennehmen: Wie oft nutzen Sie diese Medien, um damit Ihre *medien-erzieherischen Ziele* umzusetzen?“ Die entsprechenden Angaben der Befragten erscheinen auf den ersten Blick zunächst erfreulich: Mehr als die Hälfte von ihnen (56 %) nutzt demnach zu medienpädagogischen Zwecken „ein- bis zweimal pro Woche“ oder sogar häufiger Medien gemeinsam mit den Kindern, und bei 25,2 Prozent findet dies „ein- bis zweimal pro Monat“ statt (allerdings findet ein solcher medienpädagogisch motivierter Medieneinsatz in immerhin etwa einem Fünftel der Kindergärten maximal „ein- bis zweimal pro Halbjahr“ wenn nicht sogar seltener bzw. nie statt).

Stellt man diesem Befund Aussagen der Face-to-Face-Interviewten zur Praxis der Medienerziehung und zur Mediennutzung in der Einrichtung gegenüber,

so relativiert sich jedoch der positive Eindruck: Wie bereits mehrfach anhand der Ergebnisse aus den persönlichen Interviews berichtet, hat der Medieneinsatz in vielen Fällen rein gar nichts mit Medienerziehung zu tun (sondern dient Zwecken außerhalb der Medienerziehung), wird angesichts einer falschen Vorstellung von Medienerziehung²⁴⁷ aber als eine solche angesehen. Somit muss angenommen werden, dass nicht wenige Erzieherinnen in der Repräsentativstudie auch eine de facto nicht medienpädagogisch motivierte Mediennutzung in ihren Angaben mit einkalkulierten (und damit die Häufigkeit, mit der sie gemeinsam mit den Kindern Medien zu Zwecken der Medienerziehung nutzen, entsprechend überschätzten). Wie schon in unserer Vorgängerstudie von 1997 schilderten auch diesmal die in den Face-to-Face-Interviews befragten Erzieherinnen das breite Spektrum an Zwecken des Medieneinsatzes bzw. der Nutzung von Mediengeräten durch die Kinder: Kassettenrecorder dürfen von den Kindern zum Anhören von Märchen oder zum gegenseitigen Aufnehmen verwendet werden; die Erzieherinnen setzen Musikmedien im Rahmen von Bewegungsspielen, beim gemeinsamen Tanzen, zum Mitsingen oder Lernen von Liedern und zur Entspannung oder Beschäftigung der Kinder ein; lehrreiche Computerspiele dürfen von den Kindern zu Zwecken des Lernens und der Förderung der Auge-Hand-Koordination gespielt werden; anhand von Bildern aus dem Internet oder durch Bücher wird den Kindern (z. B. naturwissenschaftliches) Sachwissen vermittelt; Kameras werden bei Festen eingesetzt und die Aufnahmen den Eltern zur Verfügung gestellt – um nur einige Beispiele außermedienpädagogischer Zwecke des Medieneinsatzes zu nennen. In dieser Hinsicht hat sich gegenüber 1997 offenbar nicht viel geändert. Folgende Beispiele aus den Interviews können diese Art der Mediennutzung bzw. des Medieneinsatzes in der Kindergartenpraxis illustrieren – wobei zu betonen ist, dass die einleitende Frage dabei jeweils war: „Erzählen Sie doch bitte einmal, was Sie ganz allgemein im *Bereich Medienerziehung* so machen“:

„[...] Wir nutzen Videokameras. Wir hatten jetzt eine Brandschutzwoche, da haben wir uns auch einen Film angeguckt. Solche Dinge, aber das immer im Rahmen eines Themas. Medienerziehung ist kein Oberthema, aber im Rahmen der anderen Themen werden Medien halt eingesetzt.“

„Ja also ich hab ja vorhin schon gesagt, dass wir eigentlich täglich mit Kinderbüchern arbeiten, Bilderbüchern, [...] je nachdem, was die Kinder gerade so interessiert bzw. was wir jetzt so jahreszeitenmäßig anbieten. [Interviewer: *Und zu welchem Zweck tun Sie das dann?*] Also wenn wir das im täglichen, so im Freispiel machen, dann ist es meistens eigentlich, dann kommen die Kinder und fragen: ‚Lieste mir ein Buch vor?‘ [...] Wir sitzen dann auf dem Sofa, einer sitzt auf dem Schoß, einer rechts, einer links, das ist auch so ein bisschen Körperkontakt einfach. [...] Ja und ansonsten setzen wir wieder auch Bücher häufig ein, um irgendein Thema zu erarbeiten mit den Kindern oder

247 S.o. Abschnitt 7.2.5.1.

mal irgendwas zu unterstreichen. *[Interviewer: Und was sind das dann für Themen?]* Das ist ganz unterschiedlich, entweder auch Jahreszeiten und Feste und irgendwelche anderen Themen halt – Freundschaft *[Interviewer: Gehören Medien zum Teil auch dazu, also sind Medien zum Teil Inhalte in den Kinderbüchern?]* Medien in den Kinderbüchern? Ich muss erst mal überlegen – nicht so sehr.“

„Bilderbuchbetrachtung. Ja so, wie gesagt, Lieder einstudieren mit CD-Player. Viel mehr können wir eigentlich nicht machen. Also wir haben jede Menge Sachbücher, die wir schon mal bei Projekten einsetzen. Für den Bereich, wo die Kinder da rankommen, war es das eigentlich.“

„Ja eigentlich ganz wenig, weil die Umstände halt ganz beengt sind. Die Kinder, die haben Zugang zu einem Radio, zu einem Kassettenrecorder, zu einem CD-Teil, können diese Dinge dann auch eigenständig und selbstständig nutzen, wann sie wollen und wie sie wollen. Mit der Hilfestellung, wenn es dann wirklich so sein sollte, dass sie unlogisch eingesetzt werden, ne? Tonband setzen wir ein, Diaprojektor setzen wir ein, Computer ganz, ganz selten – ja, das ist es eigentlich schon. *[Interviewer: Das heißt, Medienerziehung besteht bei Ihnen vor allem darin, -]* Medienerziehung bei uns ist in erster Linie auch Bilderbücher, ganz klar, ne? – Ich war jetzt bei den ganzen anderen Teilen. In erster Linie Bilderbücher. Bilderbücher, Sachbilderbücher, die dann weiterführend nachher in die Tat umgesetzt werden und die in Projekte verbaut werden. Ja. Und wo dann auch diese anderen Sachen dazu beitragen, dass man dann intensiv arbeiten kann.“

„Also wir haben viele Bücher und kaufen auch regelmäßig neue. Ich hab grad heute wieder einen Stapel bestellt – lesen, vorlesen, Geschichten erzählen. Dann verfügen wir über einen Ghettohalter mit CD- und Kassettenanteil: Musik hören, auch verschiedene Musikrichtungen – wir haben hier ja auch ausländische Kinder, haben uns auch schon marokkanische Bauchtanzmusik angehört oder mal was Klassisches vor Weihnachten, da schlepp ich schon mal was Klassisches an. Die Kinder können auch mit dem Gerät umgehen. Wir haben auch schon mal was aufgenommen, was die Kinder gemacht haben. Ja, Fernseher haben wir keinen. Haben eine Digitalkamera seit Kurzem, die setzen wir ein. Das war’s. Mein Computer ist für die Kinder nicht zugänglich.“

„Die alltägliche Arbeit – weil es ja 90 Kinder sind – ist der PC schon da als alltägliche Arbeit. Heißt schon, da sammeln sich immer wieder Kinder vor diesem Rechner, die zusammen ein Spiel spielen. Wir haben ganz klar die Regel bzw. Definition: Der PC ist ein Gesellschaftsspiel und soll auch als dies betrachtet werden und mit mehreren Kindern gleichzeitig benutzt werden. [...] Dann, was bei uns auch noch im alltäglichen Leben ist, das ist die Fotodokumentation. Also Kinder können jederzeit auch kommen und ’ne digitale Kamera nehmen und Fotos schießen, was halt so jetzt im Tagesablauf passiert. Dann, das Bilderbuch ist täglich im Gebrauch. Kassetten sind nicht so häufig im Gebrauch.“

„[...] Wir machen an dem Personalcomputer ein bisschen Spracherziehung [...].“

Das nachfolgend zitierte Beispiel steht stellvertretend für viele Erzieherinnen, die zu einem bestimmten außermedienpädagogischen Thema sogar eine Kombination verschiedener Medien einsetzen:

„[...] Wir haben Bilderbücher, wo eben – sag ich mal – Steingeschichten eben drin sind. Wir haben aber auch nur Poster von Steinen gehabt. Wir haben also verschiedene Medien sozusagen da schon benutzt. Wir gucken – heute haben wir zum Beispiel ein

Theaterstück noch mal angeguckt. Morgen werden wir zum Beispiel eben nach Steinzeichen – eben in diesen Park fahren, wo wir zum Beispiel auch mit einer 3D-Brille so eine, ja eine Show sehen, neben, was weiß ich, sie Sachen ausbuddeln. So richtig, wie halt im Steinabbau sozusagen gearbeitet wird, das ist halt dann nebenan zu sehen, und die Kinder können das wirklich anfassen.“

Solche Schilderungen eines nicht medienpädagogisch motivierten Medieneinsatzes gaben insgesamt immerhin 35 der 45 face-to-face Interviewten bei ihrer Beschreibung der Medienerziehungspraxis ab²⁴⁸. Und von den 17 Teilnehmerinnen, die sich bei ihren Ausführungen zur Praxis (inkl. Projektnennungen) *ausschließlich* auf den Medieneinsatz bezogen, ließen immerhin 14 – trotz intensiver Nachfragen seitens der Interviewer – *keinerlei* Verknüpfung zwischen Medieneinsatz und medienpädagogischen Zielen erkennen, d. h. sie nannten in diesem Zusammenhang keine einzige Praxisaktivität, die auch nur im Entferntesten der Medienerziehung zuzuordnen gewesen wäre. Lediglich drei dieser 17 Erzieherinnen gingen wenigstens andeutungsweise auf den Zusammenhang mit medienpädagogischen Zielen ein: Die Kinder sollen hierdurch vor allem an die Handhabung von Mediengeräten oder auch an die Erstellung eigener Medienprodukte herangeführt werden. Nur selten scheint es dagegen um eine gemeinsame Medienrezeption zu gehen, mit der anhand von Medienbeispielen etwa Gestaltungsmerkmale oder die „Gemachtheit“ von Medieninhalten (z. B. der Unterschied zwischen Realität und Fiktion) veranschaulicht und besprochen werden.

7.3.1.5 Umfassendere medienerzieherische Aktivitäten und Projekte

An dieser Stelle sei eine kurze Zusammenfassung der bislang zur Praxis berichteten Ergebnisse vorangestellt, bevor wir über umfassendere medienerzieherische Aktivitäten und Projekte berichten:

- Im Vergleich zu unserer Vorgängerstudie von 1997 hat sich nicht nur die Mediengeräte-Ausstattung der Einrichtungen verbessert, sondern die für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern verfügbaren Geräte werden auch häufiger eingesetzt bzw. benutzt.
- Medieneinsatz, gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern oder die Nutzung von Mediengeräten durch die Kinder haben allerdings in der Mehr-

248 Jeweils etwa zwei Drittel der Befragten nannten bei der Kennzeichnung ihrer Medienerziehungspraxis den Einsatz von Büchern und/oder Hörmedien (CDs und Kassetten), von einem Drittel wurden Fotos oder Dias genannt, und jeweils ein Viertel bezog sich auf AV-Medien (Video-/DVD-Filme, Fernsehen etc.) und/oder Computer.

Von den insgesamt 128 Nennungen zur Medienerziehungspraxis entfielen 89 auf Medieneinsatz oder auf Projekte, in deren Rahmen Medien eingesetzt werden. Nur bei 30 der 89 Nennungen – bzw. bei sieben Befragten – konnte jedoch erkannt werden, dass es sich dabei tatsächlich um Medienerziehung im eigentlichen Sinne handelt.

zahl der Fälle rein gar nichts mit Medienerziehung zu tun, sondern dienen zumeist außermedienpädagogischen Zwecken und Zielen.

- Medienbezogene Gespräche gehören offenbar inzwischen zu üblichen Handlungsformen der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten. Zumindest scheinen viele Erzieherinnen die sich alltäglich ergebende Möglichkeit zu nutzen, mit den Kindern über Medien oder Medienumgang zu reden, wenn sie sich von ihnen hierzu veranlasst sehen.
- Da bei vielen Erzieherinnen noch immer das Missverständnis vorliegt, bei Medienerziehung handle es sich um einen Förderbereich, der sich nicht in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern, sondern nur über aufwendige Maßnahmen (z.B. Projekte) realisieren lässt, und sie somit medienbezogene Gespräche und andere alltägliche medienpädagogische Handlungs- und Verhaltensweisen wohl kaum als Medienerziehung auffassen, dürften die Ausführungen der Befragten teilweise ein verzerrtes Bild ergeben haben: Möglicherweise betreiben manche von ihnen de facto eigentlich mehr Medienerziehung dieser Art, als ihnen bewusst ist.
- Insgesamt laufen solche medienbezogenen Gespräche eher reaktiv ab, indem bestimmte Äußerungen bzw. Verhaltensweisen der Kinder als Gesprächs-anlass wahrgenommen werden. Ähnlich wie 1997 festgestellt, wird aber auch mit Blick auf das sonstige medienpädagogische Handeln und Verhalten die Medienerziehung offenbar weniger im Sinne einer aktiven Förderung, sondern eher in Form reaktiven Verhaltens praktiziert. Eine solche Form, die von den Befragten häufig mit dem in Kindergärten dominierenden „Situationsansatz“ assoziiert wurde, ist keineswegs abzuwerten, stellt sie doch hohe Anforderungen an die Erzieherinnen, kreativ und flexibel auf die Kinder einzugehen. Allerdings wäre u. E. eine Kombination aus einer aktiven, zielorientierten und einer reaktiven, situationsorientierten Vorgehensweise den eigentlichen Zielen von Medienerziehung angemessener.
- Von sich aus regen Erzieherinnen die Kinder recht selten dazu an, etwas über ihre Medienerlebnisse zu erzählen, aus Medieninhalten im Rollenspiel etwas nachzuspielen oder etwa beim Basteln oder Malen auch einmal ihre Medien-Lieblingsfiguren als Thema zu nehmen. Auch in dieser Hinsicht ist das Bild nicht anders als 1997.

Nach diesen Ergebnissen interessiert nun, inwieweit denn (auch) umfassendere bzw. aufwendigere medienerzieherische Maßnahmen und Projekte durchgeführt werden und ob diese Aktivitäten dann tatsächlich als Medienerziehung i. e. S. zu verstehen sind. Bevor wir auf diese Frage eingehen, sei nochmals daran erinnert, dass – entgegen dem weit verbreiteten Missverständnis – Medienerziehung keineswegs nur in solchen aufwendigeren Aktionen bestehen muss, die hohe Personalkapazität und andere optimale Rahmenbedingungen erfordern. Und angesichts des hierfür notwendigen Planungs- und Organisationsaufwands

kann keineswegs angenommen werden, dass medienpädagogische Projekte häufig durchgeführt werden. Dass sie allerdings derart selten stattfinden, wie an den nachfolgend berichteten Ergebnissen deutlich wird, ist u. E. jedoch als ein Defizit zu bewerten.

Da Projekte und dabei vor allem die produktive Medienarbeit häufig als ein Gradmesser dafür angesehen werden, wie intensiv Medienerziehung betrieben wird, gingen wir auf solche spezielleren Aktivitäten der Medienerziehungspraxis zunächst im Rahmen der Repräsentativstudie ein. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Projekte nicht zu alltäglichen medienpädagogischen Aktivitäten rechnen können, bezogen wir uns in den entsprechenden Fragen auf einen Zeitraum von einem ganzen Jahr: Gefragt wurden die Erzieherinnen zum einen, ob sie „im Verlauf der letzten zwölf Monate schon einmal gemeinsam in der Gruppe irgendwelche Medienprodukte – z. B. ein Hörspiel oder einen Videofilm“ erstellt haben. Zum anderen und ebenso auf ein Jahr bezogen fragten wir sie, ob sie in dieser Zeit „eine Projektidee aus einer Infobroschüre, einem Arbeitsbuch oder einem Internetportal zur Medienerziehung im Kindergarten umgesetzt“ haben. Die entsprechenden Antworten ergaben folgendes Bild: Nur etwa ein Viertel der Erzieherinnen (24,3 %) hat im Zeitraum eines Jahres schon einmal irgendwelche Medienprodukte mit den Kindern erstellt, was umgekehrt formuliert aber auch bedeutet, dass in einem Großteil der Kindergärten eine solche Form aktiver Medienarbeit offenbar nicht stattfindet. Ebenfalls werden die – in einschlägigen Publikationen zu findenden – Projektvorschläge zur Medienerziehung im Kindergarten nur wenig umgesetzt: Gerade mal ein Fünftel der Befragten (19,7 %) bejahte die entsprechende Frage. Und schließlich zeigte sich: Die große Mehrheit der Erzieherinnen (63,3 %) hat im Laufe eines Jahres *weder* einen solchen Projektvorschlag umgesetzt *noch überhaupt irgendein* Projekt zur Medienerziehung durchgeführt.

Dass nur so wenige Erzieherinnen im Zeitraum eines Jahres eine in einschlägigen Quellen vorgeschlagene Projektidee umgesetzt haben, verwundert angesichts der in Abschnitt 7.2.2.5 berichteten Ergebnisse keineswegs: Immerhin ein Drittel der 550 Befragten kennt nicht ein einziges der sieben von uns angesprochenen medienpädagogischen Praxisangebote²⁴⁹ (und zwar nicht einmal dem Namen nach). Am relativ bekanntesten davon ist das Internetportal „www.kita-nrw.de“, das „nur“ 53 Prozent der Stichprobe nicht kennen, immerhin aber 27,5 Prozent schon genutzt haben. Insofern interessiert an dieser Stelle, ob sich hier möglicherweise Zusammenhänge erkennen lassen: Tatsächlich stellte sich heraus, dass von denjenigen, die nach eigenen Angaben im Verlauf der letzten zwölf Monate schon einmal eine „Projektidee aus einer Infobroschüre, einem Arbeitsbuch oder einem Internetportal zur Medienerzie-

249 Z. B. das Internetportal „www.kita-nrw.de“ oder den Baukasten „Kinder und Werbung“.

hung im Kindergarten umgesetzt“ haben, ein gutes Drittel (36,4 %) das Internetportal „www.kita-nrw.de“ schon besucht hat. Nur bei diesem Drittel²⁵⁰ ist es also – rein theoretisch – möglich, dass sie sich bei ihrem Projekt an Vorschlägen aus dem Portal orientiert haben. Umgekehrt betrachtet hat nur ein Viertel (26,2 %) von denjenigen, die angegeben haben, dieses Portal schon besucht zu haben, eine Projektidee aus irgendwelchen medienpädagogischen Praxismaterialien – und damit rein theoretisch aus dem genannten Portal – umgesetzt. Die übrigen von uns angesprochenen Materialien scheiden als Quellen mehr oder weniger ohnehin aus, da sie nicht nur insgesamt, sondern auch innerhalb der Gruppe der Erzieherinnen, die eine Projektidee aus irgendwelchen medienpädagogischen Praxismaterialien umgesetzt haben, kaum bekannt sind (einzelne dieser von uns vorgegebenen Informationsquellen erreichen in dieser Erzieherinnengruppe nur einen Bekanntheitsgrad von maximal 6 Prozent, so z. B. das Buch „Video Compi & Co“ gerade mal 4,7 %). Auch der (von der LfM mitherausgegebene) für den Einsatz im Kindergarten gedachte Baukasten „Kinder und Werbung“ ist nur 18 Prozent der Erzieherinnen wenigstens dem Namen nach bekannt, und nur vier Prozent haben ihn nach eigenen Angaben schon „einmal im Kindergarten benutzt“ (wobei ihn dann allerdings die meisten auch „nützlich“ fanden; s. o. Abschnitt 7.2.2.5).

Differenzierte Erkenntnisse über den Stellenwert von umfassenderen medienpädagogischen Maßnahmen und Projekten (wie auch über die gesamte Bandbreite an Aktivitäten und Handlungsformen der Medienerziehung) geben die Face-to-Face-Interviews²⁵¹. Aus diesen geht – ähnlich wie oben aus der Repräsentativstudie berichtet – hervor, dass nur ein Viertel der Erzieherinnen (12 von 45 Befragten) nach eigenen Angaben irgendwann einmal ein medienpädagogisches Projekt durchgeführt hat, oft lag dies allerdings bereits Jahre zurück. Am häufigsten wurde bei den Projekten wie auch insgesamt bei (etwas) umfassenderen Maßnahmen die aktive produktive Medienarbeit genannt²⁵²: angefangen von überschaubaren Aktivitäten (z. B. Erstellen eines Daumenkinos) bis hin zu aufwendigeren und über einen längeren Zeitraum stattfindenden Maßnahmen (z. B. einen Videofilm drehen oder ein Hörspiel produzieren). Nur drei Nennungen zu umfassenderen Maßnahmen bezogen sich darauf, mit den Kindern gemeinsam „hinter die Kulissen“ der Medienproduktion zu schauen, indem man Produktionsfirmen besucht oder Produzenten in den Kindergarten einlädt. Eine aktive rezeptive Medienarbeit, mit der anhand von Medienbeispielen versucht wird, den Kindern die Filmsprache nahezubringen

250 39 von 107 Personen aus der Gesamtstichprobe von 550 Befragten.

251 Allerdings konnten hier nur 27 der 45 Face-to-Face-Befragten in die Auswertung zu Maßnahmen bzw. Projekten einbezogen werden, da nur diese mit ihren entsprechenden Ausführungen deutlich gemacht hatten, dass es sich tatsächlich um Medienerziehung bzw. medienpädagogisch motivierte Maßnahmen handelte.

252 Von elf Erzieherinnen und damit von etwa einem Viertel der Face-to-Face-Befragten genannt.

oder Unterschiede zwischen „Gemachtem“ und Realität (oder Realität und Fiktion) zu veranschaulichen, findet – leider – offenbar fast gar nicht statt (2 Nennungen).

Bezüglich umfassenderer Maßnahmen und Projekte zur Medienerziehung fallen einige Veränderungen im Vergleich zu 1997 auf: So nannten die damaligen Face-to-Face-Befragten noch relativ häufig (n = 9 von 37) das Basteln von „Pappfernsehern“ und deren Verwendung für medienbezogene Rollenspiele, in der aktuellen Studie wurde dies nur noch von einer einzigen Teilnehmerin erwähnt. Auch gab es in den Interviews von 2006 keine Hinweise mehr darauf, dass in Medien (z. B. im Fernsehen) beworbene Produkte gemeinsam mit den Kindern ausprobiert und den Werbebotschaften gegenübergestellt werden. Abgenommen haben wohl ebenfalls Maßnahmen und Projekte, bei denen die Kinder – etwa durch einen Besuch einer Produktionsfirma oder durch das Anschauen von sog. „Making-of-Filmen“ – einen Blick hinter die Kulissen werfen können²⁵³. Häufiger als damals wurde von den aktuell Befragten dagegen (angesichts der inzwischen gestiegenen Verbreitung von Computern in den Kindergärten plausiblerweise) über Aktivitäten berichtet, mit denen den Kindern die Handhabung von Computern beigebracht wird.

Als Fazit aus der Tatsache, dass medienpädagogische Projekte in den Kindergärten nach wie vor offenbar kaum stattfinden, kann nun nicht geschlossen werden, dass in den Kindergärten, in denen solche Projekte nicht durchgeführt werden, keine Medienerziehung stattfindet: Zum einen besteht ein großer Teil der Medienerziehung, wie bereits berichtet, aus Gesprächen mit den Kindern über Medien und Medienumgang²⁵⁴, um ihnen dabei einerseits Informationen über Gestaltungsweisen und Produktionshintergründe sowie über Unterschiede zwischen Realität und Fiktion zu vermitteln oder auch Kriterien zur Bewertung von Medienprodukten mit ihnen gemeinsam zu erarbeiten, andererseits aber auch um etwas über ihre Medienerlebnisse zu erfahren, diese mit ihnen zu bewerten und sie bei der Verarbeitung zu unterstützen. Zum anderen findet Medienerziehung auch in Form von (größtenteils ebenfalls im Rahmen von Gesprächen ablaufenden) Reaktionen der Erzieherinnen auf medienbezogenes Verhalten der Kinder statt (s. o. insbesondere Abschnitt 7.3.1.1 und 7.1.3.2). Ebenfalls geht es, wie bereits berichtet, in der Medienerziehung zuweilen auch darum, die Kinder zu medienbezogenen Aktivitäten anzuregen (s. o. Abschnitt 7.1.3.3). Und schließlich wurde bereits als Ergebnis aus den persönlichen Interviews erwähnt, dass die gemeinsame Mediennutzung bzw. der Medieneinsatz von manchen Erzieherinnen auch dazu dient, im Rahmen der alltäg-

253 In den Wiederholungsinterviews vermittelten einige Erzieherinnen hingegen den Eindruck, dass eine Einbindung von Medieninstitutionen in die Kindergartenarbeit inzwischen häufiger stattfindet.

254 Etwa ein Viertel aller in den Face-to-Face-Interviews abgegebenen Nennungen zur Praxis der Medienerziehung waren auf Gespräche mit den Kindern bezogen.

lichen Praxis die Kinder an die „technische“ Handhabung von Mediengeräten heranzuführen – ihnen etwa beizubringen, wie man mit dem Telefon umgeht, eine Maus am Computer benutzt oder sich in bestimmten PC-Anwendungen zurecht findet (8 Nennungen). Hinzuzufügen ist diesen Aktivitäten zur Medienerziehung, dass einige wenige Erzieherinnen in den qualitativen Interviews auch darüber berichteten, den Kindern technische Bauteile und Funktionsweisen von Mediengeräten zu erklären, indem sie gemeinsam ein altes Gerät (PC, Radio, Kassettenrecorder) auseinanderbauen und sich die Bauelemente anschauen (n = 3). Dass dies jedoch nur Ausnahmen sein können, liegt auf der Hand.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich bei der Schilderung dieser als wenig aufwendig zu bezeichnenden Praxisaktivitäten wie auch eher umfassenderer, vorrangig in Projektform ablaufender Maßnahmen zur Medienerziehung enorme Unterschiede zwischen den Erzieherinnen zeigten: Nicht nur konnten etliche Befragte rein gar nichts über medienpädagogische Aktivitäten im eigentlichen Sinne berichten (s. o.²⁵⁵) und kamen manche über die Nennung des bloßen Medieneinsatzes nicht hinaus (s. o.), sondern auch viele der über Medieneinsatz hinausgehenden Beschreibungen medienpädagogischer Aktivitäten fielen eher mager aus (ohnehin wurden nur insgesamt 31 Nennungen abgegeben, die zur Umsetzung medienpädagogischer Anliegen nicht ausschließlich den bloßen Medieneinsatz beinhalteten). Manche der persönlich Befragten konnten dagegen aus einem reichhaltigeren Repertoire an Aktivitäten berichten, wobei allerdings ein erheblicher Teil der Nennungen von nur drei Erzieherinnen stammte, die sich offensichtlich in der Medienerziehung besonders engagieren. Zur Illustration eines solchen Engagements dient der nachfolgend zitierte Interviewausschnitt. Dieses konkrete Beispiel verdeutlicht gleichzeitig, dass sich die Beschreibungen auf einen breiten Zeitraum beziehen und Praxismaßnahmen oft in einen allgemeinen Rahmen von wiederkehrenden Aktivitäten eingebunden sind, in denen dann gelegentlich auch Medien ein Thema sein können:

„Erst mal haben wir [einen] Computer im Einsatz hier, der zeitweise genutzt wird, wo die Kinder punktuell dran können; da gibt’s so ’ne Liste, wo die sich anmelden, wann kann ich an den Computer. Sie können höchstens ein- bis zweimal in der Woche für 20 Minuten dann mal dran. Dann gibt’s da auch immer Regeln, da muss immer ein Erwachsener dabei sein – war das Kind da schon mal dran? – da sprechen wir uns dann auch ab, da muss einer mit dabei sein [...]. Dann haben wir Bücher, Thema Literatur ist immer ein großes Thema. Wir haben immer Morgenkreise hier, die Gesprächskreise, von denen ich vorher erzählt hab, und die haben jeden Monat ein Oberthema, und das Thema Medien ist auch immer einmal im Jahr dran. Manchmal geht’s um Bücher, manchmal ums Fernsehen, manchmal um etwas anderes, das kommt einmal im Jahr

255 Sie schilderten Aktivitäten, die nicht im Entferntesten etwas mit Medienerziehung zu tun haben.

dran, und immer mit einem anderen Schwerpunkt. Und dann nehmen wir auch die Eltern mit ins Boot, so dass die Kinder nach Hause gehen, und fragen, ‚Mama, was ist denn deine Lieblingsserie?‘. Oder jeder schneidet mal aus der Zeitung aus, was er gerne guckt, und dann so was. Und dann haben wir auch Pinnwände für die Eltern, wo wir dann Collagen oder so dranmachen. Also das Thema hatten wir auch schon ausgehängt: welche Serien – also da gab’s mal einen Bericht in der Zeitung, welche Serien überhaupt kindergeeignet sind, ab welchem Alter. Haben da viele erst mal gestutzt: ‚So, uuah!‘. [...] Was machen wir noch: Ja, wir versuchen dann auch in Fördergruppen – das sind so Gruppen, wo sich so zehn Kinder treffen, die dann zu einem Thema was machen. Da haben wir schon mal ein Bilderbuch vertont oder einen Film gedreht. CDs aufgenommen mit Kindern haben wir auch schon, da versuchen wir schon dann viel zu machen [...]. [Interviewer: „Und ist das dann so eher alltäglich oder eher eine Ausnahme, was Sie da so erzählt haben?“] Der Computer ist alltäglich, die Fördergruppen sind jetzt nicht so alltäglich, die gibt’s dann so alle vier/fünf Monate, immer mit einem neuen Thema, da kann’s dann um Medien gehen, mal geht’s ums Tanzen oder so was.“

7.3.1.6 Umfang und Qualität der Medienerziehung im Kindergarten: eine Gesamtbetrachtung

Zusammengenommen lassen die zur Praxis der Medienerziehung bisher berichteten Ergebnisse darauf schließen, dass sich das medienpädagogische Engagement in den Kindergärten gegenüber 1997 kaum zum Positiven hin verändert hat. Bis auf medienbezogene Gespräche (die allerdings in den wenigsten Fällen als eine aktive Förderung von Medienkompetenz zu verstehen sind) und bis auf einen inzwischen häufiger stattfindenden Medieneinsatz (der allerdings zum überwiegenden Teil von keinerlei medienpädagogischen Zielen geleitet ist und dann nicht als Medienerziehung aufgefasst werden kann) sind die verschiedenen von uns angesprochenen medienpädagogischen Handlungsformen nach wie vor recht selten und finden nicht häufiger statt als 1997. In dieser Hinsicht stimmen unsere Ergebnisse auch mit den Aussagen der in den Wiederholungsinterviews befragten Erzieherinnen überein, die von uns speziell auf etwaige Veränderungen angesprochen worden sind (s. o. Kap. 5).

Diese allgemeine (und nicht gerade erfreuliche) Erkenntnis und die bisher berichteten Einzelergebnisse ermöglichen bislang jedoch noch keine differenzierteren Aussagen darüber, in wie vielen Kindergärten eine umfang- und facettenreiche oder aber eine wenig(er) intensive Medienerziehung stattfindet und in welchen einzelnen Aspekten sich eine engagierte von einer wenig(er) engagierten Medienerziehungspraxis unterscheidet. Um solche Fragen beantworten zu können, wurden insgesamt sechs Aspekte bzw. Variablen der Medienerziehungspraxis zu einem Praxisindex verdichtet, zu dessen Bildung den Erzieherinnen bei jeder Variable, in der sie sich durch eine vergleichsweise intensive Medienerziehung auszeichnen, ein Punkt zugewiesen wurde. Welche

Variablen aus der Repräsentativstudie hierzu herangezogen wurden und welches Kriterium jeweils zu einer Punktevergabe führte, dokumentiert die nachfolgende Liste:

- Häufigkeit der medienpädagogisch motivierten gemeinsamen Mediennutzung: „täglich/fast täglich“ oder „ein- bis zweimal pro Woche“
- Häufigkeit medienbezogener Gespräche mit den Kindern: „täglich/fast täglich“ oder „ein- bis zweimal pro Woche“
- Eigeninitiative bei solchen Gesprächen: Sie werden durch die Erzieherin angeregt, oder es besteht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen selbst-initiierten Gesprächen und solchen, die als Reaktion auf akute Ereignisse stattfinden
- Medienprodukte innerhalb der letzten zwölf Monate erstellt: „ja“
- Projektidee aus Praxis- bzw. Informationsmaterialien innerhalb der letzten zwölf Monate umgesetzt: „ja“
- Häufigkeit, mit der Erzieherinnen zur Umsetzung ihrer medienerzieherischen Ziele Kinder zu medienbezogenen Aktivitäten anregen: individueller Mittelwert über alle Aktivitäten hinweg zwischen 1,0 und 3,5²⁵⁶, d. h. die Erzieherin fordert im Durchschnitt öfter als „selten“ zu medienbezogenen Aktivitäten auf²⁵⁷

Alle Variablen gingen mit der gleichen Gewichtung in den Index ein²⁵⁸, so dass sich aus der Addition der zugewiesenen Punkte ein Index mit möglichen Ausprägungen von null bis sechs ergab. Erzieherinnen mit null Punkten zeichnen sich also im Hinblick auf die einbezogenen Variablen durch ein äußerst geringes medienpädagogisches Engagement aus, Personen mit einer hohen Punktzahl durch ein vergleichsweise hohes Engagement in Medienerziehung.

Bei der Interpretation der Indexwerte ist allerdings zu bedenken, dass sie eine nur grobe Einschätzung des medienerzieherischen Engagements wiedergeben können. Dies gilt zum einen mit Blick auf diejenigen Variablen, bei denen valide Antworten ein adäquates Verständnis von Medienerziehung voraussetzen, insofern sie sich auf Aktivitäten zur Umsetzung *medienpädagogischer* Ziele beziehen. Zum anderen kann mit einzelnen Handlungsformen ein jeweils unterschiedlich komplexer medienpädagogischer Anspruch verbunden sein: Wenn etwa Erzieherinnen die Kinder zu medienbezogenen Aktivitäten anregen, so ist damit nichts darüber ausgesagt, inwieweit sie dies beispielsweise durch Gespräche (z. B. zur Aufarbeitung von Medienerlebnissen) begleiten und dabei eine breitere Palette an Medienerziehungszielen umzusetzen versuchen als

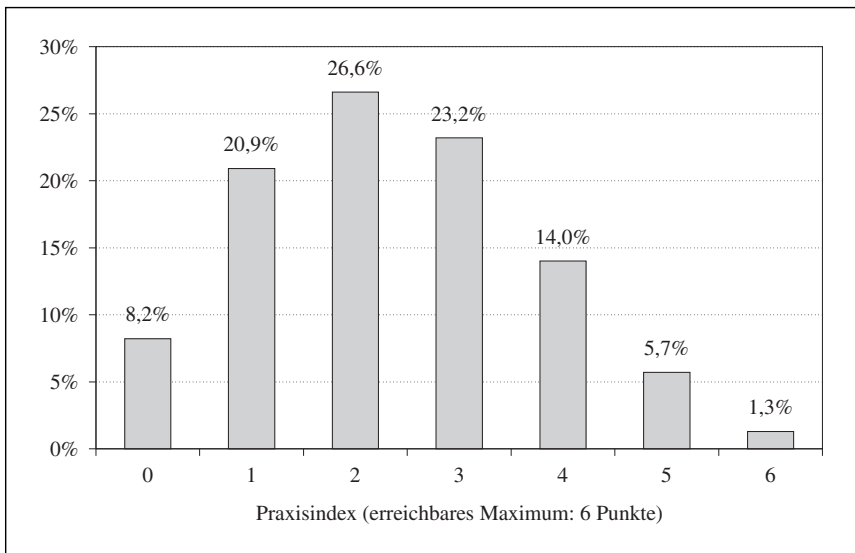
256 Dies entspricht dem untersten Quartil in der Verteilung der individuellen Mittelwerte.

257 Der Stichprobenmittelwert liegt bei $M = 3,89$ ($SD = 0,68$) und entspricht der Ausprägung „selten“ (fünfstufige Antwortskala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „nie“).

258 Auch wenn man die Durchführung von Projekten oder ein aktives Vorgehen bei medienbezogenen Gesprächen sicherlich hätte höher bewerten können.

andere Erzieherinnen, denen hier ebenfalls ein Punkt vergeben wurde. Ähnliches gilt für die durch die Erzieherinnen angeregte Computernutzung der Kinder in der Einrichtung: Wenn sich Kinder auf Anregung der Erzieherinnen mit dem Computer beschäftigen, so ist damit noch nicht gesagt, dass dies tatsächlich mit einer umfassenderen Förderung computerbezogener Medienkompetenz einhergeht (in vielen Fällen wird der Computer – wie wir aus den Wiederholungsinterviews²⁵⁹ wissen – als ein attraktives Beschäftigungsangebot eingesetzt, das die Kinder selbstständig nutzen dürfen; es wird Freiraum für die Betreuung anderer Kinder gewonnen, während eine medienpädagogische Intention dann oft nachrangig ist).

Abbildung 7.2: Verteilung der Praxisindexwerte in der Repräsentativstichprobe
(Angaben in Prozent; Basis: n = 550; gewichtete Daten)



Die Verteilung der Indexwerte in der Repräsentativstichprobe ist in Abbildung 7.2 dargestellt. Über alle Befragten hinweg ergab sich dabei ein Mittelwert von 2,34 (SD = 1,38).

Auf Basis der zur Bildung des Praxisindexes geschilderten Vorgehensweise lassen sich nun vier Erzieherinnengruppen identifizieren und beschreiben (zur Verteilung der einzelnen Kriterien auf die vier Gruppen siehe Tab. A.3 sowie Tab. A.4 in Anhang 2):

²⁵⁹ Vgl. Kapitel 5.

Gruppe 1: Defizitäre Medienerziehung (0–1 Punkt)

29,5 Prozent der befragten Erzieherinnen betreiben – gemessen an den hier einbezogenen Indikatoren – (fast) keine Medienerziehung im Kindergarten, d. h. sie repräsentieren den Personenkreis, bei dem im Durchschnitt alle medienpädagogischen Aktivitäten am seltensten vorkommen, und wenn Medienerziehung stattfindet, so geschieht dies hier vorwiegend als Reaktion auf Probleme in der Gruppe bzw. auf Anlässe im Kindergartenalltag. Nur wenige in dieser Gruppe haben innerhalb der letzten zwölf Monate eine Projektidee aus Praxis- bzw. Informationsmaterialien umgesetzt. Bei denjenigen, denen zumindest ein Punkt zugewiesen wurde, ist die Medienerziehungspraxis vorwiegend durch Gespräche mit Kindern über Medien gekennzeichnet („täglich/fast täglich“ oder „ein- bis zweimal pro Woche“: 62,3 % der Erzieherinnen in dieser Gruppe).

Gruppe 2: Wenig Medienerziehung (2 Punkte)

Erzieherinnen, die wenig Medienerziehung betreiben, machen gut ein Viertel aller Befragten aus (27,1 %). Als Gruppe schneiden sie in allen Praxisaspekten besser ab als Gruppe 1 (aber schlechter als die Gruppen 3 und 4). Betrachtet man die Verteilung der Gesamtpunktzahl in dieser Gruppe (298 Punkte) auf die einzelnen Kriterien, so lässt sich feststellen, dass sich das medienzieherische Engagement hier vorwiegend auf medienbezogene Gespräche mit den Kindern (42,3 % der Gesamtpunktzahl) und die gemeinsame Mediennutzung (26,2 %) beschränkt.

Gruppe 3: Moderat engagierte Medienerziehung (3 Punkte)

Weniger als einem Viertel der Erzieherinnen (22,7 %) konnten in drei von sechs der einbezogenen Variablen Punkte zugewiesen werden. Diese Gruppe (als ganze) erreicht in allen Kriterien eine im Vergleich zur Gesamtstichprobe überdurchschnittlich hohe Punktzahl.

Gruppe 4: Intensive Medienerziehung (4–6 Punkte)

Erzieherinnen, die eine vergleichsweise intensivere Medienerziehung betreiben, sind in der Gesamtstichprobe nur zu einem Fünftel vertreten (20,7 %). Die Wahrscheinlichkeit, in dieser Gruppe auf Erzieherinnen zu treffen, die bereits Medienprodukte erstellt (63,2 %) und/oder publizierte Projektideen umgesetzt haben (47,4) und/oder bei denen medienbezogene Gespräche mit den Kindern nicht nur als Reaktion auf Anlässe in der Gruppe stattfinden, sondern häufiger auch durch die Erzieherin angeregt werden (66,7 %), ist deutlich höher als im Gesamtdurchschnitt und als in den anderen drei Gruppen.

Berücksichtigt man die bereits mehrfach problematisierte Tatsache, dass nicht wenige Erzieherinnen nach wie vor eine falsche Vorstellung von Medien-

erziehung haben, indem sie diese mit Mediendidaktik bzw. mit Medieneinsatz für außermedienpädagogische Zwecke verwechseln, so müssen die Fallzahlen in den Gruppen 3 und 4 als optimistisch geschätzte – um nicht zu sagen: überschätzte – Größen betrachtet werden. Allerdings sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass sich die hier berichteten Ergebnisse ausschließlich auf die Angaben in der Repräsentativstudie beziehen (die Aussagen aus den qualitativen Interviews konnten selbstverständlich hier nicht einbezogen werden) und nur eine grobe Einschätzung des medienpädagogischen Engagements wiedergeben können.

7.3.2 *Selbstbewertungen der praktizierten Medienerziehung und problematisierte Hinderungsgründe*

Aus den in Abschnitt 7.3.1 berichteten Ergebnissen ging einerseits hervor, dass medienbezogene Gespräche inzwischen zu üblichen Handlungsformen der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten gehören und auch die für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern verfügbaren Mediengeräte häufiger benutzt werden, als wir es 1997 festgestellt hatten. Andererseits wurde aber deutlich, dass medienpädagogisches Handeln und Verhalten kaum als eine geplante, aktive Förderung von Medienkompetenz, sondern vorwiegend als reaktives Verhalten²⁶⁰ abläuft. In dieser Hinsicht hat sich im Vergleich zu 1997 offenbar nicht viel geändert. So werden die Kinder von den Erzieherinnen nach wie vor recht selten dazu angeregt, etwas über ihre Medien-erlebnisse zu erzählen, im Rollenspiel etwas aus Medieninhalten nachzuspielen oder etwa beim Basteln oder Malen einmal ihre Medien-Lieblingsfiguren als Thema zu nehmen. Und wenn die Kinder zur Nutzung von Mediengeräten angeregt werden oder Erzieherinnen Medien mit den Kindern gemeinsam nutzen, so hat dies in der Mehrzahl der Fälle rein gar nichts mit Medienerziehung zu tun, sondern dient – ähnlich wie schon 1997 festgestellt – zumeist außermedienpädagogischen Zwecken und Zielen. Letzteres gilt leider aber auch für viele andere Aktivitäten, die die Erzieherinnen fälschlicherweise der Praxis der Medienerziehung zurechnen. Und schließlich haben die bislang berichteten Ergebnisse gezeigt, dass nicht nur umfassendere Maßnahmen zur Medienerziehung selten durchgeführt werden, sondern insgesamt gesehen nur eine kleine Minderheit der Erzieherinnen Medienerziehung in einer Weise praktiziert, die sich als wenigstens einigermaßen umfang- und facettenreich bezeichnen lässt.

Angesichts dieses Zwischenfazits interessiert nun, was denn die Erzieherinnen selbst über ihre Medienerziehungspraxis denken: für wie umfangreich

260 Als Reaktion z. B. auf bestimmte Äußerungen bzw. Verhaltensweisen der Kinder.

sie diese – auch relativ zu ihren eigenen Ansprüchen an Kindergärten und an sich selbst – halten, inwieweit sie mit dem Umfang ihrer medienerzieherischen Arbeit und deren Wirksamkeit zufrieden sind, ob sie unter Umständen Medienerziehung gerne in größerem Umfang praktizieren würden und was sie als etwaige Hinderungsgründe für eine umfang- und facettenreichere Medienerziehung anführen. Solche insgesamt hiermit angesprochenen Kognitionen aufseiten der Erzieherinnen werden im Folgenden anhand der Ergebnisse aus der Repräsentativstudie und den Face-to-Face-Interviews betrachtet.

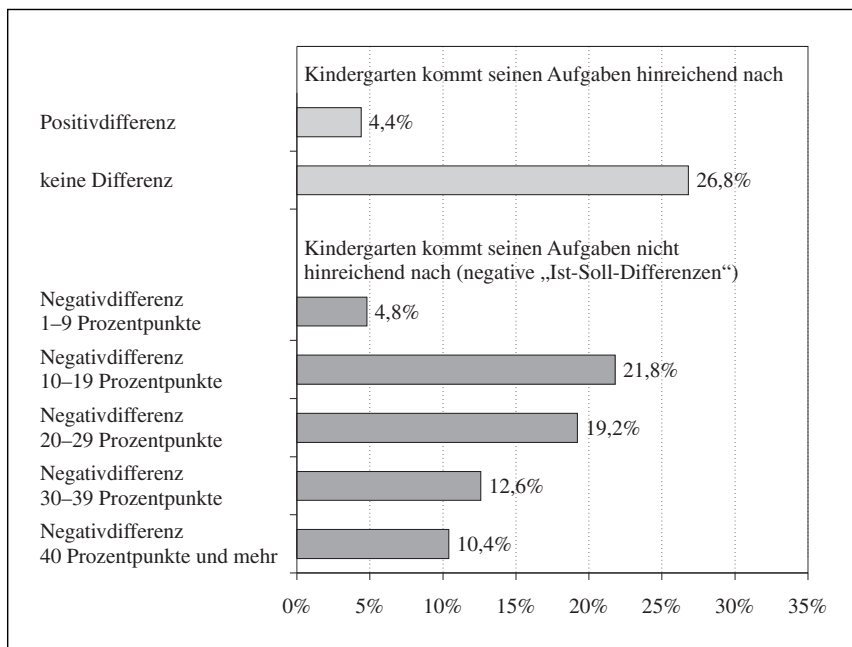
7.3.2.1 Umfang der medienerzieherischen Praxis: Bewertungen durch die Erzieherinnen

Relativer Anteil des Kindergartens an der Medienerziehung von Kindern

In Abschnitt 7.2.5.5 wurde bereits darüber berichtet, dass ein erheblicher Teil der Erzieherinnen der Meinung ist, in puncto Medienerziehung geschehe im Kindergarten – zumindest relativ zu dem, was die Familie an Medienerziehung übernehme – zu wenig. Nun sind dieser Auffassung jedoch keineswegs alle Erzieherinnen gleichermaßen: Stellt man den jeweils angegebenen „Soll-Anteil“ (den Anteil, den der Kindergarten relativ zur Familie an der Medienerziehung der Kinder übernehmen sollte) der analogen Angabe dazu, wie hoch der Anteil des Kindergartens tatsächlich ist („Ist-Anteil“) gegenüber, so ergibt sich Folgendes: Ein Viertel der in der Repräsentativstudie Befragten (26,8 %) ist offenbar der Ansicht, der Kindergarten erfülle seine Pflichten im Hinblick auf die Medienerziehung von Kindern hinreichend (die Angaben zum „Soll-Anteil“ und die zum „Ist-Anteil“ waren bei diesen Befragten identisch). 4,4 Prozent sind sogar der Ansicht, im Kindergarten werde mehr Medienerziehung als nötig gemacht. Mehr als zwei Drittel der Erzieherinnen (68,8 %) vertreten jedoch die gegenteilige Auffassung, der Kindergarten komme dem Auftrag zur Medienerziehung nicht hinreichend nach, indem er zu viel der Familie überlasse. Bei einem erheblichen Teil der Befragten (42,2 %) übersteigt der von ihnen angegebene „Soll-Anteil“ den „Ist-Anteil“ immerhin um mindestens 20 Prozentpunkte (bei 10,4 % liegt diese Diskrepanz sogar bei 40 Prozentpunkten und mehr; die Verteilung der „Ist-Soll-Differenzen“ ist in Abb. 7.3 dargestellt).

Insgesamt hat sich gegenüber 1997 in dieser Hinsicht nicht viel verändert: Bei denjenigen Erzieherinnen, deren angegebener „Soll-Anteil“ den „Ist-Anteil“ übersteigt, ergibt sich in der aktuellen Studie für die individuelle „Ist-Soll-Differenz“ ein Mittelwert von 22,79 (SD = 13,90); 1997 lag der entsprechende Mittelwert bei 26,01 (SD = 15,36).

Abbildung 7.3: Verteilung der „Ist-Soll-Differenzen“
 (Angaben in Prozent; Basis: n = 550; gewichtete Daten)



Selbsteinschätzung des eigenen medienpädagogischen Engagements

Unabhängig von dem – relativ zur Familie gesehenen – Anteil des Kindergartens an der Medienerziehung von Kindern und auch unabhängig von ihren Idealvorstellungen zum Umfang der Medienerziehung im Kindergarten baten wir die Erzieherinnen in den Face-to-Face-Interviews um eine Selbsteinschätzung ihres Engagements in puncto Medienerziehung („So ganz allgemein betrachtet, wie viel Medienerziehung machen Sie denn im Kindergarten?“). Die entsprechenden Ausführungen der Gesprächspartnerinnen ergaben folgendes Bild: Nur ein knappes Drittel der Erzieherinnen (n = 14 von 45 Befragten) ist demnach der Auffassung, „viel“ Medienerziehung im Kindergarten zu betreiben. Zu dieser Einschätzung gelangten einige von ihnen insbesondere dadurch, dass sie viel aus Büchern vorlesen und mit den Kindern gemeinsam Buchinhalte besprechen. Die nachfolgend zitierten Interviewausschnitte zeigen darüber hinaus jedoch auch, dass die Aussagen einer ganzen Reihe von Befragten auf der Verwechslung von Medienerziehung mit Mediendidaktik basierten oder zumindest nicht eindeutig mit medienpädagogischen Zielen verknüpft wurden (wobei nicht in Abrede gestellt werden soll, dass Lese- und Sprachkompetenzen eine wichtige Grundlage der Medienkompetenz sind):

„Wenn ich alle dazuzähle, würde ich eher sagen – also wenn ich jetzt Bücherlesen dazunehme, was ja dazugehört, dann ist es viel. Es kommt jetzt auf die Gewichtung an. [...] Zum Beispiel über Bücher, die nacherzählen oder Geschichten erzählen untereinander, die man irgendwo gesehen oder gehört hat – dann ist es schon viel.“

„Also wie gesagt, ich finde es sehr schwierig, dies einzuschätzen, weil die Altersstufen sehr unterschiedlich gefördert werden. Generell würde ich dann eher zu ‚viel‘ tendieren, weil auch ein Bilderbuch ein Medium ist, auch eine Geschichte, die ich erzähle, Medienerziehung sein kann – von daher.“

„[Interviewer: Welche Medienerziehungsziele verfolgen Sie dann so mit einem Bilderbuch?] Das reicht wieder von Vermittlung des Wissens, über eine Nähe, die ich durch die Bilderbuchbetrachtung bei den Kindern schaffe – das fördert das Lesen, ist wieder in die Richtung der Sprachförderung ein wichtiger Aspekt – bis hin, darüber vielleicht Themen nahezubringen, also Dinge zu thematisieren, die ich mit anderen Mitteln den Kindern so nicht vortragen könnte. Also zum Beispiel: Thema Umwelt kann man sehr gut den Kindern über die Medienerziehung nahebringen, den Wasserkreislauf, das sind Sachen, die ich so rein erzählt den Kindern nicht so visualisieren kann.“

Die restlichen zwei Drittel der Befragten bezeichneten den Umfang ihres medienpädagogischen Engagements dagegen als gering (n = 29) oder gaben an, gar keine Medienerziehung zu machen (n = 2). Wie bereits in Abschnitt 7.2.5.4 erwähnt, fragten wir diese zusammengenommen 31 Erzieherinnen weiter danach, inwieweit sie damit zufrieden sind oder „eigentlich gerne mehr Medienerziehung machen“ würden, woraufhin sich acht Befragte mit diesem Zustand zufrieden erklärten; die Mehrheit (n = 21) sah den Umfang der eigenen medien-erzieherischen Praxis dagegen als zu gering an²⁶¹.

Ein nahezu gleiches Ergebnis haben wir weiter oben bereits aus der Repräsentativstudie berichtet (s. o. Abschnitt 7.2.5.4), in der die Erzieherinnen danach gefragt wurden, ob sie – angenommen ihnen „stünden alle Möglichkeiten und Fähigkeiten für eine umfassende Medienerziehung zur Verfügung“ – „gerne Medienerziehung in größerem Umfang praktizieren und/oder auf weitere Aspekte oder Medien ausdehnen“ würden. Über zwei Drittel der Befragten (70,2 %) bejahten diese Antwortalternative, die allerdings den Zusatz hatte: „Ja, aber mir stehen dafür eben *nicht* alle Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Verfügung“.

7.3.2.2 Hinderungsgründe für ein größeres medienpädagogisches Engagement

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt berichteten Ergebnisse stellt sich die Frage, welche Gründe möglicherweise ausschlaggebend dafür sind, weshalb diejenigen, die der Meinung sind, in puncto Medienerziehung zu wenig zu machen, und eigentlich gerne ein größeres Engagement an den

261 Zwei Befragte mochten sich hierzu nicht eindeutig äußern.

Tag legen würden²⁶², dies nicht in die Tat umsetzen (können). Umgekehrt stellt sich ebenso die Frage, wie diejenigen, die mit dem Umfang ihrer medienpädagogischen Bemühungen zufrieden sind und die Medienerziehung auch nicht auf andere Aspekte oder Medien ausdehnen mögen²⁶³, dies erläuterten bzw. begründeten. Im Folgenden wenden wir uns (anhand von Ergebnissen aus der Repräsentativstudie) zunächst der zweiten Frage zu: Wie bereits in Abschnitt 7.2.5.4 berichtet, war für diese Erzieherinnen unter den von uns angebotenen Begründungen besonders schlüssig, Medienerziehung sei „vor allem Aufgabe der Eltern“ (über zwei Drittel konnten sich dieser Aussage anschließen). Knapp die Hälfte stimmte der Aussage „Ich bin wenig motiviert, mich noch mehr mit diesem Thema zu beschäftigen“ mehr oder weniger eindeutig zu, und 30 Prozent halten Medienerziehung ganz einfach für „ziemlich unwichtig“²⁶⁴. Von der Möglichkeit, weitere Hinderungsgründe zu benennen, machten insgesamt 77 Personen, also etwas weniger als die Hälfte (46,7 %) der hierzu Befragten Gebrauch, gaben zusammen allerdings nur insgesamt 79 Nennungen ab. An erster Stelle rangieren dabei solche Begründungen, mit denen die Befragten darauf abhoben, andere Förderbereiche seien wichtiger als Medienerziehung²⁶⁵; damit kommt diesem Argument ein ähnlicher Stellenwert zu wie der bereits genannten (von uns vorgegebenen) Begründung, Medienerziehung sei „ziemlich unwichtig“. Acht Nennungen beinhalteten mehr oder minder bewahrpädagogische Begründungen als Argument gegen eine Ausweitung medienerzieherischer Aktivitäten (z. B. „Kinder sollen in dem Alter noch nicht mit Medien konfrontiert werden“), und ein noch kleinerer Teil der Befragten (n = 6) erklärte ganz schlicht, der Umfang der von ihnen praktizierten Medienerziehung reiche nun einmal aus.

Insgesamt wesentlich eher erscheint uns die erste der o. g. Fragen: Weshalb setzen diejenigen, die der Meinung sind, in puncto Medienerziehung zu wenig zu machen, und eigentlich gerne ein größeres Engagement an den Tag legen würden, dies nicht in die Tat um? An welchen „Möglichkeiten oder Fähigkeiten“ fehlt es ihnen? Einige Begründungen für diese Diskrepanz lassen sich der Repräsentativstudie entnehmen: Dort wurden denjenigen, die angegeben hatten, eigentlich gerne mehr Medienerziehung machen zu wollen (70,2 %; s. o.), im Anschluss daran mögliche Hinderungsgründe vorgelesen mit der Bitte anzugeben, ob bzw. inwieweit diese zutreffen.

262 70,2 Prozent (s. o. Abschnitt 7.2.5.4).

263 n = 164 von 550 Befragten (29,8 %).

264 29,8 Prozent der hierzu Befragten bewerteten dieses Statement als „zutreffend“ oder „eher zutreffend“.

265 57,0 Prozent der Nennungen zu „weiteren Gründen“.

Tabelle 7.23: Hinderungsgründe für ein größeres medienpädagogisches Engagement
(Angaben in Prozent; Basis: n = 382¹, gewichtete Daten)

	trifft zu	trifft nicht zu
Fehlende Mediengeräte	74,5	25,5
Zeitmangel	66,0	34,0
Mangelnde Kompetenz bzw. Qualifikation	48,0	52,0
Belastung durch manche Kinder	42,3	57,7
Fehlende Unterstützung durch Kolleginnen, Einrichtungsleitung oder Träger	23,4	76,6
Mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern	19,8	80,2

1 Personen, die die Frage „Angenommen, Ihnen stünden alle Möglichkeiten und Fähigkeiten für eine umfassende Medienerziehung zur Verfügung: Würden Sie dann gerne Medienerziehung in größerem Umfang praktizieren und/oder auf weitere Aspekte oder Medien ausdehnen?“ mit „ja, aber mir stehen dafür eben *nicht* alle Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Verfügung“ beantwortet hatten.

Daraufhin ergab sich folgendes Bild: Zwei altbekannte Argumente führen die Liste der Hinderungsgründe für ein stärkeres Engagement in Medienerziehung an (vgl. Tab. 7.23): Drei Viertel betrachten die defizitäre Mediengeräte-Ausstattung und zwei Drittel Zeitmangel als ausschlaggebend. Letzteren attribuieren gut 40 Prozent speziell auf die Belastung durch manche Kinder, die sie derart fordern, dass eine Ausweitung der medienerzieherischen Praxis unmöglich sei. Besonders bedenklich erscheint uns, dass sich immerhin fast die Hälfte nach eigenen Angaben für eine umfassendere Medienerziehung „nicht kompetent/qualifiziert genug“ fühlt. Knapp ein Viertel bezeichnete die mangelnde Unterstützung durch Kolleginnen, Einrichtungsleitung oder Träger und schließlich ein Fünftel die mangelnde Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern als Hinderungsgründe²⁶⁶. Auf die offen gestellte Frage nach etwaigen weiteren Gründen trugen einige Befragte (29,0 %) noch zusätzliche Argumente vor: Mit ihren insgesamt 116 Nennungen machten sie vorrangig auf – nicht weiter erläuterte – Finanzprobleme (50,0 % der Nennungen) sowie auf die Tatsache aufmerksam, andere Erziehungsbereiche seien wichtiger (23,3 %; darüber hinausgehende Gründe wurden nur noch jeweils von allenfalls 10 Personen genannt).

Wiewohl in den Face-to-Face-Interviews nicht explizit nach Hinderungsgründen gefragt wurde, kamen diejenigen Erzieherinnen, die ihrer Selbsteinschätzung nach „wenig“ oder „gar keine“ Medienerziehung praktizieren, gleichzeitig aber „eigentlich gerne mehr machen“ würden²⁶⁷, zumeist auch direkt auf Gründe für diese als defizitär empfundene Praxis zu sprechen. Diese spontanen Äußerungen umfassten ein geringeres Spektrum an Hinderungsgründen als die

266 Auf Probleme der Elternarbeit wird in einem gesonderten Abschnitt eingegangen (s. u. Abschnitt 7.3.3).

267 21 von 31 Erzieherinnen (s. o. Abschnitt 7.3.2.1).

von uns in der Repräsentativstudie angesprochenen Gründe, wiesen aber mit Letzteren durchaus Übereinstimmungen auf: Auch hier wurden fehlende Mediengeräte (n = 4 Befragte) und Sachzwänge, konkurrierende wichtigere Erziehungsschwerpunkte und vorgeschriebene Bildungsziele sowie entsprechender Zeitmangel (n = 6) als Gründe angeführt, die einer Ausweitung der medienerzieherischen Praxis entgegenstehen, wie auch aus folgendem Zitat hervorgeht (die Erzieherin ist darüber hinaus eine der wenigen, die in diesem Zusammenhang von sich aus – wenn auch in nur sehr allgemeiner Form – Merkmale der Kinder als Hinderungsgrund anführten):

„Das ist – wie soll ich das sagen – ich würde gerne mehr machen. Und warum wir das jetzt nicht mehr machen, scheidet nicht daran, dass jetzt die Kollegen da nicht willig sind, sondern dass immer, wie es so üblich ist, immer andere Sachen erstmal noch vorrangig waren oder sind. Also ich habe es zwar im Kopf, aber es ist noch nicht so durchgeführt, wie ich mir das vorstelle. [...] Und es kommt natürlich auch immer auf das Einzugsgebiet²⁶⁸ an, was für Schwerpunkte in der Einrichtung sind, das spielt da ja auch sehr mit rein. Und dann spielt noch mit rein, was da vom Fachbereich jetzt auferlegt wurde: die Naturwissenschaften, die auch berücksichtigt werden sollten. Und von daher ist das dann immer dieses ‚ja wann macht man es‘; also schiebt man es immer ein bisschen weiter, wenn ich jetzt ehrlich bin.“

In Zusammenhang mit Hinderungsgründen wurde auch die Bedeutung der Eltern für die Medienerziehung der Kinder angesprochen (n = 5), wie es etwa folgende Erzieherin tat und sich damit bereits auch zu ihrer subjektiven Selbstwirksamkeit äußerte (zur Selbstwirksamkeit siehe ausführlicher Abschnitt 7.3.2.3):

„[...] ich würde mir mehr wünschen, aber dann auch, dass da die Eltern irgendwie da mit einbezogen werden. Es bringt ja nichts, wenn ich den Kindern hier viel erzähle und zu Hause läuft dann ganz was anderes.“

Eine weitere Erzieherin hat das Thema zwar „ganz tief im Hinterkopf“, stellte im Interview aber fest, sie verdränge es, weil sie nicht wisse, wie sie in Situationen, in denen ihrer Meinung nach Medienerziehung nötig wäre, mit den Kindern und den Eltern umgehen sollte²⁶⁹, womit sie indirekt zum Ausdruck brachte, dass es ihr an entsprechender medienpädagogischer Kompetenz mangelt. Und schließlich verwies eine Erzieherin darauf, sie habe die Medienerziehung schlicht und ergreifend deshalb „aus den Augen“ verloren, weil ihre eigenen Kinder inzwischen älter seien und das Thema sie insofern nicht mehr persönlich betreffe:

268 An anderer Stelle berichtete sie, dass 80 Prozent der Kinder in der Einrichtung einen Migrationshintergrund haben.

269 Konkretes Beispiel war hier ein dreijähriges Kind, das bereits „Harry Potter“ gesehen hatte.

„[...] Ich war mehr in diesem Thema, als meine eigenen Kinder noch klein waren. Ich glaube, wir nehmen das gar nicht mehr ausreichend wahr. Ich habe also keine Kollegin, die kleine Kinder hat, meine eigenen Kinder sind groß. Und von daher glaube ich, dass wir das zu wenig machen.“

Zwei der am häufigsten genannten Hinderungsgründe für ein größeres medienpädagogisches Engagement bedürfen an dieser Stelle einer genaueren Betrachtung:

- Wenn drei Viertel der Befragten, die gemäß eigenen Angaben eigentlich mehr Medienerziehung machen möchten, fehlende *Mediengeräte* als Hinderungsgrund angaben, so kann dies zweierlei Ursachen haben: Entweder gehen sie entsprechend ihrer nur vagen Vorstellung von Möglichkeiten der Medienerziehung davon aus, dass sich diese nur mit Medien umsetzen ließe, oder sie praktizieren bereits viel Medienerziehung (auch ohne den Einsatz von Medien²⁷⁰), würden sich aber gerne speziell im Bereich der rezeptiven oder produktiven Medienarbeit mehr engagieren (wofür natürlich Mediengeräte erforderlich wären). Tatsächlich sind Personen, die mangelnde Geräte als Hinderungsgrund angaben, in ihrer Einrichtung schlechter mit Medien ausgestattet als Personen, die dieses Argument nicht nannten. In welcher Form aber Medienerziehung praktiziert würde, wenn denn bisher fehlende Mediengeräte vorhanden wären, bleibt unklar.
- Das in der Repräsentativstudie wie auch in den Face-to-Face-Interviews von einem Großteil genannte Argument, für die Medienerziehung fehle ihnen die *Zeit*, mag zwar bei manchen nicht recht ernst zu nehmen sein, wenn man etwa daran denkt, dass sie sich vielfach unter Medienerziehung nur aufwendige Maßnahmen vorstellen können oder ihnen die Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung fehlt. Doch sind die äußeren Rahmenbedingungen (und deren Veränderungen)²⁷¹ als Hinderungsgrund sicher in vielen Fällen nicht von der Hand zu weisen: etwa die zumindest subjektiv wahrgenommene Verschlechterung der Betreuungsrelation, zusätzliche Verpflichtungen durch die in NRW gültige Bildungsvereinbarung oder gestiegene Belastungen durch einen inzwischen erhöhten Anteil an Kindern, die die Erzieherinnen in besonderem Maße fordern. So wiesen auch die – speziell über etwaige Veränderungen in der Medienerziehung von uns befragten – Teilnehmerinnen der Wiederholungsinterviews darauf hin, dass die von externen Seiten definierten Anforderungen an den Kindergarten gestiegen seien und sich gleichzeitig die Notwendigkeit der kompensatorischen Vermittlung von Basiskompetenzen und die Wichtigkeit anderer Erziehungs- und Förderbereiche erhöht hätten (vgl. Kap. 5).

270 Z. B. über Gespräche oder Rollenspiele.

271 Vgl. hierzu Abschnitt 7.1 und Kapitel 5.

Wenn nun nicht wenige Erzieherinnen den gestiegenen Zeitmangel (auch) mit der erhöhten Belastung durch einen zunehmenden Anteil an Kindern, die die Erzieherinnen in besonderem Maße fordern, in Verbindung brachten und als Hinderungsgrund für ein umfassenderes Engagement in der Medienerziehung angaben, so interessiert an dieser Stelle, worin genau die Probleme bestehen bzw. wodurch sich solche Kinder in den Augen der Erzieherinnen auszeichnen. Exakt diese Frage stellten wir in der Repräsentativstudie eben jenen Befragten, die einen solchen Hinderungsgrund angegeben hatten. Vor dem Hintergrund des sozial-strukturellen Wandels (s. o. Abschnitt 2.1.2) war hiermit insbesondere das Ziel verbunden herauszufinden, inwieweit sich die Erzieherinnen durch Kinder mit Migrationshintergrund oder sozialer Benachteiligung besonders stark belastet fühlen. Die Auswertung dieser offenen Frage ergab, dass gerade einmal 4,7 Prozent der Erzieherinnen, die nach eigenen Angaben durch bestimmte Kinder besonders gefordert werden (das sind nur 1,8 % der nach Hinderungsgründen befragten Personen), als spezielles Merkmal der *Migrationshintergrund* solcher Kinder anführten und keine einzige Erzieherin explizit die *soziale Benachteiligung* zur Kennzeichnung für „diese Kinder“ ansprach. Zwar wurden häufig Sprachdefizite (von 14 Personen genannt), Verhaltensauffälligkeiten wie Aggressivität, Hyperaktivität oder Konzentrationsschwäche (insgesamt n = 36) sowie Entwicklungsverzögerungen (n = 15) problematisiert²⁷², doch wurden solche Nennungen keineswegs in Zusammenhang mit der Migrationsthematik oder der sozialen Benachteiligung der Kinder gebracht. Auch Überprüfungen etwaiger Zusammenhänge zwischen den Nennungen solcher Merkmale und dem prozentualen Anteil, den Kinder mit Migrationshintergrund bzw. aus einem sozialen Brennpunkt in der Einrichtung und/oder in den Gruppen ausmachen²⁷³, ließen keine Rückschlüsse darauf zu, dass hohe Anteile von Kindern mit einem solchen sozialen Hintergrund eine in diesem Zusammenhang relevante Problematik darstellen, die dementsprechend von Erzieherinnen häufiger als Hinderungsgrund für eine engagiertere Medienerziehung thematisiert worden wäre. Ein ähnliches Bild ergaben auch die Ausführungen der 45 in den Face-to-Face-Interviews Befragten.

Insgesamt scheint also der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder von solchen aus einem sozial benachteiligten Umfeld nicht zu den Gründen zu gehören, die einer Ausweitung der medienerzieherischen Praxis entgegenstehen. Vielmehr liegen Hinderungsgründe in den Augen der Erzieherinnen vorrangig in der defizitären Mediengeräte-Ausstattung sowie dem durch unterschiedliche Sachzwänge und konkurrierende wichtigere Erziehungsschwerpunkte gegebenen Zeitmangel.

272 Siehe hierzu auch die in den Wiederholungsinterviews geschilderten Probleme (vgl. Kap. 5).

273 Zu strukturellen Rahmenbedingungen s. o. Abschnitt 7.1.

7.3.2.3 Wahrgenommene Selbstwirksamkeit eigener medienpädagogischer Bemühungen

An dieser Stelle sei zunächst noch einmal an folgende bereits berichtete Ergebnisse erinnert:

- Ein erheblicher Teil der Erzieherinnen fühlt sich wenig kompetent für die Medienerziehung im Kindergarten (und gleichzeitig weniger qualifiziert als für andere Förderbereiche; s. o. Abschnitt 7.2.2.6),
- ein großer Teil von ihnen nimmt dies auch als ein Problem für die Praxis wahr (zumindest als Hinderungsgrund für ein größeres Engagement in diesem Bereich; s. o. Abschnitt 7.3.2.2) und
- viele sehen nicht nur die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern als Hinderungsgrund für eine engagiertere Medienerziehung an, sondern wiesen an verschiedensten Stellen in den qualitativen Interviews immer wieder darauf hin, dass ein noch so hohes Engagement in der Medienerziehung wenig gegen die Mediennutzungsgewohnheiten in den Familien ausrichten könne und somit die medienpädagogische Elternarbeit eigentlich wichtiger sei als die Arbeit mit den Kindern (vgl. u. a. Abschnitt 7.2.5).

Hält man sich diese Ergebnisse vor Augen, so ist nicht anzunehmen, dass die Erzieherinnen – zumindest im Durchschnitt – eine hohe „Selbstwirksamkeit“ ihrer medienpädagogischen Bemühungen wahrnehmen, würde diese doch der Definition nach bedeuten, dass man ein Verhalten (subjektiv) adäquat ausführen und damit zu gewünschten Erfolgen gelangen kann. Ein Mindestmaß an subjektiver Selbstwirksamkeit ist aber eine wesentliche motivationale Voraussetzung für eine ambitionierte Medienerziehung (wobei daran erinnert sei, dass die Erzieherinnen diesen Erziehungs- und Förderbereich ja keineswegs für unwichtig halten).

Da wir der auf die Medienerziehung bezogenen subjektiven Selbstwirksamkeit einen hohen Stellenwert beimessen (s. o. Abschnitt 1.3), gingen wir ihr sowohl in der Repräsentativstudie als auch in den themenzentrierten Interviews nach. In der Repräsentativstudie wurde den Erzieherinnen die (von uns bewusst negativ formulierte) Aussage „Angesichts der zahlreichen Sozialisationseinflüsse auf Kinder könnte ich auch mit *hinreichender* Qualifikation und mit *viel* eigenem Engagement nur *wenig* dazu beitragen, dass die Kinder bei mir lernen, mit Medien sinnvoll umzugehen“ vorgelesen. Zuspruch fand diese Aussage bei immerhin 45 Prozent der 550 Befragten (23,2 % stimmten zu, 21,7 Prozent stimmten „eher“ zu). Wenn auch – umgekehrt betrachtet – 55 Prozent diese Aussage ablehnten (27,7 % stimmten „eher nicht“, 27,4 % „nicht“ zu), so halten wir das Ergebnis doch für bedenklich: Wie bereits in Abschnitt 7.2.5.4 angedeutet und wie soeben als Annahme hergeleitet, ist ein erheblicher Teil

der Befragten nicht der Meinung, im Hinblick auf den Medienumgang der Kinder allzu viel bewirken zu können.

Auch in den persönlichen Interviews, in denen wir mit 45 Erzieherinnen eingehender über ihre Selbstwirksamkeit sprachen, zeigte sich ein ähnliches Bild: Im Hinblick auf die Frage, inwieweit sie mit dem, was sie in der Medienerziehung machen, ihre medienpädagogischen Ziele auch erreichen können, wurden sie zunächst um eine Selbstbewertung in Form einer Note gebeten²⁷⁴. Im Durchschnitt fielen diese allgemeinen Bewertungen zwar „befriedigend“ aus ($M = 3,09$; $SD = 1,00$), jedoch fast ein Drittel bewertete die eigene Wirksamkeit mit höchstens „ausreichend“ (31,0 %), während sich nur gut ein Viertel ein „sehr gut“ ($n = 1$) oder „gut“ ($n = 12$) gab. In ihren anschließenden Erläuterungen gingen die Interviewteilernehmerinnen oft wieder auf solche Probleme ein, die sie in Zusammenhang mit Hinderungsgründen für eine engagiertere Medienerziehung bereits angesprochen hatten:

- Wenn sie bei der Frage nach ihrer Selbstwirksamkeit vorrangig daran dachten, inwieweit sie denn, unabhängig von ihren Erfolgen, medienpädagogisch überhaupt aktiv sein können (d. h. inwieweit sie eine Medienerziehung betreiben können, wie sie sich diese vorstellen), so erschien ihnen auch hier wieder einerseits die Mediengeräte-Ausstattung der Einrichtung (von 13 Personen an dieser Stelle thematisiert) und die für eine umfassende Medienerziehung fehlende Zeit ($n = 6$) sowie andererseits ihre mangelnde medienpädagogische Kompetenz ($n = 10$) als Hindernis. Dabei wurde mit Blick auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten etwa betont, es fehlten „da ganz einfach viele Kompetenzen in diesem Bereich. Da kann ich immer nur vom Bauch heraus handeln und hoffen, dass es gut ist“.
- Dachten die Befragten dagegen eher an die Wirksamkeit bzw. Erfolge ihrer Bemühungen, so kamen sie vorrangig auf die Eltern zu sprechen (von 11 der 45 Personen an dieser Stelle vorrangig oder ausschließlich thematisiert).

Angesichts der bislang aus den Face-to-Face-Interviews berichteten Ergebnisse verwundert es kaum, dass diese elf Erzieherinnen, die bei ihren Überlegungen vorwiegend ihre mangelnde Wirksamkeit (und nicht ihre Handlungsmöglichkeiten an sich) im Blick hatten und dabei schwerpunktmäßig auf die Eltern zu sprechen kamen, die Mediennutzung in den Familien und die Vorbildwirkung der Eltern oder auch die familiäre Erziehung insgesamt problematisierten. Die folgenden Zitate veranschaulichen einen solchen Pessimismus:

„[...] das heißt aber, dass das ganz stark geprägt ist über den Erwachsenen, weil die [Kinder] können das nur lernen, wenn die Erwachsenen das auch vormachen. Das finde ich das Schwierige: Wenn die Eltern beide jeden Abend vor dem Fernseher sitzen, ist

274 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“.

es schwer, dem Kind zu vermitteln, dass es nur eine Sendung vielleicht gucken soll in der Woche oder so. Und da geht halt ganz viel über Vorbild und Nachahmung: Was für eine Rolle spielt der Fernseher in der Familie oder auch der Computer, und was kann ich dem Kind dann darüber auch beibringen? Also irgendwann wird's ja dann auch schwierig, was ganz anderes – so ähnlich, wie wenn jemand halt selber raucht und nicht will, dass sein Kind raucht. Also da finde ich, geht ganz viel drüber: Wie es gelebt wird, wie die Regeln zu Hause auch sind und was die Kinder an ihren Eltern erleben. [...] Das kann man im Kindergarten ja auch nicht leisten, man kann ja nicht als Kindergärtnerin den Fernseher zu Hause ausschalten. Das ist halt das Schwierige.“

„Ohne die Eltern läuft nichts! Da können wir hier so viel reden, wie wir möchten, solange das zu Hause nicht umgesetzt wird, klappt das hier nicht.“

„Das greift doch dann nur hier, zu Hause ist es anders [...].“

„Ich kann auch das heimische Umfeld nicht korrigieren, weil dafür fehlt es mir einfach an – ja an Gewichtung, sage ich jetzt mal: Das könnte vielleicht von der Schule oder durch einen Lehrer, der einfach mehr, ja mehr Gewicht hat, wo Eltern eher geneigt sind, schon mal hinzuhören – von dort aus passieren also. Wir haben eigentlich wenig Zugang zu dem, was nachmittags passiert. [...] Also ich denke, das ist eine Vier.“

Nur zwei der elf Befragten, die in puncto Selbstwirksamkeit auf die Eltern und die Elternarbeit zu sprechen kamen, äußerten sich positiv, indem sie betonten, es handle sich bei der Elternschaft ihrer Einrichtung nicht nur um ein kooperatives, sondern auch ein besonders gebildetes und verantwortungsbewusstes Klientel.

Insgesamt scheinen die Erzieherinnen – ähnlich wie die 1997 von uns Befragten²⁷⁵ – ihre Selbstwirksamkeit in puncto Medienerziehung im Durchschnitt nicht gerade positiv zu bewerten. Dabei ist eine solche Bewertung jedoch in hohem Maße davon abhängig, was sie unter Medienerziehung verstehen, welche Ziele sie damit assoziieren, wie wichtig ihnen dieser Förderbereich ist, für wie qualifiziert sie sich zur Medienerziehung halten²⁷⁶ und wie hoch ihre entsprechenden an sich selbst gestellten Ansprüche sind²⁷⁷. So können Erzieherinnen, die in der „Medienerziehung“ häufig Medien einsetzen, unter diesem Förderbereich aber ausschließlich oder vorwiegend den Einsatz von Medien zu nicht-medienpädagogischen Zwecken verstehen und insofern eigentlich keine/kaum Medienerziehung i. e. S. praktizieren, ihre Selbstwirksamkeit – falls sie die Mediengeräte-Ausstattung für ausreichend halten – durchaus hoch einschätzen (wie ihre Bewertung ausfiel, wenn sie denn eine adäquate Vorstellung von Medienerziehung hätten, lässt sich somit nicht ermesen). Wer umgekehrt jedoch mit diesem Förderbereich tatsächlich medienpädagogische Ziele

275 Vgl. hierzu Six et al., 1998, S. 368 ff.

276 Die in den Face-to-Face-Interviews erfasste Selbstwirksamkeit steht plausiblerweise in einem signifikanten Zusammenhang mit der subjektiven Qualifikation zur Medienerziehung ($r = .35$; $p < .001$) (zur subjektiven medienpädagogischen Qualifikation s. o. Abschnitt 7.2.2.6).

277 Zu Vorstellungen über Medienerziehung und deren Zielen s. o. Abschnitt 7.2.5.

assoziiert und dabei eine über den Medieneinsatz hinausgehende Vorstellung von Umsetzungsmöglichkeiten hat, der wird bei der Einschätzung seiner Selbstwirksamkeit vermutlich höhere Ansprüche zugrunde legen und sich ggf. eine nur geringe Wirksamkeit bescheinigen. Dies kann sowohl der Fall sein, wenn eine Erzieherin ein wesentliches Ziel der Medienerziehung in der Reduzierung des kindlichen Medienkonsums sieht, als auch wenn ein breites Spektrum an Zielen zugrunde gelegt wird, das die Förderung einer ganzen Reihe an Dimensionen von Medienkompetenz umfasst.

Aus dem folgenden Zitat geht darüber hinaus hervor, dass die Einschätzung der Selbstwirksamkeit nicht zuletzt von der Problemwahrnehmung im Hinblick auf das soziale Umfeld und die entsprechend defizitäre Medienerziehung in den Familien abhängig gemacht wird, so dass die im Kindergarten ohnehin nur marginal umsetzbare Medienerziehung lediglich einen Tropfen auf den heißen Stein bedeuten kann:

„Ich habe in meiner Gruppe 26 Kinder, davon sind vier mit rein deutschem Hintergrund, alle anderen haben einen Migrationshintergrund, so dass eben häufig die Arbeit nicht so umzusetzen ist, wie es sicherlich wünschenswert und auch notwendig wäre. Wenn ein Feld völlig verdurstet ist, bringt jeder Eimer Wasser etwas. Ich denke schon, dass wir einiges bewirken, dass wir durch die Medien, die wir einsetzen, viele Dinge los-treten, die ansonsten nicht losgetreten werden würden. Nichtsdestotrotz denke ich, dass viel, viel mehr möglich wäre, aber die Gründe dafür, warum das eben nicht der Fall ist, sind so vielschichtig, dass ich im Augenblick keine Möglichkeit sehe, das zu ändern.“

Abschließend ist auf ein interessantes Phänomen aufmerksam zu machen, das gerade vor dem Hintergrund der Tatsache erwähnenswert ist, dass es den Erzieherinnen – wie an verschiedenen Stellen bereits berichtet – vielfach an Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung mangelt und sie zudem auch selbst ihre Kompetenz für diesen Bereich nicht gerade hoch einschätzen: Besonders in Zusammenhang mit der – erst gegen Ende der themenzentrierten Interviews angesprochenen – Frage nach der in puncto Medienerziehung wahrgenommenen Selbstwirksamkeit stellte sich heraus, dass nicht wenigen Erzieherinnen nun zunehmend bewusst geworden war bzw. wurde,

- wie wichtig dieser Förderbereich eigentlich wäre und wie sehr sie ihn bislang vernachlässigt haben,
- wie sehr es ihnen in dieser Hinsicht an Kompetenzen mangelt (an medienpädagogischer Kompetenz und eigener Medienkompetenz)
- und wie sehr sie deshalb einer entsprechenden *Fortbildung* und *Hilfestellung* bedürften, die ihnen sowohl die Bedeutsamkeit dieses Förderbereichs genauer erklärt als ihnen auch Möglichkeiten der Umsetzung vor Augen führt²⁷⁸.

278 Zum geäußerten Bedarf an medienpädagogischer Fortbildung und Hilfestellung s. o. Abschnitt 7.2.2.3.

Beispiele hierfür gehen aus folgenden Zitaten hervor:

„Ja wenn ich da drüber nachdenke – also spätestens seit dem Interview denke ich da ja ein bisschen mehr drüber nach über dieses Thema. Da ist mir schon bewusst geworden, dass das irgendwo ein vernachlässigtes Thema ist so, mit dem wir uns dringend mehr auseinandersetzen könnten.“

„Ja vielleicht ist es wirklich jetzt ein Anstoß, da mal wirklich auch reinzugehen und es sich zur Aufgabe zu machen.“

„Weil ich selber noch zu wenig davon weiß. Ich weiß es theoretisch in meinem Kopf und ich verstehe das, aber ich muss es ja jemandem überbringen, der davon überhaupt gar nix versteht. Und da – wie ich vorher gesagt habe – dass man sich da Hilfestellung, die Fortbildung holen kann. Wenn ich das hätte und wüsste, wie ich es richtig überbringen kann, gefühlvoll den Eltern gegenüber, denk ich, könnte ich noch viel mehr bewirken. So tu ich das, was in meiner Möglichkeit steht, aber ich denk, das ist noch verbesserungsfähig.“

„[...] weil da eine Fortbildung fehlt zu dem Thema, weil ich da nicht auf dem Laufenden bin.“

„Also ich würde denken, ich könnte mich da – also meine Ziele – ich habe ja nicht keine Ziele genannt, aber wenn ich Ziele noch mehr nenne – ich glaube, ich könnte mich da noch mehr fortbilden oder noch mich mehr mit beschäftigen, um wirklich kompetenter etwas mehr sagen zu können [...]. Aber ich würde jetzt denken, doch, da hätte ich wirklich Fortbildungsbedarf und auch mehr [...].“

Derartige positive Effekte ergaben sich jedoch nicht im Hinblick auf die subjektive Selbstwirksamkeit: Bis zum Ende der Interviews blieb eindeutig, dass sich ein erheblicher Teil der Erzieherinnen bezüglich der eigenen medienpädagogischen Bemühungen nicht als besonders selbstwirksam wahrnimmt.

7.3.3 *Medienpädagogische Elternarbeit*

„Also da gibt es momentan eigentlich fast gar nichts. Das haben wir letzgens festgestellt, da haben wir uns mit dem Thema etwas mehr auseinandersetzen müssen. Es gab vor vielen, vielen Jahren mal einen Elternabend zum Thema Fernsehen, aber das ist wirklich schon lange her. Also insofern findet da auch wirklich gar nichts statt, außer Einzelgespräche – vielleicht.“

In den vorangegangenen Abschnitten wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass die Erzieherinnen

- die Eltern weitaus stärker als den Kindergarten in der Verpflichtung zur Medienerziehung der Kinder sehen (s. o. Abschnitt 7.2.5.5),
- ihr Engagement im Bereich der Medienerziehung, wenn sie dies als gering bezeichneten, nicht zuletzt damit erklärten, dass Medienerziehung „vor allem Aufgabe der Eltern“ sei, oder als Hinderungsgrund für eine engagiertere Medienerziehung teilweise anführten, „die Eltern spielen da nicht mit“ (s. o. Abschnitt 7.3.2.2),

- ihre mangelnde Selbstwirksamkeit in puncto Medienerziehung schwerpunktmäßig auf die von ihnen problematisierte Mediennutzung in den Familien und die Vorbildwirkung der Eltern oder auch auf die familiäre Erziehung insgesamt zurückführten (s. o. Abschnitt 7.3.2.3),
- der Elternarbeit zur Medienerziehung eine höhere Wichtigkeit beimessen als der medienpädagogischen Arbeit mit den Kindern (s. o. Abschnitt 7.2.5.2),
- für eine solche Elternarbeit aber während ihrer Ausbildung nur wenig vorbereitet wurden (s. o. Abschnitt 7.2.2.1)
- und sich zur Elternarbeit auch nur „befriedigend“ qualifiziert fühlen (s. o. Abschnitt 7.2.2.6).

Vor diesem Hintergrund interessiert nun, wie es um die Praxis der medienpädagogischen Elternarbeit bestellt ist: in welchem Umfang und mit welchen Zielen bzw. zu welchen Themen sie durchgeführt wird, in welcher Form (z. B. Elternabende oder Einzelgespräche, mit oder ohne akute Anlässe) sie vorrangig stattfindet und wie die Erzieherinnen ihre Erfahrungen mit der Elternarbeit bewerten. Über derartige Fragen geben Ergebnisse sowohl der Repräsentativstudie als auch der Face-to-Face-Interviews Aufschluss.

Umfang, Form, Themen und Ziele der medienpädagogischen Elternarbeit

In der Repräsentativstudie wurden die Erzieherinnen zunächst danach gefragt, wie häufig sie „mit Eltern über Medienerziehung sprechen“. Die entsprechenden Antworten ergeben ein ähnliches Bild wie 1997: Immerhin fast ein Drittel gab an, „selten“ (26,9 %) oder „nie“ (3,4 %) mit Eltern über Medienerziehung zu reden, bei der Hälfte finden solche Gespräche „gelegentlich“ statt (50,6 %) und bei weniger als einem Fünftel (19,1 %) „häufig“ (16,5 %) oder sogar „sehr häufig“ (2,6 %). Erzieherinnen, die dieses knappe Fünftel ausmachen, wurden weiter danach gefragt, unter welchen Umständen solche Gespräche stattfinden: Ähnlich wie schon 1997 festgestellt, werden Gespräche offenbar vorrangig als „Reaktion z. B. auf aktuelle Ereignisse in der Gruppe“ durchgeführt (45,5 %); nur jeweils gut ein Viertel initiiert die Gespräche „ohne akuten Anlass“ (26,0 %) oder gab an, dass sich beides die Waage hält (28,4 %). Auf die Frage „In welcher Form erfolgen Gespräche über solche Themen in der Regel?“ gab mehr als ein Drittel dieser Teilstichprobe (36,2 %) an, in der Regel „kurze Gespräche“ zu führen (die sich vermutlich zwischen „Tür und Angel“ ergeben, etwa wenn Eltern ihre Kinder vom Kindergarten abholen). Bei einem Drittel der Erzieherinnen handelt es sich um „längere Gespräche“ (32,9 %). Nur wenige Befragte (14,1 %) gaben an, dass das Thema Medienerziehung vorwiegend „im Rahmen von Elternabenden“ angesprochen wird.²⁷⁹ Eine ähnliche Relation wurde auch in unserer Vorgängerstudie von 1997 ermittelt.

²⁷⁹ 16,7 Prozent der Befragten konnten nicht sagen, welche Form überwiegt, da dies „ganz unterschiedlich“ sei.

In den Face-to-Face-Interviews wurden die Teilnehmerinnen zwar nicht explizit auf den Umfang der Elternarbeit angesprochen, doch ging bei zwei Dritteln der Erzieherinnen (n = 30 von 45) aus ihren Auskünften eindeutig hervor, dass sie nur wenig Elternarbeit zur Medienerziehung durchführen. Ähnlich wie in der Repräsentativstudie gaben zudem auch hier die meisten an, medienpädagogische Elternarbeit erfolge vorrangig in Form von „Tür-und-Angel-Gesprächen“ (n = 34) und zumeist als Reaktion auf beobachtete – auf die Mediennutzung zurückgeführte – Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (n = 18):

„Also wenn es wirklich auffällig ist, dass das Kind gewaltbereit ist, oder wir mitbekommen, dass das Kind ziemlich viel oder oft vor dem Fernseher oder vor PC oder Playstation sitzt, dann wird schon auch ein Elterngespräch geführt.“

In vielen Fällen muss aber anscheinend die Initiative von den Eltern ausgehen (und dies teilweise auch dann, wenn Auffälligkeiten bei den Kindern festgestellt und auf deren Medienumgang attribuiert wurden), indem ein Elternteil mit Fragen an die Erzieherinnen herantritt (n = 11):

„Sonst reden wir nicht so über Medien, also ich gebe jetzt keine Empfehlungen, was ich jetzt als sinnvoll halte, was geguckt werden sollte. Das nicht – außer es fragen mich Eltern.“

„Wenn die Eltern Ideen haben oder irgendwie dann mal sagen, ‚Hier dieses Bilderbuch gibt es auch noch‘, dann greifen wir das auf.“

„Aber ich gehe jetzt nicht umgekehrt auf die Eltern zu und sage: ‚Also ich bin der Meinung, dass Harry Potter einfach noch nicht für Ihr Kind geeignet ist‘.“

„Aber jetzt zu den Eltern gehen und sagen, ‚Ihr Kind hat erzählt, dass es die und die Sendung geguckt hat‘ – so zu problematisieren und in Frage zu stellen – ob das richtig ist, weiß ich nicht.“

Nur selten (n = 4) werden Fragen der Medienerziehung oder medienbezogene Probleme von Kindern dagegen an speziellen Elternsprechtagen oder bei „Entwicklungsgesprächen“ thematisiert; in einem Fall sogar mit Unterstützung durch einen externen Ansprechpartner:

„Wir haben zum Beispiel eine enge Zusammenarbeit mit einem Professor aus einer ansässigen Kinderklinik, der zum Oberthema Familienstärke mit uns zusammenarbeitet [...], auch eine Sprechstunde mit Beratungsfunktion hier anbietet und ich ihm auch zuge tragen habe, dass eben das Thema Medienerziehung immer wieder vonnöten ist in der Elternarbeit.“

Zwei Erzieherinnen gehen davon aus, dass sie mit dem von ihnen eingerichteten „Elterncafé“ einen passenden Rahmen für die medienpädagogische Elternarbeit gefunden haben:

„Wir sind generell ein Haus, das gerne mit Eltern redet [...], hier ist die Tür im Prinzip immer auf, die Eltern sitzen hier teilweise in dem Elterncafé, das wir hier eingerichtet

haben und klönen, und in diese Situation gehe ich ständig rein, um im Klönen pädagogische Dinge darzustellen, aber wirklich dann nicht auf – Elternabend ist auch ein Mittel, aber das hat schon wieder was mit Belehrung, mit Einmischen zu tun [...], aber indem ich mich mit einer Tasse Kaffee da hinsetze und einfach mit erzähle und höre, welche Motive dahinter stecken. Da habe ich viel mehr Bereitschaft, das in Ruhe anzugehen und nicht so zu überzeugen, zu missionieren.“

Elternabende, Vorträge bzw. Informationsveranstaltungen mit Referenten zum Thema Medienerziehung finden nur bei einem Viertel der Befragten (n = 11) statt. Begrüßenswert ist, dass einige Erzieherinnen (n = 8) den Eltern im Kindergarten Informationsmaterial zur Verfügung stellen, sei es, dass sie zum Thema Medienerziehung etwa Zeitungsausschnitte aushängen, das Thema in ihrer Kindergartenzeitung ansprechen, Informationsmaterial (z. B. Broschüren) auslegen, ein Angebot an relevanten Büchern zur Ausleihe anbieten oder spezielle Bücherausstellungen zum Thema organisieren.

Inhaltlich liegt bei Elterngesprächen nach Angaben der Interviewteilnehmerinnen der Schwerpunkt auf dem medienbedingten oder -bezogenen Verhalten der Kinder im Kindergarten sowie auf deren Mediennutzungsquantum oder auf den von ihnen genutzten Medieninhalten (insgesamt n = 23). Damit verbunden möchten einige Erzieherinnen (n = 8) in den Gesprächen aber auch etwas über das Medienerziehungsverhalten der Eltern erfahren:

„Welche Medien das Kind nutzt, wie oft, ob es Begleitung hat dabei oder nicht, wie reflektiert die Eltern sind, ob sie die jetzt einfach ballern lassen und dann gar nicht mit ihnen darüber reden. Um solche Dinge geht’s dann.“

In den Gesprächen werden hin und wieder auch Medienwirkungen (n = 3) und/oder der Entwicklungsstand der Kinder (n = 3) thematisiert:

„Aber eben schon irgendwie immer vor Augen führen, welche Auswirkungen auch Fernsehen haben kann.“

„[...] welche Kompetenz hat das Kind schon erlangt in dem Bereich Nutzung. Wir berichten halt einfach darüber.“

Bei der medienpädagogischen Elternarbeit geht es am häufigsten darum, den Eltern ihre Verantwortung bewusst zu machen und sie in ihrem Medienerziehungsverhalten zu beeinflussen (n = 22) oder aber den Eltern selbst – nicht zuletzt angesichts ihrer Vorbildrolle – einen „kritischen“ oder „sinnvollen“ Umgang mit Medien nahelegen (n = 10):

„Also ich würde damit erreichen wollen, dass die Eltern schon überlegen, was, vor welche Sendungen sie ihre Kinder setzen, oder dass sie auch gezielt mit den Kindern etwas machen.“

„Ja den sinnvollen Umgang auch den Eltern nahebringen.“

„[...] also nicht das Kind vor den Computer zu setzen und zu sagen, ‚mach mal‘, sondern sich da mit hinzusetzen, dass das eine gemeinsame Aktivität sein kann.“

Probleme bei der Elternarbeit zur Medienerziehung

Die medienpädagogische Elternarbeit scheint für viele Erzieherinnen mit nicht unerheblichen Problemen verbunden zu sein, die auch schon an anderen Stellen deutlich wurden: Etwa zwei Drittel der Face-to-Face-Befragten (n = 29) gingen beim Thema Elternarbeit explizit auf solche Schwierigkeiten ein, wobei fast die Hälfte von ihnen es sogar als „heikel“ erlebt, mit Eltern *überhaupt* über die Mediennutzung ihrer Kinder oder über die familiäre Medienerziehung zu reden, nicht zuletzt deshalb, weil sich die Eltern schnell angegriffen zu fühlen scheinen (für einige Befragte ist dies offenbar geradezu eine Barriere für die medienpädagogische Elternarbeit). Ebenso viele Erzieherinnen berichteten auch, dass Eltern sich da nicht „reinreden lassen wollen“, nicht am Thema Medienerziehung interessiert seien oder uneinsichtig reagierten. Derartige Probleme gehen aus folgenden Zitatbeispielen hervor:

„Es ist halt ein heikles Thema, weil sich viele Eltern dabei auch angegriffen fühlen [...]. Ich würde es gerne, aber es wäre da sehr, sehr schwer. [...], weil das sehr oft in die Privatsphäre der Eltern reingeht. Und das ist halt die Problematik dabei, dass viele Eltern sich da an die Nase fassen müssen.“

„Die Eltern sind nicht interessiert an Elternabenden, die bestimmte Themen enthalten. [...] eine sehr desinteressierte Elternschaft.“

„Und andere fühlen sich einfach erhaben über alle Meinungen, wie auch immer, und meinen, sie wären das Nonplusultra, so ungefähr, und sind halt sehr uneinsichtig. Aber das ist ja nicht nur in dem Gebiet, das ist ja auf allen Gebieten irgendwo so [...].“

„Wer selber fernsehsüchtig ist, der wird nicht einsehen, warum sein Kind nicht fernsehen soll.“

Auf die Frage, ob sich solche Probleme der medienpädagogischen Elternarbeit nur bei bestimmten Eltern stellen, wurde am häufigsten auf sozial schwächere bzw. weniger gebildete Eltern (n = 8) und/oder auf solche mit Migrationshintergrund (n = 4) verwiesen. Zwei Zitatbeispiele sollen hier genügen:

„Sicherlich Eltern, die im soziologischen Sinne die sogenannte untere Linie betreten, sind da wesentlich problematischer, weil sie die Ernsthaftigkeit des Problems gar nicht sehen und sehen wollen. Ich denke das ist auch 'ne Frage von Bildung.“

„Wir haben auch sehr viele – was jetzt nicht heißen soll, dass die desinteressiert sind – aber die sich oftmals nicht trauen – einen sehr hohen ausländischen Anteil. Und da wird es schwierig.“

Von einigen wenigen Befragten werden aber umgekehrt die Eltern aus der gehobenen Mittelschicht (z.B. Akademiker) als schwierig erlebt, besonders dann, wenn sie aus Sicht der Erzieherinnen hohe Anforderungen an den Kindergarten stellen oder über alles erhaben sind (n = 3).

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass immerhin ein Drittel der 550 in der Repräsentativstudie Befragten angegeben hatte, sich für die Elternarbeit zur Medienerziehung höchstens „ausreichend“ qualifiziert zu fühlen (34,8 %; 6,7 %

gar „mangelhaft“ oder „ungenügend“) und nun in den Face-to-Face-Interviews von zwei Dritteln der Teilnehmerinnen explizit Probleme und Barrieren der medienpädagogischen Elternarbeit thematisiert wurden, ist es zum einen durchaus plausibel, dass insgesamt recht wenig Elternarbeit in diesem Bereich stattfindet (insgesamt 81 Prozent gaben in der Repräsentativstudie an, allenfalls „gelegentlich“ mit Eltern über Medienerziehung zu reden; s. o.) – und dies umso weniger, je weniger sich die Erzieherinnen hierfür qualifiziert fühlen. Plausibel ist zum anderen ebenfalls, dass diejenigen, die in den Face-to-Face-Interviews Probleme mit der Elternarbeit zur Medienerziehung schilderten, gleichzeitig die hierauf gerichtete Aus- und Weiterbildung für weitaus verbesserungswürdiger hielten als ihre Kolleginnen, die keine Probleme mit der medienpädagogischen Elternarbeit zu haben scheinen²⁸⁰. Und schließlich ist ebenso einleuchtend wie erfreulich, dass – wie sich in der Repräsentativstudie als signifikant herausstellte – die Erzieherinnen häufiger Elternarbeit zur Medienerziehung durchführen, wenn sie diese auch wichtig finden²⁸¹ und/oder sich mit der medienpädagogischen Elternarbeit privat befasst haben²⁸².

7.3.4 Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten

Die aus medienpädagogischer Sicht wesentlichsten Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten wurden in Kapitel 1.3 als komplexes Bedingungsgefüge erläutert. In den Kapiteln 7.1 und 7.2 haben wir die Ergebnisse zu Rahmenbedingungen der Einrichtungen und zu den bei den befragten Erzieherinnen gegebenen Voraussetzungen – ihrer medienpädagogischen Qualifikation und ihrem eigenen Medienumgang, ihren Kenntnissen und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern sowie ihrer medienbezogenen Problemwahrnehmung und schließlich ihren Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung – einschließlich der Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen ausführlich dargestellt. Nun versteht sich das vorliegende Projekt zwar nicht als Grundlagenforschung und ist somit auch nicht auf die Prüfung eines theoretischen Modells ausgerichtet; dennoch soll im Folgenden die Relevanz einiger als Bedingungen der Medienerziehungspraxis thematisierter Faktoren beleuchtet werden, da sich hieraus gleichzeitig Ansatzpunkte für eine Optimierung der Praxisseite ergeben.

280 Auf dem 0,1 %-Niveau signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen (T-Test); zum Verbesserungsbedarf der Aus- und Weiterbildung s. o. Abschnitt 7.2.1.3.

281 Erzieherinnen, die die medienpädagogische Elternarbeit „wichtig“ oder „eher wichtig“ finden, sprechen mit Eltern häufiger über Medienerziehung ($M = 3,59$, $SD = 0,69$; 1 = „sehr häufig“, 5 = „nie“) als Erzieherinnen, die diesen Förderbereich für „eher unwichtig“ oder „unwichtig“ halten ($M = 3,09$, $SD = 0,80$; t-Test für unabhängige Stichproben: $t = 4,03$, $p < .001$).

282 Gemäß χ^2 -Test auf dem 0,1 %-Niveau signifikanter Zusammenhang.

Die empirisch ermittelte Relevanz von Rahmenbedingungen der Einrichtungen einerseits und der bei den Erzieherinnen gegebenen Voraussetzungen für die Praxis der Medienerziehung andererseits lässt sich zunächst einmal abschätzen, wenn man diese Variablen dem in Abschnitt 7.3.1.6 erläuterten „Praxisindex“²⁸³ gegenüberstellt. Allerdings ist dabei zu beachten, dass sich diese Gegenüberstellung lediglich auf die in der Repräsentativstudie erfassten Variablen bezieht; die Komplexität des gesamten Bedingungsgefüges wird erst unter Berücksichtigung von Ergebnissen aus den Face-to-Face-Interviews deutlich.

Auf Basis der in der Repräsentativstudie erhobenen Daten ist zunächst Folgendes zu den von uns erfassten *institutionellen Rahmenbedingungen* der Einrichtungen und zu betreuenden Gruppen festzustellen: Anders als einige von den Erzieherinnen problematisierte Bedingungen (z. B. finanzielle Situation der Einrichtungen²⁸⁴) und auch anders als die Ergebnisse der „Wiederholungsinterviews“²⁸⁵ nahe legen, scheinen für die Praxis der Medienerziehung die erhobenen Rahmenbedingungen keine Rolle zu spielen²⁸⁶.

Die einzige Ausnahme stellt die Mediengeräte-Ausstattung dar, indem eine bessere Geräteausstattung der Einrichtungen mit höheren Werten im Praxisindex einhergeht. Dieser bereits 1997 ähnlich festgestellte Befund ist insofern unmittelbar einleuchtend, als der Einsatz von Medien und die gemeinsame Mediennutzung, teilweise verbunden mit medienbezogenen Gesprächen in der Gruppe, die häufigste Handlungsform der Medienerziehung in den Kindergärten ausmacht und als solche selbstverständlich auf entsprechende Medien angewiesen ist.

Inwieweit die übrigen Rahmenbedingungen möglicherweise auf der *subjektiven* Ebene eine Rolle spielen, ist anhand der in der Repräsentativstudie erhobenen Daten nicht zu ermitteln; die Face-to-Face-Interviews liefern hierfür jedoch einige Belege (siehe weiter unten in diesem Abschnitt).

Bleiben wir aber zunächst bei Ergebnissen aus der Repräsentativstudie und betrachten einige wesentliche *Bedingungen aufseiten der Erzieherinnen* für die Praxis der Medienerziehung im Kindergarten, so wird an den folgenden Zusammenhängen die Bedeutsamkeit sowohl der medienpädagogischen Qualifizierung als auch bestimmter Ansichten zur Medienerziehung deutlich: Operationalisiert über die im Praxisindex zusammengefassten Indikatoren des

283 Wie in Abschnitt 7.3.1.6 erläutert, setzt sich dieser Praxisindex aus sechs in der Repräsentativstudie erfassten Indikatoren der Medienerziehungspraxis zusammen (medienpädagogisch motivierte Mediennutzung mit den Kindern; Anregung zu medienbezogenen Aktivitäten; medienbezogene Gespräche mit den Kindern und Eigeninitiative der Erzieherinnen bei solchen Gesprächen; gemeinsame Erstellung von Medienprodukten; Umsetzung von Projektideen aus Praxis- bzw. Informationsmaterialien). Zur Indexbildung wurde den Befragten bei jeder Variable, in der sie sich durch eine vergleichsweise intensive Medienerziehung auszeichnen, ein Punkt zugewiesen.

284 Zu Hinderungsgründen vgl. Abschnitt 7.3.2.2.

285 Vgl. Kapitel 5.

286 Zu den einzelnen Rahmenbedingungen vgl. Abschnitt 7.1.

medienpädagogischen Engagements wird Medienerziehung intensiver betrieben, wenn die Erzieherinnen

- in ihrer Ausbildung mit einem breiten Spektrum an medienpädagogisch relevanten Themen konfrontiert worden sind²⁸⁷,
- sich privat mit medienpädagogisch relevanten Themen befasst haben²⁸⁸,
- einzelne der in NRW verfügbaren Materialien, Hilfestellungen oder Online-Portale zur Medienerziehung im Kindergarten genutzt haben²⁸⁹,
- an mindestens einer Fortbildungsmaßnahme zur Medienerziehung teilgenommen haben²⁹⁰,
- sich für die Medienerziehung im Kindergarten besser qualifiziert fühlen als andere Erzieherinnen²⁹¹,
- Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten haben²⁹²,
- die Medienerziehung bzw. die Ziele der Medienerziehung für wichtig halten²⁹³,
- eine kompetenzorientierte Grundhaltung zur Medienerziehung haben (gemessen an der Auffassung, Kinder sollten bereits im Kindergarten mit dem Computer vertraut gemacht werden)²⁹⁴,
- den Anteil, den der Kindergarten (relativ zur Familie) an der Medienerziehung der Kinder übernehmen sollte, besonders hoch ansetzen²⁹⁵.

Solche Ergebnisse sind zwar für sich genommen bereits recht aufschlussreich, weisen sie doch darauf hin, welche wesentliche Rolle neben der medienpädagogischen Ausbildung der Erzieherinnen ihre Auseinandersetzung mit Fragen der Medienerziehung und ihre Auffassungen zu diesem Erziehungs- und Förderbereich spielen. Doch wird das komplexe Bedingungsgefüge – einschließlich der von den Erzieherinnen subjektiv wahrgenommenen Hindergründe für eine umfassendere Medienerziehung – erst deutlich, wenn man die Ergebnisse aus den Face-to-Face-Interviews hinzuzieht. Gleichzeitig lassen sich dann sowohl die allenfalls geringfügigen Veränderungen im Vergleich zu 1997 als

287 Siehe Tabelle A.5 in Anhang 2.

288 Siehe Tabelle A.6 in Anhang 2.

289 Siehe Tabelle A.7 in Anhang 2.

290 Siehe Tabelle A.8 in Anhang 2.

291 Siehe Tabelle A.9 in Anhang 2.

292 Ablehnung des negativ formulierten Items: „Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll“ (siehe Tab. A.10 in Anhang 2).

293 Siehe Tabelle A.13 in Anhang 2.

294 Siehe Tabelle A.11 in Anhang 2.

Eine solche kompetenzorientierte Grundhaltung korrespondiert plausiblerweise mit positiveren Bewertungen von Computer- und Videospielen für Kinder (Kendall-Rangkorrelation: $r = .46$; $p < .001$), aber auch mit der subjektiven Wichtigkeit der Medienerziehung ($r = .34$; $p < .001$).

295 Siehe Tabelle A.12 in Anhang 2.

auch die enormen interindividuellen Unterschiede (auch) in der Praxis der Medienerziehung erklären.

Insgesamt zeigt sich²⁹⁶, dass dem Verständnis von Medienerziehung und den mit diesem Erziehungs- und Förderbereich assoziierten Zielen eine Schlüsselrolle zukommt: Für wie wichtig die Erzieherinnen Medienerziehung im Kindergarten halten und wie notwendig sie diesen Förderbereich finden, für wie qualifiziert und wirksam sie sich in puncto Medienerziehung einschätzen und in wessen Verantwortung sie diesen Bereich schwerpunktmäßig sehen, wie motiviert sie zu medienpädagogischen Aktivitäten sind, wie umfassend und in welcher Weise sie Medienerziehung praktizieren und inwieweit sie mit dem Ausmaß ihres medienpädagogischen Engagements zufrieden sind, hängt in erheblichem Maße davon ab,

- was sie unter Medienerziehung verstehen,
- welche individuelle Vorstellung sie darüber haben, was Medienerziehung auf der operationalen Ebene ist oder bedeuten kann und
- unter welchen Prämissen sie welche Ziele mit Medienerziehung assoziieren.

In dieser Hinsicht bestehen nach unseren (weiter oben ausführlich berichteten) Ergebnissen jedoch nicht nur nach wie vor Missverständnisse und Defizite bei einem erheblichen Teil der Befragten, sondern die Erzieherinnen weisen in derartigen Voraussetzungen für die Praxis der Medienerziehung gleichzeitig auch enorme interindividuelle Unterschiede auf, die sich entsprechend auch in der Praxis niederschlagen. Je nach persönlichem Verständnis von Medienerziehung und den individuell zugrunde gelegten Zielen können dann sowohl die eigene medienpädagogische Kompetenz als auch bestimmte Rahmenbedingungen des Kindergartens subjektiv als Barrieren für die Umsetzung von Medienerziehung empfunden und medienpädagogische Aktivitäten ggf. vernachlässigt werden:

- Wer unter Medienerziehung – wie dies bei einem nennenswerten Teil der Befragten der Fall ist – fälschlicherweise den Einsatz von Medien für nicht-medienpädagogische Zwecke versteht (z. B. die mediale Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens), der kann diesen Medieneinsatz zwar für wichtig halten; ein solches Verständnis schließt dann aber sowohl die Einsicht in die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von Medienerziehung als auch medienpädagogische Aktivitäten im eigentlichen Sinne aus.
- Wer sich Medienerziehung vorwiegend oder ausschließlich als (medienpädagogisch motivierten) Medieneinsatz vorstellt, der mag diesen zwar für wichtig halten und eine solche Form der Medienerziehung durchaus

296 Wie auch bereits in Zusammenhang mit den von den Befragten vorgenommenen Bewertungen ihrer medienpädagogischen Aktivitäten und der von ihnen problematisierten Hinderungsgründe festgestellt (s. o. Abschnitt 7.3.2).

praktizieren (sofern nicht eine defizitäre Mediengeräte-Ausstattung als Hinderungsgrund angesehen wird). Das Repertoire an Handlungsformen ist unter dieser Bedingung jedoch plausiblerweise reduziert und eine umfang- und facettenreiche Medienerziehung somit höchst unwahrscheinlich. Andere Erzieherinnen mit dem gleichen eingeschränkten Verständnis von Medienerziehung sind der Ansicht, dass Kinder ohnehin zu viel mit Medien konfrontiert werden, und setzen deshalb Medien im Kindergarten möglichst wenig ein, so dass Medienerziehung dann insgesamt kaum stattfindet.

- Ein Verständnis von Medienerziehung, mit dem vorrangig oder ausschließlich das Ziel einer Reduzierung der kindlichen Mediennutzung verbunden ist, impliziert bei vielen Erzieherinnen, dass sie die Eltern und deren als problematisch angesehenen Medienumgang als Hinderungsgrund für ihre eigene medienpädagogische Selbstwirksamkeit wahrnehmen. Die daraus resultierende Resignation hat zur Folge, dass Medienerziehung in solchen Fällen kaum stattfindet. Sofern stattdessen aber die Eltern als Zielgruppe fokussiert werden, mangelt es – wie in Abschnitt 7.3.3 berichtet – in vielen Fällen auch hier wiederum subjektiv an hinreichender Qualifikation und Selbstwirksamkeit.

Manche Erzieherinnen ziehen aus ihrer Problemwahrnehmung bezüglich Medien und Mediennutzungsmustern in den Familien jedoch gerade umgekehrt die Konsequenz, medienpädagogisch aktiv sein zu müssen, da sie eine Vorstellung davon haben, wie notwendig und wichtig Medienerziehung im Kindergarten ist und welche weiteren medienpädagogischen Ziele mit diesem Förderbereich zu verbinden sind.

- Ein vorrangig auf die Förderung von Medienkompetenz ausgerichtetes Verständnis von Medienerziehung setzt eigene Medienkompetenz und medienpädagogische Qualifikation voraus. Viele Erzieherinnen fühlen sich in beiderlei Hinsicht jedoch zu wenig kompetent, so dass eine umfang- und facettenreiche Medienerziehung unwahrscheinlich ist.
- Wenn sich Erzieherinnen unter Medienerziehung – entsprechend der vielen Projektvorschläge in einschlägigen Publikationen – eine nur mit aufwendigen Maßnahmen zu realisierende Aufgabe vorstellen, während ihnen andere medienpädagogische Handlungsformen wenig geläufig sind bzw. insgesamt zu wenig Kenntnisse darüber bestehen, wie sich Medienerziehung auch im alltäglichen Handeln und Verhalten umsetzen lässt, so führen sie häufig und dann durchaus plausiblerweise den bestehenden Zeitmangel als Hinderungsgrund für eine umfassende Medienerziehung an. Zurückgeführt wird der Zeitmangel dabei insbesondere auf die Vielfalt an Aufgaben und unterschiedlichsten Sachzwängen, auf konkurrierende wichtigere Erziehungsschwerpunkte und in Zusammenhang damit auf die besondere Belastung vonseiten mancher Kinder, die die Erzieherinnen derart fordern, dass eine Ausweitung der medienerzieherischen Praxis unmöglich sei.

Gerade weil dem Verständnis von Medienerziehung und den mit diesem Erziehungs- und Förderbereich assoziierten Zielen – verbunden mit einer fundierten Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung – eine Schlüsselrolle zukommt, liegt u. E. genau hier ein wesentlicher Ansatzpunkt zur Optimierung der Medienerziehungspraxis. Erst auf dieser Basis können einschlägige Anregungen und Hilfestellungen greifen, um eine umfassendere medienpädagogische Kompetenz aufzubauen und praktisch umzusetzen.

8 Ergebnisüberblick und Schlussfolgerungen

„Medienerziehung muss so ‚normal‘ werden wie andere Dinge auch, aber wie das zu bewerkstelligen ist, kann nicht so leicht beantwortet werden.“ (Aussage einer in der Vorläuferstudie von 1997 befragten Erzieherin)

Dieses Zitat hatten wir dem Schlusskapitel der Publikation zu unserem Vorläuferprojekt vorangestellt²⁹⁷ und damit zwei Hoffnungen verknüpft: dass Medienerziehung in Kindergärten in absehbarer Zukunft tatsächlich zum Standard gehören würde und dass unsere Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen einen Beitrag dazu leisten könnten, dieses Ziel zu erreichen. Eine nüchterne Betrachtung der aktuellen Ergebnisse legt nahe, dass der Weg bis dahin weiter ist als damals erhofft: Medienerziehung ist seit 1997 keineswegs „so normal wie andere Dinge auch“ geworden, wie auch eine Teilnehmerin der aktuellen Befragung (etwas zugespitzt) auf den Punkt brachte und dabei ihre Erfahrungen in der PISA-Studie bestätigt sah:

„Laut PISA-Studie kommt es ja auch nicht bei uns in der Arbeit so vor, die Medien.“ (Aussage einer in der Studie von 2006 befragten Erzieherin)

Somit kann man sich nur der nachfolgend zitierten Erzieherin anschließen und hoffen, dass die Ergebnisse und Schlussfolgerungen unserer neuen Studie von 2006 nun dazu beitragen, dem Ziel einer in den Kindergärten selbstverständlichen Medienbildung von Kindern näher zu kommen:

„Ja vielleicht ist es wirklich jetzt ein Anstoß, da mal wirklich auch reinzugehen und es sich zur Aufgabe zu machen.“ (Aussage einer in der Studie von 2006 befragten Erzieherin)

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir die Ergebnisse verschiedener empirischer Teilstudien – deren Durchführung größtenteils an unserem Vorläuferprojekt von 1997 orientiert war – referiert und zueinander in Beziehung gesetzt:

297 Vgl. Six et al., 1998.

- Mit der *Befragung von Lehrkräften* an den einschlägigen Ausbildungsinstitutionen in Nordrhein-Westfalen wollten wir uns zum einen ein Bild über die aktuelle Situation in der medienpädagogischen Ausbildung von Kindergarten-Erzieherinnen machen. Zum anderen sollte auf diese Weise ermittelt werden, inwieweit die 1997 festgestellten Defizite und Probleme reduziert werden konnten, und – nicht zuletzt – in welcher Weise sich die veränderten curricularen Rahmenbedingungen auf die Ausbildung zur Medienerziehung im Kindergarten ausgewirkt haben (vgl. Kapitel 4).
- Einige Erzieherinnen, die wir schon 1997 befragt hatten, interviewten wir im aktuellen Projekt – in den „*Wiederholungsinterviews*“ – erneut, um etwaige Veränderungen der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten anhand der subjektiven Sichtweise von Teilnehmerinnen unserer Vorläuferstudie zu beleuchten. Damit sollte nicht nur der Kohortenvergleich, d. h. die Gegenüberstellung der Ergebnisse von 2006 mit denen von 1997, ergänzt werden, sondern wir wollten diese Auskünfte gleichzeitig auch als Interpretationsfolie für die Einordnung und Bewertung von Ergebnissen unserer aktuellen Erzieherinnenbefragungen nutzen (siehe hierzu Kapitel 5).
- In zwei weiteren Befragungen von Kindergarten-Erzieherinnen – einer *telefonischen Repräsentativbefragung* sowie themenzentrierten *Face-to-Face-Interviews* mit einem Teil dieser Repräsentativstichprobe – gingen wir der aktuellen Situation der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten nach (vgl. Kapitel 6 und 7). In diesen Teilstudien interessierten – neben den Variablen, die bereits im Vorläuferprojekt thematisiert worden waren – zum einen weitere Einflussgrößen, die im Verlauf der vergangenen Jahre zunehmende Bedeutung für die Kindergartenarbeit gewonnen haben²⁹⁸. Zum anderen war von besonderem Interesse, welche Auswirkungen die in den letzten Jahren umgesetzten Initiativen zur Optimierung der Medienerziehung im Kindergarten (angefangen von Fortbildungsangeboten und Praxismaterialien bis hin zu einschlägigen Internetportalen) auf die Praxis und deren Voraussetzungen hatten.

Der Einordnung und Bewertung der Ergebnisse liegen die in Kapitel 1 skizzierten Begründungen der Notwendigkeit medienbezogener Erziehung und Bildung ebenso zugrunde wie unser dort umrissenes Verständnis von Medienerziehung und von Medienkompetenz als dem Oberziel dieses Erziehungs- und Förderbereichs.

Der folgende Abschnitt 8.1 enthält zunächst einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der vier Befragungen, bevor in Abschnitt 8.2 einige Schlussfolgerungen und Empfehlungen abgeleitet werden.

²⁹⁸ Hier ist etwa die sozial-strukturelle Zusammensetzung der in den Gruppen zu betreuenden Kinder zu nennen.

8.1 Die Untersuchungsergebnisse im Überblick

Trotz der Tatsache, dass die Arbeit im Kindergarten durch veränderte Rahmenbedingungen – etwa mit Blick auf die sozial-strukturelle Zusammensetzung der Kinder oder die finanzielle Situation der Einrichtungen – in den vergangenen Jahren nicht eben leichter geworden ist, ließe sich plausiblerweise vermuten, dass es um die Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten im Vergleich zu 1997 inzwischen besser bestellt wäre, könnten doch eine ganze Reihe an Faktoren einen förderlichen Einfluss in dieser Hinsicht gehabt haben: Hierzu hätten sowohl die öffentliche Diskussion um die Bedeutung von Erziehung und Bildung und um notwendige Reformen bestehender Erziehungs- und Bildungskonzepte (Stichwort: PISA-Studien) als auch der gestiegene Stellenwert von Medien in nahezu allen Lebensbereichen (auch schon im Alltag von Vorschulkindern), sowie schließlich die entsprechende öffentliche Debatte um die zunehmende Bedeutung von Medienkompetenz potentiell beitragen können. Gleiches gilt für die Tatsache, dass in den vergangenen Jahren (auch) in NRW vielfältige Anstrengungen unternommen wurden, den Erzieherinnen unterstützende Angebote in Form einschlägiger Fortbildungen, Praxismaterialien, Internetportale etc. zur Verfügung zu stellen (vgl. Abschnitt 3.2). Angesichts dieser Initiativen und öffentlichen Diskurse dürfte die Vermutung nicht ganz fern liegen, dass die aktuell befragten Erzieherinnen im Vergleich zu den Teilnehmerinnen der Vorläuferstudie ein höheres Maß an Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung und eine entsprechend höhere Motivation für diesen Erziehungs- und Förderbereich mitbringen, über eine umfassendere medienpädagogische Kompetenz verfügen und sich in einer umfang- und facettenreicheren medienpädagogischen Praxis engagieren.

Tatsächlich sprechen unsere Ergebnisse jedoch gegen diese Vermutung: Als übergreifender Befund aus allen Teilstudien des aktuellen Projekts ist festzuhalten, dass sich nur wenig Substantielles geändert hat – allen Initiativen zur Verbesserung der Sachlage und der publizistischen Bedeutung der Thematik zum Trotz. Eher scheint allgemeine Orientierungslosigkeit zu herrschen, und dies nicht nur in den Kindergärten, sondern auch in den Institutionen der Erzieherinnenausbildung.

Dieser dem nachfolgenden Ergebnisüberblick vorangestellte generelle Befund sollte indes keineswegs im Sinne einer einseitigen Attribution oder gar Schuldzuweisung missverstanden werden. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass auch die oben angesprochenen öffentlichen Diskurse zu dieser Sachlage mit beigetragen haben:

Zum einen dürften die in den Medien zunehmend verbreiteten – ausgesprochen konträren – Standpunkte im Hinblick auf die funktionale Bedeutung von Medien im Kindesalter einerseits und die möglichen Risiken kindlicher Mediennutzung andererseits bei nicht wenigen Erzieherinnen zur Verunsiche-

rung beigetragen haben, wie auch die aktuell Befragten teilweise zum Ausdruck brachten. Die Bewertung solcher Veröffentlichungen bedarf eines fundierten einschlägigen Wissens, und solange entsprechende Kenntnisse fehlen²⁹⁹, kann nicht nur Verunsicherung entstehen, sondern auch eine spezielle Art von Individualisierungsphänomenen: Man macht sich entweder „seinen eigenen Reim“ aus solchen widersprüchlichen Informationen oder man verliert ganz das Interesse an der Thematik und damit auch an der Auseinandersetzung mit medienpädagogisch relevanten Fragestellungen. So ist es dann beispielsweise kaum überraschend, wenn Erzieherinnen vielfach unsicher sind, was sie mit Blick auf Kindergartenkinder über elektronische Medien und deren Wirkungen denken sollen³⁰⁰ und auf welche Ziele Medienerziehung nun eigentlich ausgerichtet sein sollte³⁰¹.

Zum anderen können auch die öffentlichen Debatten um die gegenwärtige Situation von Erziehung und Bildung, um die Notwendigkeit ihrer „nachhaltigen Qualitätssicherung“ und um die Bedeutung verschiedenster „Schlüsselkompetenzen“ – nicht zuletzt der Medienkompetenz – zu einer Verunsicherung beigetragen haben: Wenn sich die Erzieherinnen unter (zumindest subjektiv) erschwerten Rahmenbedingungen³⁰² mit erweiterten Bildungsaufträgen konfrontiert sehen (und dies als einen Appell an ihren Beitrag zum Gemeinwohl erleben), so bedarf es einer klaren und fundierten Vorstellung davon, welche einzelnen Aufgaben aus welchen Gründen in welchem Maße wichtig sind, in welcher Relation einzelne Schwerpunkte zueinander stehen und wie diese in der Praxis möglicherweise miteinander kombinierbar sind. Wem es an einer solchen Vorstellung – bzw. einem klaren Konzept – mangelt, der mag alle Aufgaben in irgendeiner Weise für wichtig halten, sich letztlich aber überfordert fühlen. Dies gilt umso mehr und ist für die Medienerziehung dann besonders fatal, wenn Erzieherinnen

- sich gerade für diesen Erziehungs- und Förderbereich zu wenig qualifiziert fühlen³⁰³,
- es ihnen sowohl an medienpädagogischer Kompetenz als auch (subjektiv) an eigener Medienkompetenz mangelt³⁰⁴,
- ihnen Hintergrundkenntnisse und entsprechend klare Einsichten darüber fehlen, was Medienerziehung ist und welchen Zielen sie dient, weshalb sie

299 Zu entsprechenden Kenntnissen aufseiten der Erzieherinnen siehe u. a. Abschnitt 7.2.4.

300 Vgl. hierzu die in Abschnitt 7.2.4 berichteten Ergebnisse zur medienbezogenen Problemwahrnehmung von Erzieherinnen.

301 Siehe die in Abschnitt 7.2.5 präsentierten Ergebnisse.

302 Siehe hierzu u. a. Kapitel 5.

303 Siehe hierzu Abschnitt 7.2.2.

304 Siehe hierzu Abschnitt 7.2.1.

bereits im Kindergarten einen notwendigen und wichtigen Bereich ausmachen sollte und wie sie in der Praxis umsetzbar ist³⁰⁵.

Solche zur Verunsicherung beitragenden und als Barrieren für die Medien-erziehung aufzufassenden Bedingungen liegen leider aber bei einem erheblichen Teil der von uns Befragten vor. Dabei können u.E. die inzwischen veränderten Richtlinien der Erzieherinnenausbildung (s. u.) wenig zur Orientierung beitragen – ganz davon abgesehen, dass ihre Auswirkungen erst dann valide bewertet werden können, wenn diese Vorgaben einheitlich umgesetzt und in der Ausbildung an einer größeren Zahl von Erzieherinnen erprobt sind.

Im Folgenden sollen einige wesentliche Ergebnisse unserer Untersuchungen übersichtsartig angesprochen und argumentativ miteinander verknüpft werden. Dabei ist allerdings Folgendes zu beachten: Angesichts der Vielzahl von Befunden, die ein Projekt dieser Größenordnung erbringt, stellt jegliche Zusammenfassung notwendigerweise eine Verkürzung dar und kann der Komplexität der Zusammenhänge nicht gerecht werden. Deshalb sei an dieser Stelle nachdrücklich auf die detaillierteren Darstellungen in den entsprechenden Kapiteln und Abschnitten verwiesen, denen insbesondere auch Argumentationen und Begründungen für die Interpretation und Integration verschiedener Ergebnisse zu entnehmen sind. Zudem finden sich dort auch allgemeine Rahmendaten der Institutionen, in denen die befragten Personen arbeiten, sowie Beschreibungen der verschiedenen Stichproben.

Rahmenbedingungen aufseiten der Einrichtungen

Abgesehen davon, dass sich die finanzielle Lage der Kindergärten nach mehrheitlicher Auskunft der Erzieherinnen in den vergangenen Jahren verschlechtert hat, während gleichzeitig die Ausstattung mit Mediengeräten verbessert wurde, haben sich die strukturellen Rahmenbedingungen auf den ersten Blick (soweit entsprechende Vergleichsdaten aus dem Vorläuferprojekt vorliegen) nur wenig verändert. Nach Ansicht der meisten Erzieherinnen ist die Betreuungsrelation im Verlauf der letzten fünf Jahre unverändert geblieben; eine durchaus starke Minderheit (knapp ein Viertel der Befragten) hat jedoch sehr wohl eine Verschlechterung in dieser Hinsicht beobachtet. Diese Diskrepanz kann – so legen die Ergebnisse der Wiederholungsinterviews nahe – möglicherweise damit erklärt werden, dass die Ausweitung der Öffnungszeiten in manchen Einrichtungen sowie die in einigen Gruppen besonders hohe Altersspanne der betreuten Kinder³⁰⁶ die Betreuungsrelation zwar rechnerisch nicht verändert, de facto aber ungünstig beeinflusst haben. Dazu kommt der in manchen Gruppen be-

305 Vgl. hierzu besonders die Abschnitte 7.2.5 und 7.3.

306 In nicht wenigen Gruppen werden schon Ein- bis Zweijährige, in anderen noch Sieben- oder Achtjährige betreut.

sonders hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder aus problematischen sozialen Verhältnissen.

In der Summe kann festgehalten werden, dass sich die Rahmenbedingungen der Arbeit in den Kindergruppen zwar gegenüber 1997 offenbar nicht gravierend verschlechtert haben; besser geworden – wie dies vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studien sowie der damit verbundenen öffentlichen Debatte zu hoffen gewesen wäre – sind sie allerdings eben auch nicht, sieht man einmal von der verbesserten Medienausstattung ab.

Auch wenn es als erfreuliches Faktum gelten darf, dass Erzieherinnen heutzutage leichter auf Mediengeräte zugreifen können und sie diese in ihrer pädagogischen und sonstigen Arbeit durchaus auch vermehrt einsetzen, so ist doch davor zu warnen, hierin einen signifikanten Fortschritt für die Medienerziehung zu sehen: Wie schon im Vorläuferprojekt festgestellt, wird zum einen nach wie vor allzu oft mangelndes medienpädagogisches Engagement dennoch mit dem Fehlen von Mediengeräten erklärt. Wesentlicher erscheint uns zum anderen, dass sich hinter solchen Ausführungen häufig gleichzeitig ein verbreitetes, fatales Missverständnis verbirgt: Für einen noch immer erheblichen Teil der Erzieherinnen erschöpft sich das Verständnis von Medienerziehung darin, dass sie hiermit den bloßen Einsatz von Medien assoziieren, wenn sie nicht gar – wie dies leider vielfach der Fall ist – Medienerziehung mit Mediendidaktik (also dem Einsatz von Medien für pädagogische Anliegen) verwechseln oder dem Medieneinsatz gar ausschließlich Anliegen außerhalb der Medienerziehung zugrunde legen. Hierauf ist weiter unten zurückzukommen.

Medienpädagogische Qualifikation der Erzieherinnen

Der Ausbildung zur Medienerziehung im Kindergarten kommt insofern eine Schlüsselrolle zu, als davon auszugehen ist, dass sie den Grundstein für das spätere medienerzieherische Verhalten und Handeln legt: Wer bereits in der Ausbildung medienpädagogisch relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und dabei auch erfahren hat, was Medienerziehung umfasst und weshalb sie notwendig ist, wird später mit einer höheren medienpädagogischen Kompetenz an die Medienerziehung herangehen und – so legen unsere Ergebnisse zur medienpädagogischen Praxis nahe³⁰⁷ – eine umfang- und facettenreichere Medienerziehung betreiben, als wenn medienpädagogische Inhalte nicht oder kaum zur Ausbildung gehörten. Fatalerweise hat die Ausbildung aber auch in einer weiteren Hinsicht eine Schlüsselrolle: Wie unsere Ergebnisse zeigen³⁰⁸, erreichen Fortbildungsangebote sowie medienpädagogische Materialien und Hilfestellungen nämlich gerade jene Erzieherinnen nicht oder kaum, die in ihrer Ausbildung nur wenig von Medienerziehung mitbekommen haben,

307 Vgl. die in Abschnitt 7.3 dargestellten Befunde.

308 Siehe hierzu Abschnitt 7.2.2.

woraus sich ableiten lässt, dass die medienpädagogische Ausbildung zumindest zur Sensibilisierung für diesen Bereich beitragen kann.

In puncto medienpädagogische Ausbildung der aktuell tätigen Erzieherinnen hat sich jedoch nach unseren Ergebnissen nicht viel geändert; diese muss nach wie vor als schmal bezeichnet werden: Im Mittel gaben die Befragten an, dass gerade einmal drei der von uns angesprochenen neun medienpädagogisch relevanten Themen in ihrer Ausbildung behandelt wurden (1997 hatte sich fast der gleiche Wert ergeben). Noch gravierender als die geringe Menge behandelter Themen erscheint jedoch der Umstand, dass – wie schon 1997 – besonders zentrale Themen wie „Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten“ in der Ausbildung eines erheblichen Teils der Befragten nicht vorkamen. Gleichzeitig wird die Nützlichkeit medienpädagogischer Ausbildungsinhalte für die Arbeit im Kindergarten von zum Teil deutlich mehr Erzieherinnen als 1997 skeptisch bewertet. Und auch das private Interesse an einigen – gerade aber besonders wichtigen – medienpädagogischen Themen und Fragestellungen (z. B. „Ziele und Praxis von Medienerziehung“) ist gegenüber 1997 offenbar gesunken; dagegen haben sich im Vergleich zu 1997 mehr Erzieherinnen ausgerechnet mit solchen Themen privat befasst, die lediglich den bloßen Medien-einsatz in der Einrichtung betreffen.

Auf der gleichen Linie liegt das folgende wenig erfreuliche Ergebnis: Die in den letzten Jahren in NRW realisierten umfassenderen Fortbildungsangebote – „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ und „Baukasten Kinder und Medien“ – sind nur äußerst wenigen Erzieherinnen überhaupt dem Namen nach bekannt, und genutzt werden solche Angebote offenbar kaum: Ganze acht der insgesamt 550 Befragten haben an einem oder mehreren Modulen einer der beiden von uns angesprochenen Fortbildungsreihen teilgenommen. Ähnliches gilt aber auch für andere Fortbildungsangebote, so dass insgesamt festzustellen ist: Die überwältigende Mehrheit der Erzieherinnen (85 %) hat in den letzten fünf Jahren weder an einer der beiden genannten Fortbildungsreihen noch an irgendeinem anderen medienpädagogischen Fortbildungsangebot teilgenommen. Und auch einschlägige medienpädagogische Materialien und Hilfestellungen – wie Broschüren, praxisorientierte Publikationen oder Internetportale – sind den meisten Erzieherinnen nicht einmal dem Namen nach bekannt und werden von einer noch geringeren Minderheit genutzt.

Damit ergibt sich scheinbar ein Widerspruch zu dem Befund, dass über 90 Prozent der Befragten explizit einen persönlichen Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen äußerten. Danach gefragt, in welcher Hinsicht der Hilfebedarf besonders hoch sei, nannten sie jedoch nur äußerst selten solche Themen, die als zentral für die Medienerziehung gelten können (die meisten beschränkten sich auf die bloße Nennung von Mediengeräten). Somit erklärt sich auch der Widerspruch: Da sich das Interesse der Erzieherinnen – wie sich auch an den o. g. Ergebnissen zur privaten Beschäftigung mit medienpädagogi-

schen Themen ablesen lässt – ganz offensichtlich weniger auf die Medienerziehung im engeren Sinne bezieht, sind die in der Befragung thematisierten Fortbildungen, Materialien und Hilfestellungen für sie vermutlich nur von begrenztem Interesse, fokussieren diese doch vorrangig medienpädagogisch relevantere Themen.

Dass die Erzieherinnen ihre Qualifikation für die Medienerziehung im Vergleich zu der für andere Förderbereiche nicht nur skeptischer beurteilen, sondern diese Selbsteinschätzungen im Mittel auch noch etwas schlechter ausfallen als bei den 1997 Befragten, kann angesichts der bislang genannten Ergebnisse kaum überraschen.

Erstaunlicher ist dagegen vielleicht, dass weder die geringe Nutzung von Fortbildungsangeboten oder medienpädagogischen Materialien noch die als vergleichsweise defizitär eingeschätzte subjektive Qualifikation zur Medienerziehung in irgendeiner Weise mit Belastungen durch besonders problematische Rahmenbedingungen erklärt werden können. So trifft etwa die Annahme, dass Erzieherinnen, die in Gruppen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder solchen aus einem sozialen Brennpunkt arbeiten, angesichts einer entsprechenden Belastung und Schwerpunktsetzung sich weniger mit medienpädagogisch relevanten Themen beschäftigen und weniger an einschlägigen Fortbildungen teilnehmen (können), nach unseren Ergebnissen nicht zu.

Andere Faktoren sind dagegen offensichtlich ausschlaggebender: Eine besonders bedeutende Rolle scheint dabei die *Sensibilisierung* für Fragen der Medienerziehung zu spielen. Wie bereits in der Vorläuferstudie problematisiert, mangelt es vielen Erzieherinnen nach wie vor an einer begründeten Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung, worin dann auch eine der Erklärungen für die festgestellte Diskrepanz zwischen dem geäußerten Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen einerseits und andererseits der Tatsache, dass Angebote in Form einschlägiger Fortbildungen, Materialien und Hilfestellungen kaum wahrgenommen geschweige denn genutzt werden, zu sehen ist. Insofern deuten sich hiermit auch bereits erste Hinweise dafür an, warum die durchaus erheblichen Anstrengungen in Bezug auf eine Verbesserung der medienerzieherischen Qualifikation von Erzieherinnen bisher offenbar so wenig gefruchtet haben. Auf das Problem der Einsicht, dass und weshalb Medienerziehung einen notwendigen und wichtigen Erziehungs- und Förderbereich ausmacht, ist weiter unten in Zusammenhang mit den aufseiten der Erzieherinnen gegebenen Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung zurückzukommen.

Zwar zeigen unsere Ergebnisse, dass (ebenso wie 1997) jüngere Erzieherinnen umfassender zur Medienerziehung ausgebildet zu sein scheinen als ihre älteren Kolleginnen und die entsprechenden Inhalte auch positiver bewerten, doch schlägt sich dies weder in einer besseren Selbsteinschätzung bezüglich

der Qualifikation zur Medienerziehung nieder, noch ist bei jüngeren Erzieherinnen eine vergleichsweise höhere oder fundiertere Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung festzustellen. Unabhängig davon, dass die erst kürzlich in Kraft getretenen Veränderungen der Erzieherinnenausbildung die jüngeren Erzieherinnen während ihrer Ausbildung noch kaum betroffen haben dürften, werfen diese Befunde nicht gerade ein positives Licht auf den Erfolg der medienpädagogischen Ausbildung.

Situation der medienpädagogischen Ausbildung

Der 2004 in Kraft getretene „Lehrplan zur Erprobung“ hat – wenn auch noch nicht an allen Schulen im selben Ausmaß umgesetzt – sicherlich nicht nur im Hinblick auf die Medienerziehung wesentliche Veränderungen in der Ausbildung von Erzieherinnen mit sich gebracht. Mit Blick auf die medienpädagogische Ausbildung ist hierbei insbesondere die Abschaffung des Fachs Medienerziehung und die Aufteilung entsprechender Inhalte auf verschiedene Lernbereiche hervorzuheben. Ob diese Veränderungen geeignet sind, die medienerzieherische Qualifikation künftiger Erzieherinnengenerationen zu verbessern, erscheint reichlich fraglich. Eine ganze Reihe von Ergebnissen unserer Befragung von Lehrkräften, die in Institutionen der Erzieherinnenausbildung für medienpädagogische Inhalte zuständig sind, geben durchaus Anlass zur Skepsis:

- Gerade die wesentlichsten Grundlagen für die Motivation zur Medienerziehung – d. h. Informationen und Argumente für die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten sowie Anliegen und Ziele dieses Förderbereichs – kommen in der Ausbildung nach wie vor zu kurz: Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte vermittelt „Informationen darüber, warum Medienerziehung notwendig ist“, in der Ausbildung allenfalls am Rande, und sogar mehr als die Hälfte behandelt das unserer Auffassung nach höchst relevante Thema „Anliegen und Ziele der Medienerziehung“ im Unterricht höchstens am Rande. Auf der gleichen Linie liegt, dass offenbar eine nachvollziehbare Logik zwischen (a) medienpädagogisch relevanten Grundlagen und Hintergrundinformationen, (b) der Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten, (c) den Zielen der Medienerziehung und schließlich (d) den konkreten Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten den angehenden Erzieherinnen nach wie vor nicht hinreichend verdeutlicht wird (dies hatten wir ebenso bereits 1997 festgestellt).
- Problematisch erscheint auch, dass der Vermittlung von Unterschieden zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung in der medienpädagogischen Ausbildung offenbar fast keine Bedeutung beigemessen wird, obwohl sich bereits 1997 (und 2006 plausiblerweise nun ebenso) herausgestellt hatte, dass ein erheblicher Teil der Erzieherinnen Medieneinsatz mit Medien-

- erziehung verwechselt bzw. mit Medienerziehung in erster Line den Einsatz von Medien für nicht-medienpädagogische Ziele assoziiert.
- Wenn auch die Erzieherinnenausbildung inzwischen etwas stärker praxisorientiert zu sein scheint als noch vor neun Jahren, erhalten angehende Erzieherinnen noch immer zu wenig konkrete Anregungen dafür, wie sich Medienerziehung in der täglichen Kindergartenarbeit – und nicht nur im Rahmen spezieller, seltener Projekte – tatsächlich konkret umsetzen lässt.
 - Bedenklich im Hinblick auf die Zukunft erscheint auch der Umstand, dass Lehrkräfte, die ihrer Auffassung zufolge nach wie vor das Fach Medienerziehung – das es nach dem neuen Lehrplan eigentlich nicht mehr gibt – vertreten bzw. davon ausgehen, dass dieses Fach nach wie vor an ihrer Einrichtung existiert, die von uns vorgegebenen medienpädagogischen Themenbereiche tendenziell ausführlicher behandeln als ihre Kollegen, die bereits damit begonnen haben, sich an den Lernbereichen des neuen Lehrplans zu orientieren. Somit erscheint fraglich, ob eine konsequente Umsetzung des neuen Lehrplans geeignet ist, die medienpädagogische Qualifikation von Erzieherinnen in Zukunft zu erhöhen.
 - Insgesamt erscheint es vor dem Hintergrund der Befragungsergebnisse für die medienpädagogische Qualifizierung angehender Erzieherinnen keineswegs förderlich, dass der neue Lehrplan zur Erprobung von 2004 Medienerziehung nicht mehr als eigenständiges Fach vorsieht und keine inhaltlichen Vorgaben zur Medienerziehung mehr enthält, sondern den Schulen und Lehrkräften erheblich mehr Freiheitsgrade überlässt, und zwar sowohl im Hinblick auf den Umfang als auch auf die curriculare Zuordnung, die inhaltliche Ausgestaltung und die Prüfungsrelevanz medienpädagogischer Ausbildungsanteile.

Kenntnisse, Annahmen und Problemwahrnehmung der Erzieherinnen bezüglich Medien und kindlicher Mediennutzung

Ein angemessenes Verständnis von Medienerziehung und ihrer Ziele, eine begründete Einsicht in die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von Medienerziehung im Kindergarten und schließlich die engagierte Umsetzung eines medienpädagogischen Konzepts erfordert unter anderem Kenntnisse zum Medienumgang von Kindern und – noch wesentlicher – eine realistische und fundierte Problemwahrnehmung im Hinblick auf Medien und den kindlichen Medienumgang (einschließlich dessen potentieller Wirkungen) wie auch Kenntnisse darüber, welche Kompetenzen (bzw. Kompetenzdefizite) für den Medienumgang im Kindergartenalter vorauszusetzen sind.

Vor dem Hintergrund der zur medienpädagogischen Qualifikation berichteten Ergebnisse verwundert es kaum, dass es in dieser Hinsicht um die medienpädagogische Kompetenz der Erzieherinnen – ähnlich wie schon 1997 festgestellt – nicht sonderlich gut bestellt ist:

Die Mehrheit kann sich auf ein nur unzureichendes Wissen stützen im Hinblick auf

- die von Kindergartenkindern bevorzugten Medienangebote,
- die Bewertung von Medien und einzelnen Medienangeboten einschließlich der hierfür zugrunde zu legenden Kriterien,
- die Mediennutzung von Kindern,
- die mit der Mediennutzung von Kindern potentiell verbundenen Chancen und Risiken (bzw. Medienwirkungen und deren Bedingungen) sowie
- altersspezifische Defizite der Medienkompetenz im Kindergartenalter und Möglichkeiten einer altersgerechten Vermittlung ausgewählter Dimensionen von Medienkompetenz.

Gleichzeitig gehen die Erzieherinnen, trotz einer inzwischen offenbar etwas höheren Aufgeschlossenheit gegenüber elektronischen Medien, nach wie vor in erster Linie von einem Gefährdungspotential der Medien aus, indem sie mehrheitlich der Auffassung sind, dass

- Kinder im Kindergartenalter mehr Zeit mit Medien verbringen als vergleichbare Kinder vor fünf Jahren, wobei dieses fälschlicherweise angenommene Phänomen von ihnen als problematisch angesehen wird, und
- Kinder dieser Altersgruppe heutzutage nicht nur viel, sondern größtenteils auch zu viel Zeit mit Medien verbringen, denen nicht nur ein massives, sondern vorrangig negatives Sozialisationspotential attribuiert wird, das seine Spuren auch im Kindergarten problematisch aufscheinen lässt.

Allerdings weisen unsere Ergebnisse darauf hin, dass im Vergleich zu 1997 *interindividuelle Unterschiede* zwischen den Erzieherinnen inzwischen zugenommen haben: Die genannten Wissenslücken und einseitigen Kognitionen sind keineswegs bei allen Erzieherinnen gleichermaßen festzustellen; vielmehr gibt es heutzutage durchaus einige Befragte, die den Medien gegenüber höchst aufgeschlossen sind und die neben potentiellen negativen Wirkungen den hohen funktionalen Stellenwert von Medien und Medienkompetenz im Kindergartenalter (und für die Zukunft der Kinder) in differenziertere Ansichten integrieren. Andere dagegen haben in dieser Hinsicht ambivalente Ansichten bzw. sind sich in ihrer medienbezogenen Problemwahrnehmung ausgesprochen unsicher. Und wiederum andere scheinen sich für die hier angesprochenen Fragen eher wenig zu interessieren oder stützen sich auf pauschale, nicht weiter begründete Vermutungen. Insofern ist hierin gleichzeitig ein Indikator für die zu Beginn dieses Abschnitts vermuteten Individualisierungsphänomene bezüglich medienpädagogisch relevanter Vorstellungen und Ansichten zu sehen.

Möglicherweise lässt sich vor diesem Hintergrund auch das folgende Ergebnis verstehen: Für ihre Kenntnisse, Annahmen und Problemwahrnehmung bezüglich Medien und kindlichen Medienumgangs spielen nach Aussagen

der Befragten nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Fortbildung sowie medienpädagogische Informationsmaterialien als Informationsquellen eine untergeordnete Rolle; ebenso wie 1997 stützen sich die Erzieherinnen auch heutzutage stattdessen vorrangig auf ihre individuellen Erfahrungen mit den Kindern in der Einrichtung. Auf einer ähnlichen Linie liegt folgende Feststellung: Mit Blick auf die hier thematisierten Komponenten der medienpädagogischen Kompetenz haben (nach den Ergebnissen von Zusammenhangsanalysen und Unterschiedstestungen) Fortbildungsmaßnahmen offensichtlich wenig erbracht, was vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren in NRW unternommenen Anstrengungen als ernüchternd bezeichnet werden muss. Insgesamt offenbart sich hiermit ein weiteres Mal der (subjektiv) geringe Stellenwert von Fortbildungsangeboten und medienpädagogischen Materialien als Möglichkeiten zur Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz – und auch als Mittel zur Förderung einer interindividuellen Konvergenz in den für die Medienerziehung relevanten Kenntnissen und Kognitionen, die *allen* Kindergartenkindern eine angemessene medienbezogene Erziehung und Bildung angeeignet werden ließe.

Vorstellungen und Ansichten der Erzieherinnen bezüglich Medienerziehung

In Kapitel 1 haben wir erläutert, dass zu der für die Praxis der Medienerziehung erforderlichen medienpädagogischen Kompetenz – neben den bereits hier angesprochenen Komponenten – auch und insbesondere gehört, adäquate Kenntnisse, Vorstellungen und Ansichten darüber zu haben, was dieser Förderbereich umfasst (und inwiefern er sich von Mediendidaktik unterscheidet), weshalb er notwendig und wichtig ist und wie sich einzelne Ziele konkret umsetzen lassen. Gleiches gilt ebenso für ein Mindestmaß an subjektiver Selbstwirksamkeit und für die Motivation, medienpädagogische Ziele umzusetzen. Eine Zusammenchau der hierzu vorliegenden Befunde ergibt zunächst ein ausgesprochen buntes – um nicht zu sagen verwirrendes – Bild:

- Manche Erzieherinnen halten Medienerziehung für wichtig, um auf diesem Weg den Medienkonsum von Kindergartenkindern, den sie als zu hoch und schädlich erachten, zu reduzieren. Unter eben dieser Prämisse halten andere Befragte die Medienerziehung gerade umgekehrt für unwichtig. Wieder andere halten Medienerziehung für wichtig, wissen aber nicht so recht warum, während einige (wenige) Erzieherinnen die Notwendigkeit einer bereits im Kindergarten einsetzenden Förderung medienbezogener Kompetenzen internalisiert haben und diesen Förderbereich begründeterweise für wichtig halten.
- Für viele Erzieherinnen beschränkt sich Medienerziehung auf den bloßen Einsatz von Medien; bestimmte Mediengeräte stehen in vielen Einrichtungen aber nicht zur Verfügung. Zusammengenommen bedeutet dies für

manche, dass sie den Umfang der von ihnen praktizierten Medienerziehung für zu gering halten und hier eigentlich gerne aktiver würden, dies aber aufgrund mangelnder Geräte nicht zu können glauben. Andere Erzieherinnen mit dem gleichen inadäquaten Verständnis von Medienerziehung und mit einer ebenfalls defizitären Medienausstattung in der Einrichtung sind dagegen völlig zufrieden mit dem, was sie an Medienerziehung machen, möchten sie doch nicht, dass die Kinder nun auch noch in der Einrichtung (elektronische) Medien nutzen. Für wieder andere ist die Medienausstattung kein Thema, da sie eine andere Vorstellung von Medienerziehung haben: Ihrer Auffassung nach besteht Medienerziehung entweder im Vorlesen und Erzählen von Geschichten oder aber in Gesprächen über Medien und Medienerfahrungen.

- Manche Erzieherinnen können sich Medienerziehung nur in Form aufwendiger Projekte vorstellen, zu denen ihnen die Zeit fehlt, so dass sie ihre medienpädagogische Praxis als defizitär erleben. Andere sind mit dem, was sie an Medienerziehung machen, zufrieden, da sie in dieser Hinsicht ein niedriges Anspruchsniveau haben und ohnehin die Verantwortung für Medienerziehung vorrangig den Eltern überlassen möchten.

Solche die *Heterogenität* belegenden Hinweise ließen sich weiter fortsetzen; wichtiger erscheint uns aber das daraus zu ziehende Fazit, dass nämlich dem zugrunde gelegten Verständnis von Medienerziehung nach unseren Ergebnissen eine Schlüsselrolle zukommt: Für wie wichtig die Erzieherinnen Medienerziehung im Kindergarten halten und wie notwendig sie diesen Förderbereich finden, für wie qualifiziert und wirksam sie sich in puncto Medienerziehung einschätzen und in wessen Verantwortung sie diesen Bereich schwerpunktmäßig sehen, wie motiviert sie zu medienpädagogischen Aktivitäten sind, wie umfassend und in welcher Weise sie Medienerziehung praktizieren und inwieweit sie mit dem Ausmaß ihres medienpädagogischen Engagements zufrieden sind, 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.

Leider ist es aber so, dass nicht nur die wenigsten Erzieherinnen ein Verständnis von Medienerziehung zu haben scheinen, das über Kurzfloskeln wie etwa Erziehung zu einem „angemessenen“ Medienumgang hinausgeht, sondern ein nach wie vor bedenklich großer Teil von ihnen Medienerziehung mit Mediendidaktik verwechselt. Und selbst diejenigen, die unter Medienerziehung korrekterweise nicht den bloßen Medieneinsatz für außermedienpädagogische

Anliegen verstehen, haben vielfach nur vage Kenntnisse bzw. Vorstellungen davon, welche Ziele mit Medienerziehung zu verbinden sind. Zudem dominiert unter den konkreteren Zielvorstellungen – neben der Förderung von Auswahlkompetenzen – bei einem nennenswerten Teil der Erzieherinnen noch immer die Reduzierung der kindlichen Mediennutzung. Und schließlich ist mit derartigen Problemen auch verbunden, dass eine adäquate, begründete Vorstellung davon, weshalb Medienerziehung im Kindergarten notwendig ist, nur bei einer Minderheit der Erzieherinnen vorhanden zu sein scheint.

Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass die Erzieherinnen vielfach noch immer (und teilweise mehr als 1997) verunsichert sind im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Medienerziehung und deren Stellenwert im Rahmen der zahlreichen Bildungsaufträge, und verbunden damit teilweise das Gefühl zu haben scheinen, medienerzieherisch eigentlich aktiver werden zu müssen, ohne dabei recht zu wissen, wie dies aussehen könnte.

Noch deutlicher als schon 1997 festgestellt, scheint es vielen Befragten an einem klaren Konzept zur Medienerziehung³⁰⁹ und deren Position innerhalb der verschiedenen Erziehungs- und Förderbereiche zu fehlen. Wer sich keine klare – wie auch immer beschaffene und zu bewertende – Vorstellung davon gebildet hat, was genau eigentlich Medienerziehung ist und welche Ziele aus welchen Gründen mit diesem Bereich zu verbinden sind, dem mangelt es auch an einem Konzept, das der Orientierung im Hinblick auf die relative Wichtigkeit von Medienerziehung und der stringenten Umsetzung dieser Einschätzung dienen könnte. Wem solche klaren Vorstellungen fehlen, der ist aber auch an einer Auseinandersetzung mit medienpädagogisch relevanten Themen weniger interessiert und der wird von Fortbildungsangeboten, Informationsmaterialien oder Hilfestellungen zur Medienerziehung auch kaum erreicht – eben gerade weil die Vorstellung davon fehlt, was denn eigentlich „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ sein könnte oder sollte und weshalb eine über Informationen zu Möglichkeiten des Medieneinsatzes hinausgehende Beschäftigung mit Medienerziehung denn eigentlich wichtig wäre.

Insgesamt ist somit die theoretische Basis für ein engagiertes und erfolgreiches medienerzieherisches Handeln in den Kindergärten in vielen Fällen offenbar nach wie vor nicht gegeben; die Erzieherinnen scheinen in dieser Hinsicht heutzutage kaum aufgeklärter zu sein als die in unserer Vorläuferstudie von 1997 Befragten. Gleichzeitig lassen sich aus diesen Ergebnissen aber auch Erklärungen dafür ableiten, weshalb die Fortbildungsangebote, Informationsmaterialien und Hilfestellungen zur Medienerziehung von nur so wenigen

309 Rein „bewahrpädagogische“ Positionen, wie wir sie 1997 noch bei einigen Erzieherinnen vorfanden, waren (bis auf Aussagen zweier Erzieherinnen aus Waldorfeinrichtungen) 2006 nicht mehr zu finden. In dieser Hinsicht stimmt unser Eindruck auch mit den Auskünften überein, die uns die in den Wiederholungsinterviews Befragten gegeben haben.

Erzieherinnen zur Kenntnis genommen und von einer noch geringeren Minderheit genutzt werden.

Praxis der Medienerziehung und medienpädagogischen Elternarbeit

Vor dem Hintergrund der bisher zusammengefassten Ergebnisse verwundert es nicht, dass sich – im Durchschnitt über alle Befragten hinweg betrachtet – auch im Hinblick auf die Praxis der Medienerziehung und der auf sie gerichteten Elternarbeit im Vergleich zu 1997 nicht viel geändert hat:

- Zwar hat sich gegenüber 1997 nicht nur die Mediengeräte-Ausstattung der Einrichtungen verbessert, sondern die für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern verfügbaren Geräte werden auch häufiger eingesetzt bzw. benutzt; Medieneinsatz, gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern oder die Nutzung von Mediengeräten durch die Kinder haben allerdings in der Mehrzahl der Fälle nach wie vor rein gar nichts mit Medienerziehung zu tun, sondern dienen zumeist anderen Zwecken und Zielen.
- Medienbezogene Gespräche gehören offenbar inzwischen zu üblichen Handlungsformen der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten; einschränkend ist jedoch – wie auch 1997 festgestellt – anzumerken, dass solche Gespräche vorrangig dann stattfinden, wenn sich die Erzieherinnen von den Kindern – etwa durch deren Fragen oder bestimmte Äußerungen bzw. Verhaltensweisen – hierzu veranlasst sehen. Ähnliches gilt aber auch mit Blick auf das sonstige medienpädagogische Handeln und Verhalten, indem Medienerziehung offenbar weniger im Sinne einer aktiven Förderung, sondern eher in Form reaktiven Verhaltens praktiziert wird³¹⁰. Eine solche Art Medienerziehung, die von den Befragten häufig mit dem in Kindergärten dominierenden „Situationsansatz“ assoziiert wurde, ist keineswegs abzuwerten, stellt sie doch hohe Anforderungen an die Erzieherinnen, kreativ und flexibel auf die Kinder einzugehen. Allerdings wäre u. E. eine Kombination aus einer aktiven, zielorientierten und einer reaktiven, situationsorientierten Vorgehensweise den eigentlichen Zielen von Medienerziehung angemessener.
- Von sich aus regen Erzieherinnen die Kinder recht selten dazu an, etwas über ihre Medienerlebnisse zu erzählen, aus Medieninhalten im Rollenspiel etwas nachzuspielen oder etwa beim Basteln oder Malen auch einmal ihre Medien-Lieblingsfiguren als Thema zu nehmen. Auch in dieser Hinsicht ist das Bild nicht anders als 1997.
- Projekte oder zumindest etwas umfassendere Maßnahmen zur Medienerziehung werden nach wie vor kaum durchgeführt.

310 Dies gilt auch für die medienpädagogische Elternarbeit, die im Übrigen nach wie vor zumeist in Form nur kurzer Gespräche stattfindet.

- Insgesamt finden die verschiedenen von uns angesprochenen medienpädagogischen Handlungsformen – einschließlich der medienpädagogischen Elternarbeit – noch immer recht selten und nicht häufiger statt als 1997 (in dieser Hinsicht stimmen unsere Ergebnisse auch mit den Aussagen der in den Wiederholungsinterviews befragten Erzieherinnen überein, die von uns speziell auf etwaige Veränderungen angesprochen wurden). Nur eine kleine Minderheit der Erzieherinnen praktiziert Medienerziehung in einer Weise, die sich als wenigstens einigermaßen umfang- und facettenreich bezeichnen lässt.
- Die aus unseren Ergebnissen gefolgerte Tatsache, dass das Verständnis von Medienerziehung – wie bereits mehrfach betont – insgesamt eine Schlüsselrolle einnimmt, gilt allerdings auch für die Interpretation der Befunde zur Medienerziehungspraxis: Da bei vielen Erzieherinnen noch immer das Missverständnis vorliegt, bei Medienerziehung handele es sich um einen Förderbereich, der sich nicht in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern, sondern nur über aufwendige Maßnahmen realisieren lässt, und da ein solches Missverständnis impliziert, medienbezogene Gespräche und andere alltägliche medienpädagogische Handlungs- und Verhaltensweisen eher nicht als Medienerziehung aufzufassen, dürften die Ausführungen der Befragten teilweise ein verzerrtes Bild ergeben haben. Möglicherweise findet in manchen Kindergärten de facto eigentlich doch eine umfassendere Medienerziehung statt, als den Erzieherinnen bewusst ist und als wir von ihnen – trotz intensiver Nachfragen – haben erfahren können.
- Unabhängig davon, ob diese Vermutung zutrifft, und auch unabhängig von der Tatsache, dass das Verständnis von Medienerziehung interindividuell sehr unterschiedlich und individuell größtenteils wenig klar und fundiert ist, sind viele Erzieherinnen offenbar mit dem Umfang dessen, was sie an Medienerziehung machen, nicht gerade zufrieden: Mehr als zwei Drittel der Befragten sind der Auffassung, in puncto Medienerziehung geschehe im Kindergarten – zumindest relativ zu dem, was die Familie an Medienerziehung übernehme – zu wenig (bzw. der Kindergarten komme dem Auftrag zur Medienerziehung nicht hinreichend nach, indem er zu viel der Familie überlasse). Auch in dieser Hinsicht hat sich gegenüber 1997 nicht viel verändert. Aber auch unabhängig von der relativ zur Familie gesehenen Verantwortung des Kindergartens bezeichnete die Mehrheit der in den persönlichen Interviews befragten Erzieherinnen den Umfang der medienpädagogischen Aktivitäten nicht nur als gering, sondern auch als zu gering. Und sowohl in der Repräsentativstudie als auch in den Face-to-Face-Interviews bekundete die Mehrheit der Befragten, eigentlich gerne eine umfassendere Medienerziehung praktizieren zu wollen, falls ihnen denn dafür alle Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Verfügung stünden.

- Als Hinderungsgründe³¹¹, die einer Ausweitung des medienpädagogischen Engagements entgegenstehen, wurden vorrangig ungünstige Rahmenbedingungen – eine (bei manchen nur vermeintlich) defizitäre Mediengeräte-Ausstattung, Finanzprobleme sowie Zeitmangel – benannt. Zurückgeführt wurde der Zeitmangel dabei insbesondere auf die Vielfalt an Aufgaben und unterschiedlichsten Sachzwängen, auf konkurrierende wichtigere Erziehungsschwerpunkte und in Zusammenhang damit auf die besondere Belastung vonseiten mancher Kinder, die die Erzieherinnen derart fordern, dass eine Ausweitung der medienerzieherischen Praxis unmöglich sei³¹².
- Ein wesentlicher Hinderungsgrund sowohl für die Praxis der Medienerziehung als auch für deren künftige Ausweitung scheint die Wahrnehmung der Erzieherinnen zu sein, im Hinblick auf diesen Erziehungs- und Förderbereich wenig selbstwirksam zu sein. Wenn sie sich in den persönlichen Interviews bei diesem Thema fragten, inwieweit sie denn, unabhängig von ihren Erfolgen, medienpädagogisch überhaupt aktiv sein können (d. h. inwieweit sie eine Medienerziehung betreiben können, wie sie sich diese vorstellen), so erschienen ihnen auch hier wieder ungünstige Rahmenbedingungen (die Mediengeräte-Ausstattung und die für eine umfassende Medienerziehung fehlende Zeit), aber auch ihre mangelnde medienpädagogische Kompetenz als Hindernis. Dachten sie dagegen eher an die Wirksamkeit bzw. Erfolge ihrer Bemühungen, so kamen sie vorrangig auf die Eltern, die problematische Mediennutzung in den Familien bzw. die negative Vorbildwirkung vonseiten der Eltern zu sprechen.

Allerdings zeigte sich auch bei dieser Selbsteinschätzung wieder, wie sehr die Bewertungen davon abhängig sind, was die einzelnen Erzieherinnen unter Medienerziehung verstehen, welche Ziele sie damit assoziieren, wie wichtig ihnen dieser Förderbereich ist, für wie qualifiziert sie sich zur Medienerziehung halten und wie hoch ihre entsprechenden an sich selbst gestellten Ansprüche sind.

- Besonders bedenklich erscheint uns schließlich, dass sich immerhin fast die Hälfte der nach Hinderungsgründen einer umfassenderen Medienerziehung Befragten für eine solche Ausweitung nicht kompetent genug fühlt (und sich auch für die medienpädagogische Elternarbeit ein Drittel der Befragten höchstens „ausreichend“ qualifiziert sieht).

Allerdings ergibt sich mit Blick auf die Praxis der Medienerziehung wiederum *kein einheitliches Bild*, was angesichts der bereits thematisierten interindividuellen Unterschiede in den für die Medienerziehung relevanten Kenntnissen

311 An dieser Stelle sei auf die Interpretationen in Abschnitt 7.3.2.2 verwiesen.

312 Dabei gehört der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und/oder solchen aus einem sozial benachteiligten Umfeld ganz offensichtlich *nicht* zu den Gründen, die einer Ausweitung der medienerzieherischen Praxis entgegenstehen.

und Annahmen, Vorstellungen und Ansichten der Erzieherinnen auch kaum zu erwarten gewesen wäre. Insgesamt scheint diese Heterogenität im Vergleich zu 1997 noch zugenommen zu haben.

Anhand ausgewählter in der Repräsentativstudie erfasster Variablen zur Medienerziehungspraxis ließen sich die Befragten grob in vier Gruppen einteilen: 30 Prozent der Erzieherinnen sind demnach medienpädagogisch offenbar gar nicht oder kaum aktiv, Medienerziehung scheint in diesen Gruppen so gut wie nicht stattzufinden. Eine geringfügig engagiertere Medienerziehung ließ sich bei gut einem Viertel und ein moderates medienpädagogisches Engagement bei einem knappen Viertel erkennen. Und schließlich praktiziert dieser groben Einschätzung gemäß ein Fünftel der Erzieherinnen Medienerziehung offenbar in einer Weise, die sich als wenigstens einigermaßen umfang- und facettenreich bezeichnen lässt.

Für dieses heterogene Bild der Medienerziehungspraxis wurden im bisherigen Ergebnisüberblick bereits Erklärungen mit Bezug auf die bei den befragten Erzieherinnen und ihren Einrichtungen gegebenen Voraussetzungen nahe gelegt. Die Relevanz einzelner Einflussfaktoren und der in Kapitel 1.3 skizzierte komplexe Wirkungszusammenhang zwischen den verschiedenen institutionellen und personalen Bedingungen einerseits und der medienpädagogischen Praxis andererseits ließen sich nun auch empirisch belegen. Die im Folgenden zusammengefassten Ergebnisse von Zusammenhangsanalysen liefern Erklärungen sowohl für die enormen interindividuellen Unterschiede (auch) in der Praxis der Medienerziehung als auch für die allenfalls geringfügigen Veränderungen im Vergleich zu 1997; gleichzeitig ergeben sich hieraus Ansatzpunkte für eine Optimierung der Praxisseite:

Anders als einige von den Erzieherinnen problematisierte Bedingungen (z. B. finanzielle Situation der Einrichtungen) und auch anders als die Ergebnisse der „Wiederholungsinterviews“ nahe legen, scheinen für die Praxis der Medienerziehung die institutionellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen und zu betreuenden Gruppen objektiv betrachtet keine Rolle zu spielen. Die einzige Ausnahme bildet – in positiver Einflussrichtung – die Mediengeräte-Ausstattung: Dieser bereits 1997 ähnlich festgestellte Befund ist insofern unmittelbar einleuchtend, als der Einsatz von Medien und die gemeinsame Mediennutzung, teilweise verbunden mit medienbezogenen Gesprächen in der Gruppe, die häufigste Handlungsform der Medienerziehung in den Kindergärten ausmacht und als solche selbstverständlich auf entsprechende Medien angewiesen ist. Die übrigen Rahmenbedingungen sind offenbar jedoch auf der *subjektiven* Ebene relevant, indem sie von den Erzieherinnen in Verbindung mit dem jeweils individuellen Verständnis von Medienerziehung und deren Zielen als Hinderungsgründe für eine umfassende Medienerziehung wahrgenommen werden.

Für die Praxis der Medienerziehung im Kindergarten erwiesen sich die bei den Erzieherinnen gegebenen Voraussetzungen erwartungsgemäß als ein komplexes Bedingungsgefüge. Auf Basis ausgewählter in der Repräsentativstudie erhobener Variablen ließ sich zunächst erkennen, dass die Erzieherinnen Medienerziehung intensiver praktizieren, wenn sie durch ihre Ausbildung, durch einschlägige Fortbildungsmaßnahmen oder durch ihre private Auseinandersetzung mit relevanten Themen für die Medienerziehung im Kindergarten qualifizierter sind und sich auch subjektiv für diesen Erziehungs- und Förderbereich qualifiziert fühlen. Diese – woher auch immer erworbene – Qualifikation interagiert offenbar mit dem Interesse an und dem Engagement in der Medienerziehung: Medienpädagogisch umfassender qualifizierte Erzieherinnen nehmen nach unseren Ergebnissen einschlägige Materialien oder Online-Portale häufiger zur Kenntnis als ihre weniger qualifizierten Kolleginnen, sie sind durch Fortbildungsangebote eher erreichbar und gleichzeitig in der Medienerziehungspraxis vergleichsweise engagierter als andere.

Dagegen stellt die Einsicht, dass Medienerziehung einen notwendigen und wichtigen Förderbereich des Kindergartens ausmacht, nach unseren Ergebnissen (und plausiblerweise) zwar einen wesentlichen Einflussfaktor der Medienerziehungspraxis dar; diese Einsicht scheint aber weder durch die Ausbildung noch durch Fortbildungsmaßnahmen oder durch einschlägige medienpädagogische Materialien gefördert worden zu sein. Vielmehr hängt die Einschätzung, wie wichtig und notwendig Medienerziehung im Kindergarten ist, ebenso wie die entsprechende Motivation oder die Wahrnehmung von Hinderungsgründen für eine umfassendere Medienerziehung und schließlich der Umfang und die Qualität der praktizierten Medienerziehung selbst in erster Linie davon ab, welches Verständnis von Medienerziehung und den mit diesem Erziehungs- und Förderbereich verbundenen Zielen die Erzieherinnen haben. Mit Blick auf die Praxisseite zeigt sich somit dasselbe Phänomen, wie bereits für die verschiedenen Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung festgestellt (siehe weiter oben in diesem Abschnitt). Und schließlich schlagen sich die in der Stichprobe ausgesprochen heterogenen individuellen Voraussetzungen zur Medienerziehung plausiblerweise auch auf der Praxisseite in enormen interindividuellen Unterschieden nieder (zu diesem heterogenen Bild siehe insbesondere die in Abschnitt 7.3.4 berichteten Ergebnisse).

Aus den hier zusammengefassten Befunden ergibt sich gleichzeitig auch, dass gerade eben *nicht* den Erzieherinnen allein die Hauptverantwortung für die Situation der Medienerziehung in den nordrhein-westfälischen Kindergärten zugeschrieben werden kann. Die je nach Verständnis von Medienerziehung und deren Zielen als Hinderungsgründe für die Praxis der Medienerziehung wahrgenommenen Rahmenbedingungen scheinen gemeinsam mit der medienpädagogischen Kompetenz durchaus – wie auch die in den Wiederholungs-

interviews befragten Erzieherinnen erklärten – eine nicht zu unterschätzende Rolle zu spielen (vgl. hierzu insbesondere die Kapitel 5 und 7.3).

8.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Wie aus allen in diesem Band berichteten und im vorangegangenen Abschnitt zusammengefassten Ergebnissen hervorgeht, hat sich auf der Praxisseite der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten wie auch aufseiten der für die Praxis relevanten Bedingungen und Voraussetzungen, einschließlich der Erzieherinnenausbildung³¹³, nicht gerade Substantielles geändert. Was allerdings auffällt, ist die im Vergleich zu 1997 in vielerlei Hinsicht noch gesteigerte Heterogenität und Orientierungslosigkeit auf allen Seiten (in den Kindergärten wie auch in den Institutionen der Erzieherinnenausbildung), deren Ursachen an verschiedenen Stellen dieses Bandes beleuchtet wurden.

Nicht zuletzt angesichts der in Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahren umgesetzten Initiativen zur Verbesserung der Sachlage stellen unsere Befunde insofern ein weitgehend enttäuschendes Resultat dar. Einige mögliche Erklärungen hierfür haben wir bereits zu Beginn dieses Kapitels angesprochen; weitere Ursachen wurden u. a. anhand der in den „Wiederholungsinterviews“ gewonnenen Erkenntnisse thematisiert. Gerade mit Blick auf die in jüngster Zeit zur Verfügung gestellten Fortbildungsangebote sowie Informations- und Praxismaterialien zur Medienerziehung im Kindergarten sei an dieser Stelle ein u. E. besonders wesentlicher Erklärungsansatz hervorgehoben: Wenn – wie unsere Ergebnisse zeigen – es den Erzieherinnen vielfach an einer klaren Vorstellung darüber mangelt,

- was genau eigentlich Medienerziehung ist,
- welche Ziele aus welchen Gründen mit diesem Bereich zu verbinden sind und weshalb Medienerziehung wichtig ist,
- welche relative Bedeutsamkeit der Medienerziehung im Rahmen der zahlreichen Bildungsaufträge bezumessen ist und
- wie eine Umsetzung ggf. auch ohne aufwendige Maßnahmen und Vorbereitungen möglich ist,

so verwundert es eigentlich kaum, wenn nur eine kleine Minderheit an einer umfassenderen Auseinandersetzung mit Fragen der Medienerziehung (bzw. an einer über Informationen zu Möglichkeiten des Medieneinsatzes hinausgehenden Beschäftigung mit Medienerziehung) interessiert ist und von Fortbildungsangeboten, Informationsmaterialien oder Hilfestellungen zur Medienerziehung erreicht wird.

313 Wenn man einmal von dem neuen „Lehrplan zur Erprobung“ absieht.

Schlussfolgerung 1:

Gerade weil dem Verständnis von Medienerziehung und den mit diesem Erziehungs- und Förderbereich assoziierten Zielen – verbunden mit einer fundierten Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung – eine Schlüsselrolle zukommt, liegt genau hier ein wesentlicher Ansatzpunkt zur Optimierung der Medienerziehung in den Kindergärten. Erst auf dieser Basis können einschlägige Anregungen und Hilfestellungen greifen, um eine umfassendere medienpädagogische Kompetenz aufzubauen und praktisch umzusetzen. Dabei sollte ein solches Verständnis in ein klares Konzept zur Medienerziehung eingebettet sein, das

- von der Logik zwischen medienpädagogisch relevanten Erkenntnissen und Hintergrundinformationen, der sich daraus ergebenden Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten und den hieraus resultierenden Zielen der Medienerziehung sowie schließlich den konkreten Umsetzungsstrategien ausgeht,
- unter einer (ggf. trägerspezifischen) pädagogischen Leitlinie die Position der Medienerziehung innerhalb der verschiedenen Förderbereiche und sonstigen Aufgaben definiert,
- die Möglichkeiten einer – unter den jeweiligen Rahmenbedingungen – effektiven und effizienten Umsetzung wie auch einer Verknüpfung mit anderen Förderbereichen aufzeigt und
- damit insgesamt der Orientierung im Hinblick auf die relative Wichtigkeit von Medienerziehung und ihrer motivierten stringenten Umsetzung dient.

Im Hinblick auf die Vermittlung eines solchen Konzepts sehen wir, ebenso wie bereits auf Basis unserer Vorläuferstudie postuliert³¹⁴, nach wie vor zunächst einmal die Verantwortung bei der Erzieherinnenausbildung.

Schlussfolgerung 2:

In der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen muss die Vermittlung einer umfassenden medienpädagogischen Kompetenz fest verankert und im Rahmenlehrplan explizit als Pflichtbereich enthalten sein. Medienerziehung sollte dementsprechend als Fach bzw. eigenständiger Ausbildungsbereich wieder eingeführt werden.

Wie an verschiedenen Stellen des vorliegenden Bandes gezeigt, wird in der Ausbildung der Grundstein für das spätere medienpädagogische Verhalten und Handeln gelegt. Wenn Medienkompetenz als eine Schlüsselqualifikation in der gegenwärtigen und künftigen Gesellschaft gilt und wenn (auch) vonseiten der Bildungspolitik eine bereits im Kindergarten beginnende Förderung von

314 Vgl. Six et al., 1998, S. 453 ff.

Medienkompetenz für notwendig und wichtig erachtet wird, so muss die Ausbildung für die Arbeit im Kindergarten einschließlich der entsprechenden curricularen Vorgaben hierauf abgestimmt sein. Anders als mit dem neuen „Lehrplan zur Erprobung“ impliziert, dürfen medienpädagogische Ausbildungsanteile in ihrem Umfang, ihrer curricularen Zuordnung und Prüfungsrelevanz sowie in ihrer inhaltlichen Breite und Ausgestaltung nicht den Ausbildungsinstitutionen und einzelnen Lehrkräften anheim gestellt werden (vgl. hierzu Abschnitt 3.1). Vielmehr müssen die Rahmenrichtlinien – nicht zuletzt zur Reduzierung von Beliebigkeit und allgemeiner Orientierungslosigkeit – eindeutige Vorgaben für einen eigenständigen medienpädagogischen Lernbereich enthalten, die in den Schullehrplänen zu operationalisieren und umzusetzen sowie regelmäßig zu evaluieren sind. In der Ausbildung vermittelt werden müssen dabei insbesondere

- Kenntnisse zum Medienumgang von Kindern und eine realistische und fundierte Problemwahrnehmung im Hinblick auf Medien und den kindlichen Medienumgang (einschließlich dessen zugrunde liegender Bedürfnisse und seiner potentiellen Wirkungen);
- eigene Medienkompetenz der angehenden Erzieherinnen und Wissen über die bei Kindergartenkindern einerseits vorauszusetzenden und andererseits zu fördernden Kompetenzen für den Umgang mit Medien;
- ein auf solchen Wissensbeständen und Kognitionen aufbauendes klares Verständnis von Medienerziehung und ihren Zielen sowie eine damit verbundene fundierte Einsicht in die Notwendigkeit dieses Förderbereichs, im Rahmen eines Konzepts zur Medienerziehung entsprechend der in Schlussfolgerung 1 genannten Logik, Elemente und Funktionen.

Um den Fördercharakter dieses Bereichs zu verdeutlichen, sollte das wieder einzuführende Fach (und dementsprechend auch die „Medienerziehung“ im Kindergarten) dann ggf. als „Medienbildung“ oder „Förderung von Medienkompetenz in Kindergarten und Hort“ umbenannt werden.

Schlussfolgerung 3:

Zur Vermittlung einer umfassenden medienpädagogischen Kompetenz der künftigen pädagogischen Fachkräfte bedarf es aufseiten der für medienpädagogische Inhalte verantwortlichen Lehrkräfte in der Erzieherinnenausbildung einer entsprechend fundierten einschlägigen Qualifikation.

Unsere Befragung von Lehrkräften, die an Institutionen der Erzieherinnenausbildung für medienpädagogische Inhalte zuständig sind (vgl. Kap. 4), hat gezeigt, dass ein nennenswerter Teil der Befragten weder in ihrer Ausbildung mit medienpädagogischen Themen konfrontiert worden ist noch eine – wie auch immer geartete – medienpädagogische Zusatzqualifikation erworben hat. Eine autodidaktische Beschäftigung mit Fragen der Medienerziehung kann

jedoch das zur Vermittlung einer umfassenden medienpädagogischen Kompetenz erforderliche Grundlagen- und Anwendungswissen nicht erbringen und der Komplexität und Bedeutsamkeit der Thematik nicht gerecht werden. Gleiches dürfte für die Mehrzahl der von den Befragten nicht weiter definierten Zusatzqualifikationen gelten. Dementsprechend sollte eine einschlägige Ausbildung³¹⁵ oder zumindest eine standardisierte medienpädagogische Postgraduiertenausbildung³¹⁶ als Einstellungsvoraussetzung für ein solches Lehramt eingeführt werden. Für die bereits in der Erzieherinnenausbildung tätigen Lehrkräfte muss die Teilnahme an einer umfassenden standardisierten Fortbildung verpflichtend gemacht werden, um eine qualifizierte und einheitliche medienpädagogische Ausbildung künftiger Erzieherinnen zu gewährleisten.

Die in den bislang genannten Schlussfolgerungen enthaltenen Grundsätze sollten (wenn schon nicht in einer länderübergreifenden, dann wenigstens in einer für Nordrhein-Westfalen geltenden) Bildungsvereinbarung zwischen allen für Kindertageseinrichtungen einerseits und für eine qualifizierte und weitgehend vereinheitlichte Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte andererseits Verantwortlichen festgelegt werden.

Schlussfolgerung 4:

Die im August 2003 für alle Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen in Kraft getretene „Bildungsvereinbarung NRW“ sieht zwar als einen von vier Bildungsbereichen „Spielen und Gestalten, Medien“ vor. Um dem Ziel gerecht zu werden, dass Kinder „auf künftige Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt“ werden, muss in die Bildungsvereinbarung jedoch auch die Förderung von Medienkompetenz explizit aufgenommen und in gleicher Weise mit Umsetzungsvorschlägen versehen werden, wie dies bei den übrigen Bildungsbereichen der Fall ist. Gleichzeitig sollten entsprechende Qualifizierungs- und Qualifikationserfordernisse aufseiten der pädagogischen Fachkräfte – auch – für eine medienbezogene Bildung von Kindern in die Vereinbarung aufgenommen werden.

Ähnlich wie für den 2004 in Kraft getretenen „Lehrplan zur Erprobung“ gilt auch für die „Bildungsvereinbarung NRW“, dass trotz aller Appelle an eine möglichst frühzeitige Förderung von Medienkompetenz gerade dieser Bereich in den Richtlinien nicht explizit benannt und erläutert wird. Für eine altersgerechte und motivierte medienbezogene Erziehung und Bildung von Vorschulkindern, die über den bloßen Medieneinsatz hinausgeht, erscheint es vielmehr ausgesprochen kontraproduktiv, wenn ausgerechnet zum „Bildungs-

315 Etwa ein Diplom bzw. ein Master in Pädagogik mit Medienpädagogik als einem der Studienschwerpunkte.

316 Etwa ein Zusatzstudium „Medienpädagogik“

bereich Medien“ in der Bildungsvereinbarung zu lesen ist: „Zu diesem Bildungsbereich werden keine ausformulierten Vorschläge gemacht, da derzeit keine Aussagen über den Mediengebrauch von Kindern im Vorschulalter und seine Auswirkungen gemacht werden können. Medien, einschließlich der elektronischen Medien, sollen situationsbezogen entsprechend der Alltagserfahrungen der Kinder einbezogen werden“. Abgesehen davon, dass die hier formulierte Prämisse angesichts der vorliegenden Forschungsergebnisse fragwürdig ist, sind diese beiden (und einzigen) Sätze u. E. eher dazu geeignet, Erzieherinnen ebenso wie Lehrkräfte in der Erzieherinnenausbildung davon abzuhalten statt sie zu motivieren, eine möglichst umfang- und facettenreiche altersgerechte Förderung von Medienkompetenz in den Kindergärten von Nordrhein-Westfalen zu implementieren. Dementsprechend muss die Bildungsvereinbarung u. E. in diesem Punkt modifiziert werden.

Schlussfolgerung 5:

Die in der „Bildungsvereinbarung NRW“ vorgesehenen „gemeinsamen Weiterbildungen der pädagogischen Kräfte der Tageseinrichtungen und des Lehrkörpers der Grundschulen“, die erfreulicherweise einer unserer auf Basis der Vorläuferstudie abgeleiteten Empfehlungen entsprechen³¹⁷, sollten regelmäßig durchgeführt und kontinuierlich evaluiert werden. Nach wie vor für sinnvoll halten wir dabei auch den im selben Kontext von uns unterbreiteten Vorschlag, in entsprechende Fortbildungsmaßnahmen die Lehrkräfte der Erzieherinnenausbildung als dritte Gruppe mit einzubeziehen.

Da nach unseren vorliegenden Ergebnissen medienpädagogische Fortbildungsangebote von Erzieherinnen kaum zur Kenntnis genommen und noch weniger genutzt werden und Ähnliches auch für Lehrkräfte von Grundschulen gilt³¹⁸, stellt sich allerdings die Frage, inwieweit nicht solche Fortbildungen verpflichtend gemacht werden müssten. Unabhängig davon sollte im Übrigen nachhaltig darauf geachtet werden, dass Fragen der Medienbildung auch bei sonstigen pädagogischen Fortbildungen thematisiert werden und dabei wenigstens schlaglichtartig immer wieder die Bedeutung von Medienkompetenz wie auch die in sonstige Bildungsaufgaben integrierbaren Möglichkeiten der Medienkompetenzförderung aufgezeigt werden.

Schlussfolgerung 6:

Zur Implementierung und nachhaltigen Qualitätssicherung von Medienbildung in den Kindergärten bedarf es, wie oben begründet, eines klaren Konzepts, das als Leitlinie für diesen Förderbereich und dessen Integration in die Gesamtkonzeption der Kindergartenarbeit fungiert. Inwieweit vonseiten der Einrich-

317 Vgl. Six et al., 1998, S. 459.

318 Vgl. hierzu Herzig, 2000.

tungsträger entsprechend ausgereifte Konzepte vorliegen und den pädagogischen Fachkräften bekannt sind, entzieht sich unserer Kenntnis. In jedem Fall wäre es aber angebracht, dass die jeweiligen Konzepte nicht nur in den trägereigenen Publikationsorganen zugänglich gemacht, sondern auch mit den pädagogischen Fachkräften diskutiert werden, um eine motivierte Umsetzung zu begünstigen. Bei der Konzeptentwicklung und -implementierung, aber auch zur Gewährleistung nicht allzu heterogener Ausgangsbedingungen für die Medienbildung in nordrhein-westfälischen Kindergärten könnte die LfM (ggf. gemeinsam mit der GMK) möglicherweise eine unterstützende Rolle übernehmen.

Schlussfolgerung 7:

Eine Art Clearingfunktion könnte die LfM auch in einer anderen Hinsicht übernehmen: Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Erzieherinnen

- von Fortbildungsangeboten sowie Informations- und Praxismaterialien zur Medienerziehung kaum erreicht werden,
- in ihrer Arbeit eine auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführte Überlastung empfinden und
- die institutionellen Rahmenbedingungen vielfach als Barriere für eine umfassende medienbezogene Erziehung und Bildung wahrnehmen,

wäre es u.E. sinnvoll (wenn auch durchaus mit einem nicht unerheblichen Kostenaufwand verbunden), dass in ähnlicher Weise wie für Schulen auch für Kindertageseinrichtungen Beratungskräfte zur Verfügung gestellt werden. Solche Fachberater könnten – zumindest vorübergehend – für die Einrichtungen jeweils einer Region (oder speziell für die in der Region ansässigen Einrichtungen jeweils gleicher Trägerschaft) in folgenden miteinander zu verbindenden Bereichen tätig werden:

- Optimierung des Zeitmanagements unter Berücksichtigung der den Einrichtungen vorgegebenen Aufgaben und der jeweils spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen;
- Unterstützung bei den durch die „Bildungsvereinbarung NRW“ neu hinzugekommenen Dokumentationsaufgaben; Beratung zur Umsetzung und Evaluierung der Umsetzungsergebnisse;
- Klärung des Stellenwertes wie auch der Kombinierbarkeit konkurrierender Aufgaben und Sachzwänge;
- Fortbildung und Beratung vor Ort zu speziellen pädagogischen Fragestellungen; dabei auch regelmäßige Fortbildung zur medienbezogenen Erziehung und Bildung der Kinder unter Berücksichtigung der in Schlussfolgerung 1 genannten Elemente.

Die Beratungskräfte könnten somit neben Unterstützungs- auch Weiterbildungs- und Steuerungsfunktionen übernehmen.

Im Hinblick auf entsprechende Koordinationserfordernisse wäre an eine Kooperation zwischen Trägerzusammenschlüssen, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, Landesarbeitsgemeinschaft für Erzieherinnen-ausbildung NRW und LfM zu denken.

Es wäre zu wünschen, dass diese Empfehlungen, die teilweise unsere bereits 1998 unterbreiteten Vorschläge wiederholen, einen Beitrag sowohl zur forcier-ten Implementierung medienbezogener Erziehung und Bildung in den nord-rhein-westfälischen Kindergärten als auch zur Stärkung von Orientierung und Zufriedenheit bei den in der Praxis Tätigen leisten.

Literatur

- Bickham, D. S., Wright, J. C. & Huston, A. C. (2001). Attention, comprehension, and the educational influences of television. In: D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 101–119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deutsches Jugendinstitut. (1994). *Handbuch für Medienerziehung im Kindergarten Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder. (Hrsg.). (2001). *Kompakt – Sonderheft Multimedia*. Köln.
- Doelker, C. (1997). *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenzen in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Doelker, C. (2004). Visuelle Kompetenz. In: H. Bonfadelli, P. Bucher, I. Paus-Hasebrink & D. Süß (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S. 134–152). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Eder, S., Lauffer, J. & Michaelis, C. (Hrsg.). (1999). *Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Handbuch für PädagogInnen*. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag.
- Eder, S. & Roboom, S. (Hrsg.). (2004). *Video, Compi & Co. Über den Einsatz in der Kita*. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag.
- Feierabend, S. (2006). Lebenswelt und Mediennutzung von Vorschulkindern und deren Eltern. In: G. Frey-Vor & G. Schumacher (Hrsg.), *Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission* (S. 204–234). Baden-Baden: Nomos.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2006). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2005. *Media Perspektiven*, (3), 138–153.
- Herzig, B. (2000). Medienerziehung in der Grundschule aus Sicht von Schulleitungen: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung mit ergänzenden mündlichen Interviews. In: G. Tulodziecki & U. Six (Hrsg.), *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung* (S. 299–360). Opladen: Leske + Budrich.
- Herzig, B. (2001). Die mit den Zeichen tanzen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Informationstechnischer Bildung und Medienerziehung. *MedienPädagogik*, (2). Elektronische Publikation. URL: <http://www.medienpaed.com/01-2/herzig1.pdf> [Stand 15.09.06].
- Höltershinken, D., Kasüschke, H.-P. & Sobiech, D. (1989). Medien aus der Sicht der Erzieherinnen. In: Presse- und Informationsamt der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Medien im Alltag von Kindern im Kindergartenalter* (S. 267–464).

- Düsseldorf: Presse- und Informationsamt der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen.
- JFC Medienzentrum Köln. (Hrsg.). (2003). Einfach Anfangen! Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus. *medienconcret – Magazin für die pädagogische Praxis* [Themenheft].
- JIM (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (Hrsg.). (2005). *JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Kasüschke, H.-P. (1991). *Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluss der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen*. Bochum: Brockmeyer.
- KIM (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (Hrsg.). (2006). *KIM-Studie 2005. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basis-untersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005). *Verzeichnis der Berufskollegs und der Schulen des Gesundheitswesens in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW.
- Landesanstalt für Medien NRW, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW & Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). (Hrsg.). (2004). *Mit Medienpädagogik durch's Kitajahr* [Kalender]. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag.
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Westfälisches Landesmedienzentrum (Hrsg.). (2002). *Baukasten Kinder und Medien. Medienpädagogische Fortbildungen für ErzieherInnen*. Münster.
- Mayrberger, K. (2004). Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen Handelns. In: H. Bonfadelli, P. Bucher, I. Paus-Hasebrink & D. Süß (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S. 88–102). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW & Landesanstalt für Medien NRW. (Hrsg.). (2003). *Mit Medien leben lernen. Tipps für Eltern von Vorschulkindern* [Informationsbroschüre]. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik. 7605/2004*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1996). *Lehrplan zur Erprobung Sozialpädagogik* (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung; Fachschule für Sozialpädagogik). Düsseldorf: Ritterbach.
- MSWWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2000). *Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept*. Frechen: Ritterbach.
- Paus-Hasebrink, I., Neumann-Braun, K., Hasebrink, U. & Aufenanger, S. (2004). *Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. München: KoPäd.

- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, W. J. (2005). *Media literacy*. London: Sage.
- Seils, S. (2005). *Die Bedeutung von internetbezogenen Nutzungsmotiven und Kompetenzüberzeugungen für das Internetnutzungsverhalten – eine explorative Untersuchung*. Diplomarbeit im Fach Psychologie, Institut für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaft, Universität Koblenz-Landau.
- Six, U. (2007 i. D.). Medien und Entwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Six, U., Frey, C. & Gimmler, R. (1998). *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007). Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik. In: U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Lehrbuch* (S. 271–296). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Six, U., Gimmler, R. & Vogel, I. (2002). *Medienerziehung in der Familie. Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit*. Kiel: Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR).
- van Eimeren, B. & Frees, B. (2005). Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. ARD/ZDF-Online-Studie 2005. *Media Perspektiven*, (8), 362–379.
- von Ploetz, A. (1999). *Werbekompetenz von Kindern im Kindergartenalter. Ein Experiment zum Erkennen von Werbung*. München: KoPäd.
- Zubayr, C. & Gerhard, H. (2006). Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Fernsehreichweiten im Jahr 2005. *Media Perspektiven*, (3), 125–137.

Anhang I

Befragungsinstrumente

Leitfaden für die Telefoninterviews mit Lehrkräften in der Erzieherinnenausbildung (gekürzte Fassung)

(I) *Erstkontakt*

Zuständigkeit für die medienpädagogische Ausbildung

1. Von Ihrer Schule wurde uns mitgeteilt, dass Sie
 - für das Fach Medienerziehung zuständig sind
 - ein Fach/einen Bereich unterrichten, wo vergleichsweise viel zur Medienerziehung gemacht wird
 - einen Überblick darüber haben, was an Ihrer Schule zur Medienerziehung in den einzelnen Fächern/Bereichen gemacht wirdIst diese Angabe richtig? (*wenn ja: weiter mit 3; wenn nein: weiter mit 2*)
2. (*wenn bei Frage 1 nichts zutreffend:*) Wo würden Sie sich dann einordnen:
 - Sind Sie an Ihrer Schule für das Fach Medienerziehung zuständig? (*weiter mit 3*)
 - Unterrichten Sie ein Fach bzw. einen Bereich, in dem vergleichsweise viel zur Medienerziehung gemacht wird? (*weiter mit 3*)
Wenn ja: Welches Fach bzw. welcher Bereich ist das? (*weiter mit 3*)
 - Haben Sie einen Überblick darüber, was an Ihrer Schule zur Medienerziehung in den einzelnen Fächern/Bereichen gemacht wird? (*weiter mit 3*)Wenn nichts davon:
 - Heißt das vielleicht, dass die Medienerziehung bei Ihnen in den verschiedensten Fächern bzw. Bereichen behandelt wird und die medienpädagogischen Inhalte den Lehrkräften überlassen werden – Informationen darüber, was in den verschiedenen Fächern bzw. Bereichen gemacht wird, kann deswegen nur die jeweils einzelne Lehrkraft für ihren Bereich geben?
(*wenn ja: Ende des Gesprächs*)
3. *Frage nach Bereitschaft zum späteren Interview (wenn ja: Frage nach Erlaubnis, das Interview aufzuzeichnen; Terminvereinbarung)*

(II) Interview-Leitfaden

Verankerung medienpädagogischer Inhalte im Curriculum

1. Sie haben uns angegeben, dass Sie an Ihrer Schule für das Fach Medienerziehung zuständig sind: Heißt das also, dass es an Ihrer Schule das Fach Medienerziehung gibt bzw. noch gibt?

wenn ja: weiter mit Frage 2

wenn nein: Worin ist die Medienerziehung dann integriert? (weiter mit Frage 2)

oder

1. Sie haben uns angegeben, in einem Fach bzw. Bereich zu unterrichten, wo vergleichsweise viel zur Medienerziehung gemacht wird: Das Fach Medienerziehung gibt es an Ihrer Schule also nicht bzw. nicht mehr?

wenn es das Fach noch gibt: weiter mit Frage 2

wenn es das Fach nicht (mehr) gibt: Worin ist die Medienerziehung dann integriert? (weiter mit Frage 2)

oder

1. Sie haben angegeben, einen Überblick über die medienpädagogischen Inhalte der einzelnen Fächer bzw. Bereiche an ihrer Schule zu haben: Das Fach Medienerziehung gibt es an Ihrer Schule also nicht bzw. nicht mehr?

wenn es das Fach noch gibt: weiter mit Frage 2

wenn es das Fach nicht (mehr) gibt: Worin ist die Medienerziehung dann integriert? (weiter mit Frage 2)

Lehrplan der Fachrichtung Sozialpädagogik

Im Folgenden habe ich ein paar Fragen zum Lehrplan der Fachrichtung Sozialpädagogik:

2. Kennen Sie den Lehrplan zur Erprobung Sozialpädagogik von 1996?
3. Und kennen Sie den Lehrplan zur Erprobung Sozialpädagogik von 2004?
4. Woran orientieren Sie sich in der Fachrichtung Sozialpädagogik zur Zeit an Ihrer Schule?
 - Lehrplan zur Erprobung von 1996 (*weiter mit Frage 6*)
 - Lehrplan zur Erprobung von 2004 (*weiter mit Frage 6*)
 - Mischform aus Lehrplan von 1996 und Lehrplan von 2004 (*weiter mit Frage 6*)
 - Mischform mit eigenen Ergänzungen (*weiter mit Frage 6*)

- Eigenes Konzept
(wenn ja:) Könnten Sie uns dieses vielleicht zuschicken? (weiter mit Frage 6)
 - Keine dieser Varianten (weiter mit Frage 5)
5. (nur wenn bei Frage 4 keine dieser Varianten:) Woran orientieren Sie sich dann?
 6. Seit wann ist der Lehrplan zur Medienerziehung an Ihrer Schule so, wie er momentan ist?
Eingabewert: Jahreszahl
 7. Wird dieser Lehrplan auch in naher Zukunft die Ausbildungsgrundlage an Ihrer Schule sein oder ist eine Umstellung des Lehrplans geplant?
 - Lehrplan wird vorerst beibehalten (weiter mit Frage 9)
 - Lehrplanumstellung ist geplant (weiter mit Frage 8)
 8. (nur wenn bei Frage 7 Umstellung geplant:) Wann wird die Umstellung voraussichtlich erfolgen?
Eingabewert: Jahreszahl

Formalia der medienpädagogischen Ausbildung

9. Wie viele Stunden im Fach bzw. Teilbereich Medienerziehung müssen die Schüler im Laufe ihrer Ausbildung belegen?
Eingabewert: Anzahl Stunden
10. Können die Schüler aus dem Angebot zur Medienerziehung frei wählen oder müssen sie einen Teil davon oder alle Angebote belegen?
 - Schüler können frei wählen
(wenn ja:) Worauf bezieht sich diese Auswahl? (weiter mit Frage 11)
 - Schüler müssen einen Teil der angebotenen Stunden besuchen (weiter mit Frage 11)
 - Schüler müssen alle angebotenen Stunden besuchen (weiter mit Frage 11)
 - Die Sachlage ist komplizierter (z. B.: „Kommt darauf an, in welchem Ausbildungsjahr die Schüler sind“) (weiter mit Frage 11)
11. Sind medienpädagogische Inhalte in der Erzieherinnenausbildung prüfungsrelevant?
(wenn ja:) In welchem Fach bzw. Bereich?
12. Können Sie mir medienpädagogische Literatur nennen, die Sie für den Unterricht zur Medienerziehung zugrunde legen?

Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung

13. Ich nenne Ihnen jetzt einige mögliche Themen für die medienpädagogische Ausbildung und möchte dabei von Ihnen wissen, ob und in welchem Umfang diese Themen an Ihrer Schule behandelt werden und was ggf. im Rahmen dieser Themen gemacht wird.

Medienangebote, also z. B. Informationen darüber, welche Medienarten es gibt und welche Medienangebote es speziell für Kinder gibt:

Behandeln Sie dieses Thema – also Medienarten und spezielle Medienangebote für Kinder – ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Beurteilung von Medienangeboten, d. h. also zum Beispiel die Erarbeitung von Kriterien zur Beurteilung von Medienangeboten im Hinblick auf Kinder:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien behandeln Sie dieses Thema?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Medienproduktionsweisen, also Ausbildungsinhalte zur Frage, wie Medienprodukte – z. B. Filme, Nachrichten oder Werbung – entstehen:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien behandeln Sie dieses Thema?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Mediennutzung, also z. B. Informationen darüber, in welchem Umfang Kinder welche Medien nutzen:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien gehen Sie auf die Mediennutzung ein?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen, also z. B. Informationen zur Frage, was Kinder an Medien und Medieninhalten bevorzugen:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien behandeln Sie dieses Thema?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Funktionen und Motive der Mediennutzung von Kindern:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien gehen Sie auf Funktionen und Motive ein?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Medienwirkungen auf Kinder:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien gehen Sie auf Wirkungen ein?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Technikkompetenz der angehenden Erzieherinnen:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien behandeln Sie dieses Thema?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Sonstige Medienkompetenz der Schüler/innen, z. B. dass sie lernen, ihren eigenen Medienumgang zu reflektieren und Medienangebote für sich sinnvoll auszuwählen:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Bezogen auf welche Medien behandeln Sie dieses Thema?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Mediendidaktik, also Ausbildungsinhalte zur Frage, wie man bestimmte Themen mithilfe von Medien vermittelt:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

Argumente für den Bedarf an Medienerziehung, also Informationen darüber, warum Medienerziehung notwendig ist:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Anliegen und Ziele der Medienerziehung:

Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht?

(wenn Thema behandelt wird:) Was machen Sie dann da?

Praxis der Medienerziehung im Kindergarten; es geht also um Ausbildungsteile, mit denen Möglichkeiten der konkreten Umsetzung erläutert werden: Behandeln Sie dieses Thema ausführlich, eher am Rande oder gar nicht? (*wenn Thema behandelt wird:*) Bezogen auf welche Medien behandeln Sie dieses Thema?

(*wenn Thema behandelt wird:*) Was machen Sie dann da?

Behandeln Sie noch andere Inhalte oder haben Sie noch andere wichtige Ausbildungsbestandteile zur Medienerziehung, über die wir bis jetzt noch nicht gesprochen haben?

14. Werden an Ihrer Schule im Rahmen der Ausbildung für die Kindergarten-erziehung außerdem Projekte zur Medienerziehung angeboten?

(*wenn ja:*)

Sind das Projekte innerhalb der Schule oder sind das Praxisprojekte im Kindergarten?

Was sind das für Projekte?

Zufriedenheit mit institutionellen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Ausbildung

15. Jetzt würde ich gerne von Ihnen wissen, inwieweit Sie für die Ausbildung im Teilbereich Medienerziehung mit der Ausstattung Ihrer Schule zufrieden sind oder Ausstattungsbedarf sehen:

Wie steht es mit der Personalausstattung zur Ausbildung in Medienerziehung: Sehen Sie da Bedarf oder erscheint sie Ihnen ausreichend?

Sind Sie mit der Ausstattung an Mediengeräten für die Ausbildung in Medienerziehung zufrieden oder sehen Sie da Bedarf?

Sind Sie mit der finanziellen Ausstattung für die Ausbildung in Medienerziehung zufrieden oder sehen Sie da Bedarf?

Abschluss

Zum Schluss brauche ich noch ein paar Informationen zu Ihrer Person:

16. Wie alt sind Sie?
Eingabewert: Alter in Jahren
17. Welchen Berufsabschluss oder welche -abschlüsse haben Sie? (*Mehrfachantworten möglich*)
 - Lehramt Grund- und Haupt- und Realschule/Sekundarstufe I
 - Lehramt Gymnasium/Sekundarstufe II
 - Diplom Pädagogik
 - Diplom in ... (Mitschrift)
 - Anderes, nämlich ... (Mitschrift)
18. War Medienpädagogik ein Bestandteil Ihrer Ausbildung oder haben Sie eine medienpädagogische Zusatzqualifikation oder beides? (*Mehrfachantworten möglich*)
 - Bestandteil der Ausbildung
 - Zusatzqualifikation
 - Anderes, nämlich ... (Mitschrift)
19. Wie lange sind Sie bereits in der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen tätig?
Eingabewert: Jahre

Leitfaden für die telefonische Repräsentativbefragung von Kindergarten-Erzieherinnen

Zunächst einmal hätte ich gerne einige Informationen zur Einrichtung, in der Sie arbeiten.

1. Zu welchen Zeiten ist Ihre Einrichtung geöffnet?
 - nur vormittags
 - vormittags und nachmittags mit Mittagspause
 - ganztags, also vormittags und nachmittags ohne Mittagspause
 - nichts davon, sondern ... (Mitschrift)
 - keine Antwort (k. A.)
2. Haben sich für Ihre Einrichtung die finanziellen Bedingungen der Kindergartenarbeit Ihrer Einschätzung nach in den letzten fünf Jahren ...
 - verbessert?
 - verschlechtert?
 - oder sind sie gleich geblieben?
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
3. Wie hoch ist Ihrer Ansicht nach der Prozentanteil der Kinder in Ihrer Einrichtung, die aus einem sozial benachteiligten Wohnumfeld kommen, das beispielsweise besonders von Arbeitslosigkeit oder Armut geprägt ist? Schätzen Sie doch einmal bitte den Prozentanteil.
 - Eingabewert: Prozentanteil Kinder
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Hinweis an Interviewer: Wenn Nachfrage, antworten Sie bitte: Also, bei 100 Prozent kämen alle Kinder in Ihrer Einrichtung aus einem sozial benachteiligten Umfeld, bei 0 Prozent wären es überhaupt keine.
4. Und wie hoch ist Ihres Wissens der Prozentanteil der Kinder in Ihrer Einrichtung, die aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist?
 - Eingabewert: Prozentanteil Kinder
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

5. Wie hoch würden Sie den Prozentanteil der Kinder in Ihrer Einrichtung schätzen, auf die Ihrer Meinung nach *beide* Merkmale zutreffen, d. h. sie kommen aus Familien mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft *und* sie leben in einem sozial benachteiligten Wohnumfeld?
 - Eingabewert: Prozentanteil Kinder
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
6. Arbeiten Sie ... (*Filterfrage*)
 - immer in derselben Gruppe? (*weiter mit 7*)
 - vorrangig in einer bestimmten Gruppe? (*weiter mit 7*)
 - oder sind Sie Springer ohne feste Zuordnung? (*weiter mit 15*)
 - k. A.
7. (*nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“*) Wie viele Kinder sind regelmäßig in Ihrer Gruppe?
 - Eingabewert: Anzahl Kinder
 - k. A.
8. (*nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“*) Wie viele Betreuer – ausgenommen Praktikantinnen – sind regelmäßig in Ihrer Gruppe?
 - Eingabewert: Anzahl Betreuer
 - k. A.
9. (*nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“*) Hat sich diese Betreuungsrelation – d. h. die Anzahl der Erzieherinnen im Verhältnis zur Anzahl der betreuten Kindergartenkinder – innerhalb der letzten fünf Jahre ...
 - verbessert?
 - verschlechtert?
 - oder ist sie gleich geblieben?
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
10. (*nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“*) Wie alt ist das jüngste Kind in Ihrer Gruppe? Bitte geben Sie das Alter auf ein Jahr genau an, d. h. also in ganzen Zahlen.
 - Eingabewert: Alter in Jahren
 - k. A.

11. *(nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“)* Wie alt ist das älteste Kind in Ihrer Gruppe? Bitte geben Sie das Alter auf ein Jahr genau an, d.h. also in ganzen Zahlen.
 - Eingabewert: Alter in Jahren
 - k. A.
12. *(nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“)* Wie viele Kinder in Ihrer Gruppe kommen Ihrer Meinung nach aus einem sozial benachteiligten Wohnumfeld, das beispielsweise besonders von Arbeitslosigkeit oder Armut geprägt ist?
 - Eingabewert: Anzahl Kinder
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
13. *(nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“)* Und wie viele Kinder in Ihrer Gruppe stammen Ihres Wissens aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist?
 - Eingabewert: Anzahl Kinder
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
14. *(nur wenn bei Frage 6 „immer in derselben Gruppe“/„vorrangig in einer bestimmten Gruppe“)* Auf wie viele Kinder in Ihrer Gruppe treffen Ihrer Meinung nach *beide* Merkmale zu, d. h. sie kommen aus Familien mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft *und* sie leben in einem sozial benachteiligten Wohnumfeld?
 - Eingabewert: Anzahl Kinder
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Im Folgenden geht es um Mediengeräte in Ihrer Einrichtung.

Ich nenne Ihnen nun einige elektronische Geräte. Meine Frage ist, wie häufig Sie diese Geräte – soweit sie in der Einrichtung vorhanden sind – gemeinsam mit den Kindern nutzen.

- täglich/fast täglich
- 1- bis 2-mal pro Woche
- 1- bis 2-mal pro Monat
- 1- bis 2-mal pro Halbjahr
- seltener als 1- bis 2-mal pro Halbjahr bzw. nie
- in der Einrichtung nicht vorhanden bzw. nicht für die gemeinsame Nutzung mit den Kindern vorgesehen

- weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
- Hinweis an Interviewer: Wenn eine Probandin z. B. sagt „Wir haben zwar dieses Gerät, aber es ist kaputt“, dann sagen Sie: Also, dann steht es auch nicht zur gemeinsamen Nutzung mit den Kindern zur Verfügung.*
15. Kassettenrecorder
 16. CD-Player
 17. DVD-Player oder -Recorder, der nicht in einen PC integriert ist, d. h. ein Einzelgerät
 18. Fernseher
 19. Videorecorder
 20. Analoge oder digitale Videokamera
 21. Computer (*Filterfrage: wenn Antwort „in der Einrichtung nicht vorhanden“, „weiß nicht ...“, „k. A.“: weiter mit Frage 23; andere Alternativen: weiter mit Frage 22*)
 22. Hat dieser Computer einen Internetzugang?
 - ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Jetzt geht es um Ihre eigene private Medienausstattung und -nutzung.

23. Ist in Ihrem Haushalt ein Fernseher vorhanden? (*Filterfrage*)
 - ja (*weiter mit 24*)
 - nein (*weiter mit 25*)
 - k. A. (*weiter mit 25*)
24. (*nur wenn bei Frage 23 „ja“*) Und wie lange pro Tag sehen Sie so im Durchschnitt fern? Denken Sie einmal bitte an die verschiedenen Wochentage und auch daran, dass die Mediennutzung am Wochenende eventuell anders ausfällt als an Werktagen: Auf wie viele Minuten pro Tag kommen Sie dann durchschnittlich? (*weiter mit 25*)
 - Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
25. Steht Ihnen zuhause ein Computer zur Verfügung? (*Filterfrage*)
 - ja (*weiter mit 26*)
 - nein (*weiter mit 30*)
 - k. A. (*weiter mit 30*)

26. (nur wenn bei Frage 25 „ja“) Und verfügt dieser Computer auch über einen Internet-Zugang? (Filterfrage)
- ja (weiter mit 27)
 - nein (weiter mit 29)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (weiter mit 29)
 - k. A. (weiter mit 29)
27. (nur wenn bei Frage 26 „ja“) Wie viele Minuten nutzen Sie zuhause durchschnittlich pro Woche *privat* das Internet? (weiter mit 28)
- Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
28. (nur wenn bei Frage 26 „ja“) Und wie viele Minuten nutzen Sie zuhause durchschnittlich pro Woche *privat* diesen Computer, *ohne* dabei ins Internet zu gehen? (weiter mit 31)
- Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
29. (nur wenn bei Frage 26 „nein“, „weiß nicht ...“, „k. A.“) Und wie viele Minuten nutzen Sie zuhause durchschnittlich pro Woche *privat* diesen Computer? (weiter mit 30)
- Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
30. (nur wenn bei Frage 25 oder 26 „nein“, „weiß nicht ...“, „k. A.“) Nun geht es um Ihre Erfahrungen mit dem Internet. Zunächst einmal möchte ich von Ihnen wissen: Haben Sie bereits – zumindest oberflächliche – Erfahrungen mit dem Internet gemacht? (Filterfrage)
- ja (weiter mit 31)
 - nein (weiter mit 35)
 - k. A. (weiter mit 35)

(nur wenn bei Frage 26 „ja“ oder bei Frage 30 „ja“) Ich lese Ihnen nun einige Aussagen vor und möchte jeweils von Ihnen wissen, inwieweit sie für Sie zutreffen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

31. Ich finde mich gut im Internet zurecht.
32. Wenn ich ein bestimmtes Anliegen habe, kann ich gut einschätzen, ob und welche Internetangebote mir dazu etwas bringen können.
33. Ich weiß, wie man mit Suchmaschinen umgeht.
34. Wenn ich ein bestimmtes Anliegen habe, kann ich gut entscheiden, ob es dafür besser ist, eine Internetanwendung oder eine Alternative außerhalb des Internets zu wählen.

Kommen wir mal zur Mediennutzung von Kindergartenkindern und zwar zunächst zu Computerspielen; damit meinen wir auch Konsolenspiele, Gameboys usw.:

35. Was meinen Sie: Wie viel Zeit verbringen Kindergartenkinder in Deutschland täglich mit solchen Spielen? Denken Sie einmal bitte an die verschiedenen Wochentage und auch daran, dass die Mediennutzung am Wochenende eventuell anders ausfällt als an Werktagen: Auf wie viele Minuten pro Tag kommen Kindergartenkinder dann durchschnittlich?
 - Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
36. Und was meinen Sie: Wie lange sehen Kindergartenkinder in Deutschland im Durchschnitt täglich fern?
 - Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
37. Denken Sie jetzt bitte mal an Kinder, die vor fünf Jahren im Kindergartenalter waren, und vergleichen diese mit heutigen Kindergartenkindern: Sehen Kindergartenkinder heutzutage mehr fern als Kindergartenkinder vor fünf Jahren, sehen sie weniger fern oder ist die Nutzungsdauer Ihrer Meinung nach gleich geblieben? (*Filterfrage*)
 - Heutige Kindergartenkinder sehen mehr fern als Kindergartenkinder vor fünf Jahren (*weiter mit 38*)
 - Heutige Kindergartenkinder sehen weniger fern als Kindergartenkinder vor fünf Jahren (*weiter mit 39*)
 - Die Nutzungsdauer ist gleich geblieben (*weiter mit 39*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 39*)
 - k. A. (*weiter mit 39*)

38. (nur wenn bei Frage 37 „Heutige Kindergartenkinder sehen mehr fern als Kindergartenkinder vor fünf Jahren“) Wie bewerten Sie das? Halten Sie das für ...
- problematisch?
 - eher problematisch?
 - weder noch?
 - eher unproblematisch?
 - unproblematisch?
 - kann ich nicht sagen/dazu habe ich keine Meinung
 - k. A.

Bei den folgenden Medien möchten wir von Ihnen wissen, wie Sie diese für Kinder im Kindergartenalter bewerten.

- positiv
 - eher positiv
 - weder noch
 - eher negativ
 - negativ
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
39. Fernsehen
40. Video oder DVD
41. Computer- und Videospiele
42. Internet
43. Handy
- Und wenn Sie nun einmal nicht an Kinder, sondern an Ihre *eigene* Person denken: Wie bewerten Sie diese Medien im Hinblick auf sich selbst?
- positiv
 - eher positiv
 - weder noch
 - eher negativ
 - negativ
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
44. Fernsehen
45. Video oder DVD
46. Computer- und Videospiele
47. Internet
48. Handy

49. Was glauben Sie, ab welcher täglichen Sehdauer Fernsehen für Kinder im Kindergartenalter schädlich wird?
- Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
50. Was glauben Sie, ab welcher täglichen Dauer Computerspielen für Kinder im Kindergartenalter schädlich wird?
- Eingabewert: Minuten pro Tag
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
51. Kinder werden bekanntlich sowohl durch ihre Anlagen als auch durch Umwelt und Erziehung geprägt. Wenn Sie nur den Teil, der durch *Umwelt und Erziehung* geprägt wird, als 100 % betrachten: Wie viel Einfluss hat dabei das *Fernsehen* im Vergleich zu dem Einfluss, den Eltern, Gleichaltrige, Kindergarten usw. gemeinsam haben? Geben Sie bitte einen Prozentsatz für die Prägung durch das Fernsehen an.
- Eingabewert: Prozentwert
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Hinweis an Interviewer: Wenn Nachfrage, antworten Sie bitte: Also, wenn Sie z.B. meinen, Eltern, Gleichaltrige, Kindergarten usw. gemeinsam haben den weitaus größeren Einfluss, dann würden Sie vielleicht sagen „10 Prozent Einfluss des Fernsehens“. Wenn Sie aber meinen, Eltern, Gleichaltrige, Kindergarten usw. haben einen eher geringen Einfluss, dann würden Sie vielleicht sagen „70 Prozent Einfluss des Fernsehens“.

Jetzt geht es um Ihre Auffassungen zur Medienerziehung im Kindergarten.

Ich lese Ihnen jetzt drei Aussagen vor und möchte jeweils von Ihnen wissen, inwieweit Sie ihnen zustimmen.

- stimme zu
 - stimme eher zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme nicht zu
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
52. Angesichts der zahlreichen Sozialisierungseinflüsse auf Kinder könnte ich auch mit *hinreichender* Qualifikation und mit *viel* eigenem Engagement nur *wenig* dazu beitragen, dass die Kinder bei mir lernen, mit Medien sinnvoll umzugehen.

53. Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der *Medienerziehung* engagieren soll.
54. Und wie stehen Sie zu der folgenden Aussage: Man sollte Kindern bereits im Kindergarten die Möglichkeit geben, sich mit Computern vertraut zu machen.

Ich nenne Ihnen nun einige Bereiche der Erziehung im Kindergarten und möchte dabei jeweils von Ihnen wissen, für wie *wichtig* Sie diese Bereiche halten.

- wichtig
 - eher wichtig
 - eher unwichtig
 - unwichtig
 - kann ich nicht sagen/dazu habe ich keine Meinung
 - k. A.
55. Erziehung und Förderung im kognitiven Bereich
 56. Erziehung und Förderung im Sozialverhalten und Spielverhalten
 57. Medienerziehung
 58. Verkehrserziehung
 59. Musisch-künstlerisch-ästhetische Erziehung
 60. Förderung der sprachlichen Entwicklung
 61. Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern
 62. Interkulturelle Erziehung
 63. Angenommen, Ihnen stünden alle Möglichkeiten und Fähigkeiten für eine umfassende Medienerziehung zur Verfügung: Würden Sie dann gerne Medienerziehung in größerem Umfang praktizieren und/oder auf weitere Aspekte oder Medien ausdehnen? (*Filterfrage*)
 - ja, aber mir stehen dafür eben nicht alle Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Verfügung (*weiter mit 64*)
 - nein, würde ich nicht (*weiter mit 72*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 76*)
 - k. A. (*weiter mit 76*)

(*nur wenn bei Frage 63 „ja“*) Ich nenne Ihnen jetzt einige mögliche Hinderungsgründe und möchte jeweils von Ihnen wissen, inwieweit diese auf Sie zutreffen.

- trifft zu
 - trifft nicht zu
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
64. Mir fehlt die Zeit dazu.

65. Manche Kinder fordern mich derart, dass das nicht geht. (*Filterfrage: wenn Antwort „trifft zu“, weiter mit 66; andere Alternativen: weiter mit 67*)
66. (*nur wenn bei Frage 65 „trifft zu“*) Wodurch zeichnen sich diese Kinder aus?
- (Mitschrift)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
- Hinweis an Interviewer: Wenn die Probandin nur ein Merkmal nennt: Gibt es weitere Merkmale?*
67. Es fehlt an Mediengeräten in der Einrichtung – das ist für mich ein Hinderungsgrund.
68. Ich fühle mich dazu nicht kompetent/qualifiziert genug.
69. Die Eltern spielen da nicht mit.
70. Ich bekomme dafür zu wenig Unterstützung durch Kolleginnen, Einrichtungsleitung oder Träger.
71. Gibt es weitere Gründe? (*weiter mit 76*)
- (Mitschrift)
 - k. A.

(*nur wenn bei Frage 63 „nein“*) Ich nenne Ihnen jetzt einige mögliche Begründungen für diese Antwort und möchte von Ihnen jeweils wissen, inwieweit diese auf Sie zutreffen.

- trifft zu
 - trifft eher zu
 - trifft eher nicht zu
 - trifft nicht zu
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
72. Medienerziehung halte ich für ziemlich unwichtig.
73. Ich bin wenig motiviert, mich *noch mehr* mit diesem Thema zu beschäftigen.
74. Medienerziehung ist vor allem Aufgabe der Eltern.
75. Gibt es weitere Gründe?
- (Mitschrift)
 - k. A.

Jetzt geht es darum, inwieweit die Kinder in Ihrer Einrichtung von sich aus, also ohne Aufforderung, medienbezogene Aktivitäten zeigen. Dazu nenne ich Ihnen einige Verhaltensweisen. Bitte sagen Sie mir jeweils, wie häufig das geschilderte Verhalten bei den Kindern auftritt.

- sehr häufig
 - häufig
 - gelegentlich
 - selten
 - nie
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
76. Nachahmung von Personen oder Figuren aus Fernsehen bzw. Video oder unaufgefordertes Nachspielen von Fernseherlebnissen
Hinweis an Interviewer: Bei Nachfrage zu Nachahmung von Personen oder Figuren erklären Sie bitte: Also z. B. von Film-Helden, Fernseh-Stars oder Figuren aus Fernsehserien. Bei Nachfrage zu Nachspielen von Fernseherlebnissen erklären Sie bitte: Also z. B. von Szenen oder Teilen eines Films.
77. Unaufgefordertes Malen oder Nachbasteln von Medienfiguren bzw. Medienpersonen
78. Unaufgefordertes Nachsingen von Liedern bzw. Nachsprechen von Texten aus dem Fernsehen, z. B. aus Fernsehserien oder der Werbung
79. Unaufgeforderte Thematisierung von Medien, Erzählungen über ihren eigenen Medienkonsum und/oder über eigene Medienerlebnisse
80. Unaufgeforderte Nutzung von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. eigenständige Benutzung von Kassettenrecordern

Wenn Sie diese Aktivitäten, über die wir gerade gesprochen haben, einmal *insgesamt* betrachten:

81. Sind das dann meist dieselben Kinder, die solche Aktivitäten zeigen?
(*Filterfrage*)
- ja (*weiter mit 82*)
 - nein (*weiter mit 83*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 83*)
 - k. A. (*weiter mit 83*)
82. (*nur wenn bei Frage 81 „ja“*) Wodurch zeichnen sich diese Kinder vor allem aus? Nennen Sie bitte ein paar Merkmale.
- (*Mitschrift*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
- Hinweis an Interviewer: Wenn nur ein Satz kommt: Gibt es weitere Merkmale?*

Mit Medienerziehung im Kindergarten lassen sich sicher unterschiedliche Ziele verbinden. Ich nenne Ihnen jetzt einige mögliche Ziele und möchte gerne jeweils wissen, wie wichtig Ihnen diese sind.

Ist Ihnen das ...

- wichtig?
- eher wichtig?
- eher unwichtig?
- unwichtig?
- Darunter kann ich mir nichts vorstellen
- Dazu habe ich keine Meinung
- k. A.

Den Kindern schon ein bisschen beibringen, ...

83. Medienangebote zielgerecht auszuwählen und zu nutzen
84. unterschiedliche Ausdrucksmittel und Gestaltungstechniken zu verstehen
85. Medieninhalte zu verstehen und zu bewerten, z. B. zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden
86. die Nutzung von Mediengeräten und deren Anwendungsmöglichkeiten technisch zu beherrschen
87. Medienprodukte – z. B. ein Hörspiel – selbst herzustellen
88. Medieneinflüsse – z. B. auf eigene Gefühle oder Verhaltensmuster – zu erkennen
89. sich die eigene Mediennutzung bewusst zu machen – z. B. im Hinblick darauf, ob sie die gewünschte Wirkung bringt
90. Wir haben ja vorhin über die gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern gesprochen. Nun verfolgt man ja nicht immer medienerzieherische Ziele, wenn man mit den Kindern gemeinsam Medien nutzt. Wenn Sie jetzt mal alle Medien, die Ihnen im Kindergarten zur Verfügung stehen, zusammen nehmen: Wie oft nutzen Sie diese Medien, um damit Ihre *medienerzieherischen Ziele* umzusetzen?
 - täglich/fast täglich
 - 1- bis 2-mal pro Woche
 - 1- bis 2-mal pro Monat
 - 1- bis 2-mal pro Halbjahr
 - seltener als 1- bis 2-mal pro Halbjahr bzw. nie
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

91. Wie oft unterhalten Sie sich mit den Kindern über Medien? (*Filterfrage*)
- täglich/fast täglich (*weiter mit 92*)
 - 1- bis 2-mal pro Woche (*weiter mit 92*)
 - 1- bis 2-mal pro Monat (*weiter mit 92*)
 - 1- bis 2-mal pro Halbjahr (*weiter mit 93*)
 - seltener als 1- bis 2-mal pro Halbjahr bzw. nie (*weiter mit 93*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 93*)
92. (*nur wenn bei Frage 91 „täglich/fast täglich“/„1- bis 2-mal pro Woche“/„1- bis 2-mal pro Monat“*) Erfolgen solche Gespräche meist als Reaktion z. B. auf aktuelle Ereignisse in der Gruppe, oder regen Sie solche Gespräche auch ohne akuten Anlass meist selbst an?
- Solche Gespräche erfolgen meist als Reaktion
 - Solche Gespräche rege ich meist selbst an, ohne akuten Anlass
 - Das hält sich die Waage
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
93. Haben Sie im Verlauf der letzten zwölf Monate schon einmal gemeinsam in der Gruppe irgendwelche Medienprodukte – z. B. ein Hörspiel oder einen Videofilm – erstellt?
- ja
 - nein
 - k. A.
94. Haben Sie im Verlauf der letzten zwölf Monate eine Projektidee aus einer Infobroschüre, einem Arbeitsbuch oder einem Internetportal zur Medien-erziehung im Kindergarten umgesetzt?
- ja
 - nein
 - k. A.

Im Folgenden geht es darum, wie häufig Sie zur Umsetzung Ihrer *medien-erzieherischen Ziele* Kinder in der Einrichtung zu medienbezogenen Aktivitäten anregen.

- sehr häufig
- häufig
- gelegentlich
- selten
- nie
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

95. Nachahmung von Personen oder Figuren aus Fernsehen bzw. Video oder Nachspielen von Fernseherlebnissen
Hinweis an Interviewer: Bei Nachfrage zu Nachahmung von Personen oder Figuren erklären Sie bitte: Also z. B. von Film-Helden, Fernseh-Stars oder Figuren aus Fernsehserien. Bei Nachfrage zu Nachspielen von Fernseherlebnissen erklären Sie bitte: Also z. B. von Szenen oder Teilen eines Films.
96. Malen oder Nachbasteln von Medienfiguren bzw. Medienpersonen
97. Nachsingen von Liedern bzw. Nachsprechen von Texten aus dem Fernsehen, z. B. aus Fernsehserien oder der Werbung
98. Thematisierung von Medien, Erzählungen über ihren eigenen Medienkonsum und/oder über eigene Medienerlebnisse
99. Nutzung von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. selbst etwas mit dem Kassettenrecorder machen
100. Medienerziehung von Kindergartenkindern findet ja sowohl im Kindergarten als auch in der Familie statt. Betrachten Sie bitte die Medienerziehung in Kindergarten und Familie zusammen einmal als 100 Prozent. Welchen Anteil hat Ihrer Meinung nach der Kindergarten *tatsächlich* an der Medienerziehung der Kinder? Geben Sie hierzu bitte einen entsprechenden Prozentsatz an.
- Eingabewert: Prozentwert
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
101. Und welchen Anteil an der Medienerziehung der Kinder *sollte* der Kindergarten Ihrer Meinung nach haben? Bitte geben Sie auch hier wieder einen Prozentsatz an.
- Eingabewert: Prozentwert
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
102. Wie häufig kommt es vor, dass Sie mit Eltern über Medienerziehung sprechen? (*Filterfrage*)
- sehr häufig (*weiter mit 103*)
 - häufig (*weiter mit 103*)
 - gelegentlich (*weiter mit 105*)
 - selten (*weiter mit 105*)
 - nie (*weiter mit 105*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 105*)
 - k. A. (*weiter mit 105*)

103. (nur wenn bei Frage 102 „sehr häufig“/„häufig“) Erfolgen solche Gespräche meist als Reaktion z.B. auf aktuelle Ereignisse in der Gruppe oder regen Sie solche Gespräche auch ohne akuten Anlass meist selbst an? (weiter mit 104)
- Solche Gespräche erfolgen meist als Reaktion
 - Solche Gespräche rege ich meist selbst an, ohne akuten Anlass
 - Das hält sich die Waage
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
104. (nur wenn bei Frage 102 „sehr häufig“/„häufig“) In welcher Form erfolgen solche Gespräche in der Regel? (weiter mit 105)
- im Rahmen von Elternabenden
 - durch kurze Gespräche mit den Eltern
 - durch längere Gespräche mit den Eltern
 - in anderer Form, nämlich ... (Mitschrift)
 - Kann ich nicht sagen, das ist ganz unterschiedlich
 - k. A.

Wir sprachen ja vorhin mal über verschiedene Bereiche der Erziehung im Kindergarten. Jetzt möchte ich von Ihnen jeweils wissen, für wie qualifiziert Sie sich selbst in diesen Bereichen einschätzen. Bitte bewerten Sie Ihre Qualifikation jeweils mithilfe von Schulnoten, also von „1“ für „sehr gut qualifiziert“ bis „6“ für „ungenügend qualifiziert“.

- sehr gut qualifiziert
 - gut qualifiziert
 - befriedigend qualifiziert
 - ausreichend qualifiziert
 - mangelhaft qualifiziert
 - ungenügend qualifiziert
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
105. Erziehung und Förderung im kognitiven Bereich
106. Erziehung und Förderung im Sozialverhalten und Spielverhalten
107. Medienerziehung
108. Verkehrserziehung
109. Musisch-künstlerisch-ästhetische Erziehung
110. Förderung der sprachlichen Entwicklung
111. Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern
112. Interkulturelle Erziehung

Nun geht es noch um Ihre Ausbildung.

Ich nenne Ihnen jetzt einige mögliche Ausbildungsbereiche. Bitte sagen Sie mir doch jeweils, ob der Bereich Bestandteil Ihrer Ausbildung war und ob das, was Sie gelernt haben, heute noch für Sie nützlich ist.

Technischer Umgang mit Mediengeräten, z. B. Videokamera oder Computer

113. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 114*)
- nein (*weiter mit 115*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 115*)
- k. A. (*weiter mit 115*)

114. (*nur wenn bei Frage 113 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 115*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

115. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 116*)

- ja
- nein
- k. A.

Umgang mit dem Internet

116. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 117*)
- nein (*weiter mit 118*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 118*)
- k. A. (*weiter mit 118*)

117. (*nur wenn bei Frage 116 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 118*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

118. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 119*)

- ja
- nein
- k. A.

Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera oder Computer

119. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 120*)
- nein (*weiter mit 121*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 121*)
- k. A. (*weiter mit 121*)

120. (*nur wenn bei Frage 119 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 121*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

121. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 122*)

- ja
- nein
- k. A.

Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen

122. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 123*)
- nein (*weiter mit 124*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 124*)
- k. A. (*weiter mit 124*)

123. (*nur wenn bei Frage 122 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 124*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

124. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 125*)

- ja
- nein
- k. A.

Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat

125. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 126*)
- nein (*weiter mit 127*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 127*)
- k. A. (*weiter mit 127*)

126. (*nur wenn bei Frage 125 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 127*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

127. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 128*)

- ja
- nein
- k. A.

Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Internet nutzen

128. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 129*)
- nein (*weiter mit 130*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 130*)
- k. A. (*weiter mit 130*)

129. (*nur wenn bei Frage 128 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 130*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

130. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 131*)

- ja
- nein
- k. A.

Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder PC-Spiele spielen

131. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 132*)
- nein (*weiter mit 133*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 133*)
- k. A. (*weiter mit 133*)

132. (*nur wenn bei Frage 131 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 133*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

133. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 134*)

- ja
- nein
- k. A.

Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten

134. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)

- ja (*weiter mit 135*)
- nein (*weiter mit 136*)
- weiß ich nicht mehr (*weiter mit 136*)
- k. A. (*weiter mit 136*)

135. (*nur wenn bei Frage 134 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 136*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

136. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 137*)

- ja
- nein
- k. A.

Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern

137. War dies Bestandteil Ihrer Ausbildung? (*Filterfrage*)
- ja (*weiter mit 138*)
 - nein (*weiter mit 139*)
 - weiß ich nicht mehr (*weiter mit 139*)
 - k. A. (*weiter mit 139*)
138. (*nur wenn bei Frage 137 „ja“*) Halten Sie die gelernten Inhalte heute in Ihrer Arbeit für nützlich? (*weiter mit 139*)
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.
139. Haben Sie sich von sich aus privat damit befasst? (*weiter mit 140*)
- ja
 - nein
 - k. A.
140. Für wie notwendig halten Sie für sich persönlich medienpädagogische Hilfestellungen – z. B. in Form von Fortbildungen oder Broschüren – in einem oder mehreren der Bereiche, über die wir gerade sprachen? (*Filterfrage*)
- notwendig (*weiter mit 141*)
 - eher notwendig (*weiter mit 141*)
 - eher nicht notwendig (*weiter mit 142*)
 - nicht notwendig (*weiter mit 142*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 142*)
 - k. A. (*weiter mit 142*)
141. (*nur wenn bei Frage 140 „notwendig“/„eher notwendig“*) In welchem Themenbereich der Medienerziehung ist für Sie der Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen am größten? Nennen Sie diesen bitte. (*weiter mit 142*)
- (Mitschrift)
 - k. A.

Hinweis an Interviewer: Wenn Sie eine Probandin darum bittet, die Bereiche noch einmal vorzulesen, sagen Sie bitte: Sie müssen sich dabei gar nicht an unsere Formulierungen halten. Nennen Sie doch bitte einfach selbst einen Themenbereich der Medienerziehung, bei dem Sie für sich Hilfebedarf sehen.

Ich nenne Ihnen jetzt einige Titel von Fortbildungsveranstaltungen, die in den letzten Jahren in NRW angeboten wurden. Dabei möchte ich von Ihnen wissen, ob Sie das jeweilige Angebot kennen und vielleicht bereits daran teilgenommen haben und wenn ja, wie Sie es bewerten.

„Medienerziehung in Kindergarten und Hort“. Das ist ein berufsbegleitendes Fortbildungsangebot v. a. der Landesanstalt für Medien in NRW, das aus vier mehrtägigen Modulen besteht.

142. Kennen Sie dieses Fortbildungsangebot? (*Filterfrage*)

- ja, ich habe bereits an einem oder mehreren Modulen dieses Fortbildungsangebots teilgenommen (*weiter mit 143*)
- ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 144*)
- nein, kenne ich nicht (*weiter mit 144*)
- weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 144*)
- k. A. (*weiter mit 144*)

143. (*nur wenn bei Frage 142 „ja, ich habe bereits an einem oder mehreren Modulen dieses Fortbildungsangebots teilgenommen“*) Fanden Sie es nützlich für Ihre Arbeit im Kindergarten? (*weiter mit 144*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

Die Fortbildungsreihe „Baukasten Kinder und Medien“. Das ist ein berufsbegleitendes Fortbildungsangebot des westfälischen Landesmedienzentrums, das aus ganz unterschiedlichen Modulen besteht, z. B. „Computer“, „Internet“, „Trickbox“, „Werbung“, „Traumkino“ usw.

144. Kennen Sie dieses Fortbildungsangebot? (*Filterfrage*)

- ja, ich habe bereits an einem oder mehreren Modulen dieses Fortbildungsangebots teilgenommen (*weiter mit 145*)
- ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 146*)
- nein, kenne ich nicht (*weiter mit 146*)
- weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 146*)
- k. A. (*weiter mit 146*)

145. (*nur wenn bei Frage 144 „ja, ich habe bereits an einem oder mehreren Modulen dieses Fortbildungsangebots teilgenommen“*) Fanden Sie es nützlich für Ihre Arbeit im Kindergarten? (*weiter mit 146*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen

146. Abgesehen von diesen beiden gab es in NRW weitere Fortbildungsveranstaltungen zur Medienerziehung. Haben Sie denn in den letzten fünf Jahren an einer oder mehreren solcher anderen Fortbildungen teilgenommen?
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Jetzt nenne ich Ihnen einige medienpädagogische Materialien – d.h. Bücher, Broschüren, Internetportale usw. – die in NRW für die medienerzieherische Arbeit im Kindergarten angeboten werden. Ich möchte jeweils wissen, ob Sie diese dem Namen nach oder genauer kennen und ob Sie sie gegebenenfalls nützlich fanden.

Die Informationsbroschüre „Mit Medien leben lernen – Tipps für Eltern von Vorschulkindern“

147. Kennen Sie diese Broschüre? (*Filterfrage*)
- ja, ich habe sie ganz oder in Auszügen gelesen (*weiter mit 148*)
 - ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 149*)
 - nein, kenne ich nicht (*weiter mit 149*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 149*)
 - k. A. (*weiter mit 149*)
148. (*nur wenn bei Frage 147 „ja, ich habe sie ganz oder in Auszügen gelesen“*) Fanden Sie sie nützlich? (*weiter mit 149*)
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Das Buch „Video, Compi & Co“

149. Kennen Sie dieses Buch? (*Filterfrage*)
- ja, ich habe es ganz oder in Auszügen gelesen (*weiter mit 150*)
 - ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 151*)
 - nein, kenne ich nicht (*weiter mit 151*)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 151*)
 - k. A. (*weiter mit 151*)

150. (nur wenn bei Frage 149 „ja, ich habe es ganz oder in Auszügen gelesen“) Fanden Sie es nützlich? (weiter mit 151)
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Das Buch „Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern – Ein Handbuch für PädagogInnen“

151. Kennen Sie dieses Buch? (Filterfrage)
- ja, ich habe es ganz oder in Auszügen gelesen (weiter mit 152)
 - ja, aber nur dem Namen nach (weiter mit 153)
 - nein, kenne ich nicht (weiter mit 153)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (weiter mit 153)
 - k. A. (weiter mit 153)
152. (nur wenn bei Frage 151 „ja, ich habe es ganz oder in Auszügen gelesen“) Fanden Sie es nützlich? (weiter mit 153)
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

„Einfach Anfangen! – Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus“, ein Themenheft der Zeitschrift „medien concret“

153. Kennen Sie dieses Themenheft? (Filterfrage)
- ja, ich habe es ganz oder in Auszügen gelesen (weiter mit 154)
 - ja, aber nur dem Namen nach (weiter mit 155)
 - nein, kenne ich nicht (weiter mit 155)
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen (weiter mit 155)
 - k. A. (weiter mit 155)
154. (nur wenn bei Frage 153 „ja, ich habe es ganz oder in Auszügen gelesen“) Fanden Sie es nützlich? (weiter mit 155)
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Der Baukasten „Kinder und Werbung“

155. Kennen Sie diesen Baukasten? (*Filterfrage*)

- ja, ich habe ihn bereits einmal im Kindergarten benutzt (*weiter mit 156*)
- ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 157*)
- nein, kenne ich nicht (*weiter mit 157*)
- weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 157*)
- k. A. (*weiter mit 157*)

156. (*nur wenn bei Frage 155 „ja, ich habe ihn bereits einmal im Kindergarten benutzt“*) Fanden Sie ihn nützlich? (*weiter mit 157*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

Das Internetportal www.kita-nrw.de

157. Kennen Sie dieses Internetportal? (*Filterfrage*)

- ja, ich habe es schon mal genutzt (*weiter mit 158*)
- ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 159*)
- nein, kenne ich nicht (*weiter mit 159*)
- weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 159*)
- k. A. (*weiter mit 159*)

158. (*nur wenn bei Frage 157 „ja, ich habe es schon mal genutzt“*) Fanden Sie es hilfreich? (*weiter mit 159*)

- ja
- nein
- weiß nicht/kann ich nicht sagen
- k. A.

Das Internetportal www.medienkompetenz-portal-nrw.de

159. Kennen Sie dieses Internetportal? (*Filterfrage*)

- ja, ich habe es schon mal genutzt (*weiter mit 160*)
- ja, aber nur dem Namen nach (*weiter mit 161*)
- nein, kenne ich nicht (*weiter mit 161*)
- weiß nicht/kann ich nicht sagen (*weiter mit 161*)
- k. A. (*weiter mit 161*)

160. (nur wenn bei Frage 159 „ja, ich habe es schon mal genutzt“) Fanden Sie es hilfreich? (weiter mit 161)
- ja
 - nein
 - weiß nicht/kann ich nicht sagen
 - k. A.

Zum Schluss brauche ich von Ihnen noch einige Angaben zu Ihrer Person.

161. In welchem Jahr sind Sie geboren?
- Eingabewert: Geburtsjahr
 - k. A.
162. Leben Sie ...
- ohne Partner im Haushalt?
 - mit Partner im gemeinsamen Haushalt?
 - k. A.
163. Wie viele Kinder unter 14 Jahren leben in Ihrem Haushalt?
- Eingabewert: Anzahl der unter 14-jährigen Kinder im Haushalt
 - k. A.
164. Welche Stellung haben Sie in Ihrer Einrichtung? Sind Sie ...
- Leiterin der Einrichtung?
 - Erzieherin mit oder ohne Gruppenleitung?
 - oder sind Sie Praktikantin im Anerkennungsjahr?
 - k. A.
165. Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche in der Einrichtung?
- Eingabewert: Wochenarbeitszeit in Stunden pro Woche
 - k. A.
166. Welchen Berufsabschluss oder -abschlüsse haben Sie? (Mehrfachantworten möglich)
- Erzieherin
 - Sozialpädagogin
 - Kinderpflegerin
 - sonstigen Ausbildungsabschluss, nämlich ... (Mitschrift)
 - keinen Ausbildungsabschluss
 - k. A.

167. Wie viele Jahre arbeiten Sie schon als Erzieherin? Falls Sie zwischen-
durch Erziehungsurlaub hatten, aus anderen Gründen nicht berufstätig
waren oder einen anderen Beruf ausgeübt haben, ziehen Sie diese Zeit
bitte ab. Wenn Sie es nicht ganz genau wissen, schätzen Sie bitte.
- Eingabewert: Anzahl Jahre
 - k. A.
168. Nun noch eine allerletzte Frage: Wären Sie bereit, an einem persönlichen
Interview zu den Themen, über die wir gerade gesprochen haben, teil-
zunehmen? In diesem Fall würden Sie noch einmal angerufen, um einen
persönlichen Termin mit Ihnen zu vereinbaren.
- ja (Eingabe der Kontaktdaten: Name, Adresse, Telefonnummer)
 - nein (Ende des Interviews: Danksagung)

Leitfaden für die themenzentrierten Face-to-Face-Interviews mit Erzieherinnen (gekürzte Fassung)

Definition Medienerziehung

Medienerziehung ist ja ein Begriff, unter dem man sich sehr Verschiedenes vorstellen kann – eine allgemeingültige Definition gibt es ja nicht. Und damit wir anschließend über das Gleiche reden, würde ich zuerst gerne von Ihnen wissen, was Sie persönlich denn unter Medienerziehung verstehen.

Wenn Sie sich einmal Ihre tägliche Arbeit mit den Kindern vor Augen halten, was davon würden Sie denn unter Medienerziehung verbuchen?

Ziele der Medienerziehung

Unabhängig davon, ob oder wie Sie Medienerziehung praktisch umsetzen, und auch unabhängig davon, was genau Sie da machen: Welche Ziele verbinden Sie denn – so rein theoretisch – mit Medienerziehung? Was soll sie bewirken?

Begründung für den Bedarf an Medienerziehung im Kindergarten

Jetzt haben wir darüber gesprochen, was Medienerziehung ist und welche Ziele man damit verfolgen kann. Nun würde ich dazu gerne noch wissen: Für wie wichtig halten Sie die Medienerziehung im Kindergarten auf einer Skala von 1 = sehr wichtig bis 6 = völlig unwichtig?

Und warum halten Sie Medienerziehung für ...? Vielleicht können Sie mir dazu irgendwelche Begründungen bzw. Überlegungen nennen, die dieser Einschätzung zugrunde liegen?

Motivation zur Medienerziehung

Bisher haben wir ja eher auf der theoretischen Ebene über Medienerziehung geredet. Über die Praxisseite reden wir zwar gleich erst. Vorab habe ich dazu aber schon einmal folgende Frage: So ganz allgemein betrachtet, wie viel Medienerziehung machen Sie denn selber im Kindergarten?

Wenn Medienerziehung in großem Umfang:

Machen Sie das dann, weil es sein muss bzw. weil Ihnen das vorgegeben wurde (z.B. durch den Träger oder durch die Leiterin) oder ist das Ihr eigenes Anliegen?

Wenn Medienerziehung in geringem Umfang oder gar nicht:

Ist das denn o. k. so für Sie oder würden Sie eigentlich gerne mehr Medienerziehung machen?

Wir haben in der Studie vor neun Jahren mitbekommen, dass Kinder viele Medienerlebnisse in den Kindergarten tragen. Das ist bei Ihnen ja sicher auch so. Reagieren Sie dann irgendwie darauf?

Wenn ja:

Und machen Sie das dann, weil es sein muss bzw. weil Ihnen das vorgegeben wurde (z. B. durch den Träger oder durch die Leiterin) oder ist das Ihr eigenes Anliegen?

Und unabhängig davon, ob Sie das von sich aus machen oder weil es sein muss: Ist dieses Reagieren Ihrer Meinung nach Medienerziehung?

Subjektive Medienkompetenz

Kommen wir nun mal zu Ihrer eigenen Medienkompetenz; das ist heutzutage ja ein Schlagwort, das überall verwendet wird.

Ich nenne Ihnen jetzt einmal eine Umschreibung von Medienkompetenz und wüsste gerne anschließend von Ihnen, welche Note Sie sich in dieser Hinsicht geben:

Unter Medienkompetenz versteht man allgemein die Fähigkeit, mit Medien sinnvoll und reflektiert umgehen zu können, d. h.

- nicht nur mit der Technik klarkommen, sondern auch z. B.
- wissen, welche Medienarten und -angebote es so gibt und was man damit jeweils anfangen kann bzw. inwiefern sie für einen selbst jeweils für bestimmte Zwecke geeignet sind,
- Medienangebote reflektiert und adäquat auswählen, z. B. so, dass man damit die eigenen Interessen optimal umsetzen kann oder dass man damit seinen eigenen Prinzipien entspricht,
- Medieninhalte verstehen und anhand eigener Kriterien bewerten können,
- seine eigene Mediennutzung reflektieren, z. B. im Hinblick auf die Menge oder bezüglich dessen, was man an Medien so auswählt oder welche Wirkungen sie auf einen selbst haben.

Wenn Sie das jetzt einmal alles zusammen nehmen, welche Note von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend würden Sie sich dann insgesamt für Ihre Medienkompetenz geben? Schätzen Sie sich doch bitte einmal ein und erläutern dann Ihre Selbsteinschätzung noch etwas.

Und wenn man jetzt einmal einzelne Medien getrennt betrachtet:
Wie ist es mit dem Fernsehen: Welche Note würden Sie sich da für Ihre Medienkompetenz geben?

Können Sie noch etwas zu Ihrer Selbsteinschätzung sagen?

Und bezogen auf den Computer? Können Sie noch etwas zu Ihrer Selbsteinschätzung sagen? (Note und Erläuterung)

Und bezogen auf das Internet? Können Sie noch etwas zu Ihrer Selbsteinschätzung sagen? (Note und Erläuterung)

Medienkonsum von Kindern im Kindergartenalter

Was meinen Sie: Wie viel Zeit verbringen Kindergartenkinder in Deutschland täglich allgemein mit Medien – angefangen bei Büchern und Radio, über das Fernsehen, bis hin zu Computerspielen und Internet? Denken Sie dabei bitte einmal an die verschiedenen Wochentage und auch daran, dass die Mediennutzung am Wochenende eventuell anders ausfällt als an Werktagen: Auf wie viele Minuten pro Tag kommen Kindergartenkinder dann durchschnittlich?

Und was denken Sie: Sieht das bei Kindern, die aus einem sozial benachteiligten Umfeld stammen, anders aus?

Und wie ist es mit Kindern aus Familien, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Abstammung ist?

Denken Sie jetzt bitte einmal an Kinder, die vor fünf Jahren im Kindergartenalter waren, und vergleichen diese mit heutigen Kindergartenkindern: Verbringen Kindergartenkinder heutzutage mehr Zeit mit Medien als Kindergartenkinder vor fünf Jahren, nutzen sie sie weniger oder ist die Nutzungsdauer Ihrer Meinung nach gleich geblieben?

Wenn heute höhere Mediennutzungsdauer als vor fünf Jahren:

Wie bewerten Sie das? Halten Sie das für problematisch, für eher problematisch, für eher unproblematisch oder für unproblematisch?

Medienpräferenzen von Kindern und eigene Vertrautheit mit diesen Medien

So wie wir Erwachsenen auch, haben Kinder im Kindergartenalter in puncto Medien ja bestimmte Vorlieben.

Kommen wir erst einmal zum Fernsehen: Inwieweit kennen Sie selbst sich mit den Lieblingssendungen der Kinder aus? Kennen Sie solche Sendungen bzw. haben Sie die auch schon selbst gesehen?

Nun haben Sie mir ja gerade ein bisschen etwas dazu erzählt. Jetzt geben Sie sich doch bitte einmal eine Note von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend.

Und wie steht es mit den bei den Kindern in Ihrer Einrichtung bzw. Gruppe besonders beliebten Computerspielen – damit meine ich auch Konsolenspiele, Gameboys usw.: Inwieweit kennen Sie sich damit dann aus?

Und welche Note von 1 bis 6 würden Sie sich hier geben?

Und wie sieht es mit den Lieblingsbüchern der Kinder aus?

Und welche Note von 1 bis 6 würden Sie sich hier geben?

Informationsquellen

Nun gibt es ja ganz verschiedene Gelegenheiten, sich über den Medienumgang von Kindern zu informieren. Damit meinen wir jetzt nicht nur die Fernsehnutzung, sondern auch den Umgang mit anderen Medien wie z. B. Büchern, dem Internet oder Kassetten.

Worauf gründet sich Ihr persönliches Wissen über den Medienumgang von Kindern? Welches sind die drei Informationsquellen, die Sie am ehesten nutzen, um sich über den Medienumgang von Kindern zu informieren?

Interviewer: Rangfolge der drei wichtigsten eintragen.

- Ausbildung
- Fortbildung
- Internet
- andere Medien wie z. B. Tageszeitung, Fernsehen, Wochenzeitschriften
- Fachzeitschriften, Fachbücher
- Medienpädagogische Informationsmaterialien, z. B. Broschüren zur Medien-
erziehung
- Gespräche mit den Eltern der Kinder
- Gespräche mit Kolleginnen
- Berichte von Kindern in der Einrichtung darüber, wie sie mit Medien um-
gehen
- Verhalten von Kindern in der Einrichtung, aus dem Sie auf ihren Medien-
umgang schließen
- Erfahrung mit eigenen Kindern
- Gespräche mit Freunden oder Bekannten

Medienwirkungen auf Kinder im Kindergartenalter und Problemwahrnehmung

Jetzt kommen wir einmal auf die immer wieder heiß diskutierte Frage nach Medienwirkungen, und zwar Wirkungen des Fernsehens einerseits und des Computerspielens andererseits.

Gehen wir zunächst auf die Wirkungen des Fernsehens auf Kinder im Kinder-
gartenalter ein: Gibt es Ihrer Meinung nach negative Wirkungen und gibt es
positive?

Wenn Befragte nur negative/nur positive Wirkungen nennt:

Und gibt es auch irgendwelche positiven/negativen Wirkungen?

Und wie ist es mit den Wirkungen von Computerspielen – damit meine ich auch Konsolenspiele, Gameboys usw. – auf Kinder im Kindergartenalter: Gibt es Ihrer Meinung nach negative Wirkungen und gibt es positive?

Wenn Befragte nur negative/nur positive Wirkungen nennt:

Und gibt es auch irgendwelche positiven/negativen Wirkungen?

Beurteilungskriterien

Wir sprachen ja eben über Wirkungen. Was würden Sie nun sagen, ist eine Fernsehsendung, die positive Auswirkungen auf Kindergartenkinder hat? Nennen Sie doch bitte einmal eine solche Sendung als Beispiel, damit wir darüber reden können.

An welchen Merkmalen dieser Sendung machen Sie das fest, dass sie positiv wirkt? Was unterscheidet diese Sendung von anderen?

Was ist auf der anderen Seite eine Sendung, die negativ wirkt? Nennen Sie mir auch hier ein Beispiel.

An welchen Merkmalen dieser Sendung machen Sie das fest, dass sie negativ wirkt? Was unterscheidet sie von anderen?

Und wie ist das mit Computerspielen? Nennen Sie doch einmal beispielhaft ein Computerspiel, das positive Auswirkungen auf Kindergartenkinder hat.

An welchen Merkmalen dieses Spiels machen Sie das fest, dass es positiv wirkt? Was unterscheidet es von anderen?

Was ist auf der anderen Seite ein Spiel, das negativ wirkt? Nennen Sie mir auch hier bitte ein Beispiel.

An welchen Merkmalen dieses Spiels machen Sie das fest, dass dieses negativ wirkt? Was unterscheidet es von anderen?

Medienkompetenz-Defizite bei Kindern im Kindergartenalter

Wir sprachen ja vorhin schon über Ihre eigene Medienkompetenz. Jetzt geht es um Kinder im Kindergartenalter: In puncto Medienkompetenz fehlt Kindern ja sicher noch einiges – obwohl Kinder sicherlich in manchen Bereichen der Medienkompetenz zum Teil Vorsprünge gegenüber den Erwachsenen haben; um die soll es jedoch im Augenblick nicht gehen.

Was denken Sie denn, was Kindern im Kindergartenalter in puncto Medienkompetenz noch fehlt, d. h. was Erwachsene zumindest eigentlich haben sollten, was aber bei Kindern noch nicht vorhanden ist?

Praxis-Handlungsformen

Erzählen Sie doch bitte einmal, was Sie ganz allgemein im Bereich Medien-
erziehung so machen.

Ist das etwas Alltägliches oder ist das eher eine Ausnahme?

Haben Sie schon einmal ein medienerzieherisches Projekt durchgeführt?

Betrachten Sie nun einmal bitte alles, was Sie so insgesamt zur Medienerzie-
hung in der Kindergartenpraxis machen: Welche der beiden folgenden Aus-
sagen kennzeichnet Ihre medienerzieherische Praxis am ehesten?

- Ich gehe von konkreten Zielen und Vorstellungen zur Medienerziehung aus
und nehme mir dann ganz konkrete Dinge zur Förderung der Kinder vor.
- Ich schaue, ob sich im Kindergartenalltag bestimmte konkrete Probleme
oder Anlässe ergeben, und reagiere dann.

Können Sie sich da irgendwo einordnen? Oder wenn nicht: Wie würden Sie
Ihre medienerzieherische Praxis dann charakterisieren?

Stellen Sie sich einmal folgende Situation vor: Ein Kind erzählt in der Gruppe
etwas über Medien, was Sie nicht gut finden. Zum Beispiel erzählt es begeistert
von einem PC-Spiel, das es zum Geburtstag bekommen hat, und zieht damit
die ganze Gruppe in seinen Bann. Das soll ein beliebiges Beispiel sein für
medienbezogenes Verhalten, das Sie in Ihrer Gruppe eigentlich nicht wünschen.
Wie reagieren Sie in solchen Fällen? Ich lese Ihnen jetzt einige mögliche
Reaktionen vor und Sie sagen mir, welche am ehesten zutrifft. Wenn nichts
davon zutrifft, dann beschreiben Sie mir bitte, wie Sie reagieren:

- Ich versuche darüber hinwegzusehen
- Ich unterbinde das Verhalten
- Ich versuche, die Kinder zu einer anderen Aktivität zu bewegen oder sie
auf ein anderes Thema zu lenken
- Ich nehme die Situation zum Anlass, mit den Kindern über dieses Thema
zum Beispiel zu reden
- Nichts davon, sondern ...

Praxis der medienpädagogischen Elternarbeit

Inwieweit gibt es eine Zusammenarbeit mit den Eltern bezüglich Medien-
erziehung? Schildern Sie bitte doch einmal eine typische Situation.

Über welche Themen reden Sie da mit den Eltern?

Welche Ziele verbinden Sie mit Ihrer medienpädagogischen Elternarbeit, z. B.
bei einem Elterngespräch?

Verbesserungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung

Nun geht es um die Aus- und Weiterbildung zur Medienerziehung, und zwar speziell darum, inwieweit Sie da Verbesserungsbedarf sehen.

Ich lese Ihnen jetzt einige mögliche Themen der Aus- und Weiterbildung vor, und Sie sagen mir jeweils, für wie groß Sie den Verbesserungsbedarf halten. Verbesserungsbedarf könnte z. B. bedeuten, dass ein Thema ausführlicher behandelt werden sollte oder dass es auch auf andere Medien bezogen werden sollte. Stellen Sie sich dabei bitte eine Skala vor von 1 = kein Verbesserungsbedarf bis 6 = großer Verbesserungsbedarf.

- Technischer Umgang mit Mediengeräten wie z. B. Videokamera, Computer oder Internet: Gibt es da in der Aus- und Weiterbildung einen Verbesserungsbedarf?
- Informationen dazu, wie man aus dem Internet brauchbare Informationen ziehen kann
- Informationen dazu, wie Kinder Medieninhalte verarbeiten
- Informationen darüber, in welchem Ausmaß und mit welchen Motiven Kinder das Fernsehen nutzen
- Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat
- Informationen darüber, in welchem Ausmaß und mit welchen Motiven Kinder das Internet nutzen
- Informationen darüber, in welchem Ausmaß und mit welchen Motiven Kinder PC-Spiele spielen
- Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten
- Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern
- Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera, Computer
- Anregungen und Informationen zu Möglichkeiten der Medienerziehung und entsprechende Umsetzungsstrategien

Gibt es weitere Themen, für die Sie Verbesserungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung sehen?

Selbstwirksamkeit und Probleme mit der Medienerziehung bzw. mit der medienpädagogischen Elternarbeit

Wir haben ja nun über die Praxis von Medienerziehung geredet und auch über die Ziele. Wie ist das bei Ihnen mit der Medienerziehung: Inwieweit können Sie mit dem, was Sie da machen, Ihre medienzieherischen Ziele erreichen?

Zuerst hätte ich gerne Ihre Selbsteinschätzung dazu. Geben Sie sich doch bitte einmal eine Note von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend.

Jetzt erzählen Sie doch bitte ein bisschen dazu.

Kommen wir nun zum Schluss noch einmal auf die medienpädagogische Elternarbeit zurück: Wie sind da Ihre Erfahrungen: Gibt es bei der Elternarbeit zur Medienerziehung irgendwelche Probleme oder ist das soweit unproblematisch?

Wenn Probleme:

Was sind das für Probleme?

Sind da bestimmte Eltern problematischer als andere, und wenn ja, in welcher Hinsicht?

Abschluss

Möchten Sie zum Schluss noch etwas ansprechen, wonach ich Sie noch nicht gefragt habe?

Möchten Sie mir noch etwas zu Ihrer medienpädagogischen Arbeit erzählen, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

Anhang II
Tabellen und Abbildungen

Tabelle A.1a: Verteilung des Merkmals „Trägerschaft“ in der Grundgesamtheit und den drei Stichproben
(ungewichtete Daten)

Träger	bereinigte Grundgesamtheit		Repräsentativstichprobe (Basis: n = 550)		Ausgangsgesamtheit der Interviewstichprobe (Basis: n = 177)		Interviewstichprobe (Basis: n = 45)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kommunaler Träger	2.185	25,4	115	20,9	35	19,8	6	13,3
AWO	659	7,7	37	6,7	12	6,8	3	6,7
DRK	272	3,2	13	2,4	6	3,4	2	4,4
Parität. Wohlfahrt	986	11,5	71	12,9	30	16,9	9	20,0
Katholische Kirche	2.868	33,3	198	36,0	60	33,9	13	28,9
Evangelische Kirche	1.632	19,0	116	21,1	34	19,2	12	26,7

Tabelle A.1b: Verteilung des Merkmals „Ortsgröße“ in der Grundgesamtheit und den drei Stichproben
(ungewichtete Daten)

Ortsgröße	bereinigte Grundgesamtheit		Repräsentativstichprobe (Basis: n = 550)		Ausgangsgesamtheit der Interviewstichprobe (Basis: n = 177)		Interviewstichprobe (Basis: n = 45)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
unter 20.000 Einwohner	1.204	14,2	76	13,8	21	11,9	6	13,3
20.000 bis unter 50.000 Einwohner	2.022	23,9	138	25,1	51	28,8	16	35,6
50.000 bis unter 100.000 Einwohner	1.425	16,8	101	18,4	24	13,6	6	13,3
100.000 bis unter 500.000 Einwohner	2.340	27,6	143	26,0	50	28,2	14	31,1
500.000 Einwohner und mehr	1.486	17,5	92	16,7	31	17,5	3	6,7

Tabelle A.1c: Verteilung des Merkmals „Anerkennung als sozialer Brennpunkt“ in der Grundgesamtheit und den drei Stichproben
(ungewichtete Daten)

Anteil an Kindern aus einem sozialen Brennpunkt	bereinigte Grundgesamtheit		Repräsentativstichprobe (Basis: n = 550)		Ausgangsgesamtheit der Interviewstichprobe (Basis: n = 177)		Interviewstichprobe (Basis: n = 45)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Anteil über 50 %	162	1,9	10	1,8	1	0,6	0	0,0
Anteil gleich/unter 50 %	8.440	98,1	540	98,2	176	99,4	45	100,0

Tabelle A.1d: Verteilung des Merkmals „Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund“ in der Grundgesamtheit und den drei Stichproben
(ungewichtete Daten)

Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund	bereinigte Grundgesamtheit		Repräsentativstichprobe (Basis: n = 550)		Ausgangsgesamtheit der Interviewstichprobe (Basis: n = 177)		Interviewstichprobe (Basis: n = 45)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Anteil über dem Durchschnitt	3.476	40,4	218	39,6	65	36,7	17	37,8
Anteil gleich/unter dem Durchschnitt	5.126	59,6	332	60,4	112	63,3	28	62,2

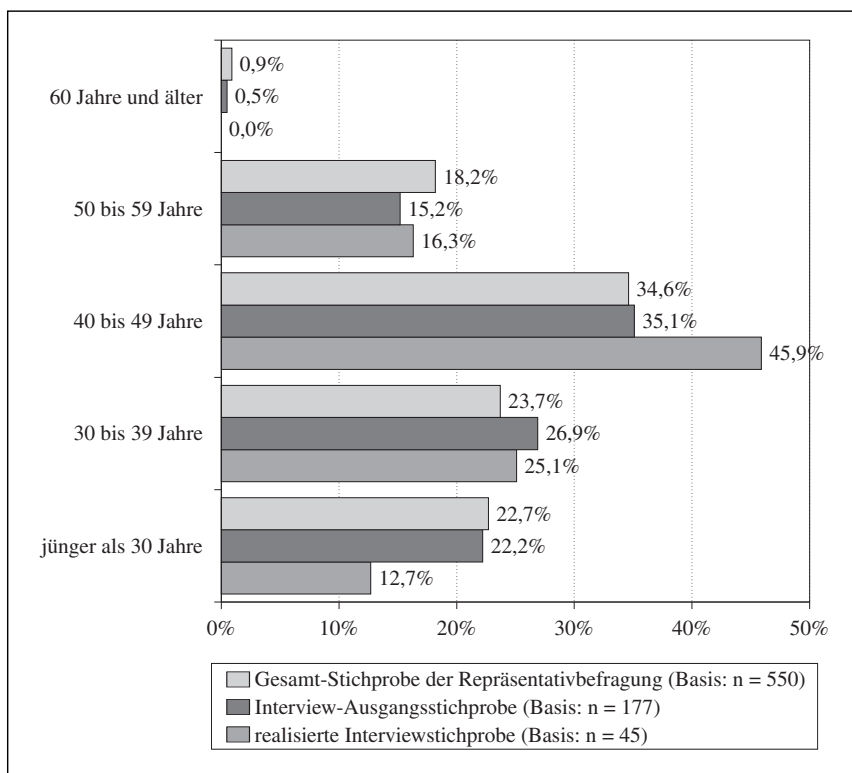


Abbildung A.1: Alter der Befragten
(gewichtete Daten)

Tabelle A.2: Verfügbarkeit von Mediengeräten, differenziert nach Trägerschaft
(ungewichtete Daten)

	Kommunaler Träger (Basis: n = 115)		AWO (Basis: n = 37)		DRK (Basis: n = 13)	
	n	%	n	%	n	%
Kassettenrecorder	111	95,5	37	100,0	12	92,3
CD-Player	113	98,3	36	97,3	13	100,0
Fernseher	46	40,0	20	54,1	4	30,8
DVD-Player/-Recorder	37	32,2	13	35,1	4	30,8
Videorecorder	49	42,6	17	45,9	4	30,8
Videokamera	28	24,3	14	37,8	4	30,8
Computer	58	50,4	20	54,1	9	69,2

	Parit. Wohlfahrt (Basis: n = 71)		Katholische Kirche (Basis: n = 198)		Evangelische Kirche (Basis: n = 116)	
	n	%	n	%	n	%
Kassettenrecorder	62	87,3	193	97,5	113	97,4
CD-Player	59	83,1	194	98,0	115	99,1
Fernseher	15	21,1	72	36,4	29	25,0
DVD-Player/-Recorder	14	19,7	47	23,7	28	24,1
Videorecorder	10	14,1	66	33,3	26	22,4
Videokamera	21	29,6	40	20,2	23	19,8
Computer	28	39,4	84	42,4	49	42,2

Tabelle A.3: Ausprägung der Kriteriumsvariablen in den vier Erzieherinnengruppen¹
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
n		162	149	125	114
%		29,5	27,1	22,7	20,7
Kriterien		%	%	%	%
Häufigkeit gemeinsamer Mediennutzung mit den Kindern zur Umsetzung medienerzieherischer Ziele (vgl. Abschnitt 7.3.1.4)	täglich/fast täglich	4,9	16,1	28,8	36,8
	1–2mal pro Woche	10,5	36,2	48,8	55,3
	1–2mal pro Monat	40,7	32,9	15,2	4,4
	1–2mal pro Halbjahr	19,1	9,4	5,6	2,6
	seltener/nie	24,7	5,4	1,6	0,9
$\chi^2 = 214,12, p < .001$; Cramer-V = .36, $p < .001$					
Häufigkeit medienbezogener Gespräche mit den Kindern (vgl. Abschnitt 7.3.1.1)	täglich/fast täglich	17,4	34,2	43,2	53,5
	1–2mal pro Woche	26,7	50,3	48,8	44,7
	1–2mal pro Monat	42,9	12,8	7,2	1,8
	1–2mal pro Halbjahr	5,0	0,7	0,8	0,0
	seltener/nie	8,1	2,0	0,0	0,0
$\chi^2 = 157,54, p < .001$; Cramer-V = .31, $p < .001$					
Eigeninitiative bei Gesprächen mit den Kindern (vgl. Abschnitt 7.3.1.2)	reaktiv	96,4	77,9	56,5	33,3
	geplant	2,1	5,5	12,9	19,3
	ausgewogen	1,4	16,6	30,6	47,4
$\chi^2 = 129,75, p < .001$; Cramer-V = .35, $p < .001$					
Erstellung von Medienprodukten mit den Kindern (vgl. Abschnitt 7.3.1.5)	ja	2,5	12,1	30,4	63,2
	nein	97,5	87,9	69,6	36,8
$\chi^2 = 151,42, p < .001$; Cramer-V = .53, $p < .001$					
Umsetzung von Projektideen (vgl. Abschnitt 7.3.1.5)	ja	1,2	14,1	24,0	47,4
	nein	98,8	85,9	76,0	52,6
$\chi^2 = 95,39, p < .001$; Cramer-V = .42, $p < .001$					
Anregung zu medienbezogenen Aktivitäten ² (vgl. Abschnitt 7.3.1.3)	M = 4,30		M = 4,02	M = 3,75	M = 3,28
	SD = 0,50		SD = 0,57	SD = 0,60	SD = 0,62
Varianzanalyse: F = 76,47, $p < .001$; alle Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander, $p < .01$					

- 1 Gruppe 1: defizitäre Medienerziehung (0 bis 1 Punkte), Gruppe 2: wenig Medienerziehung (2 Punkte), Gruppe 3: moderat engagierte Medienerziehung (3 Punkte), Gruppe 4: intensive Medienerziehung (4 bis 6 Punkte)
- 2 Variable gebildet aus den Items 95–99 (jeweils fünfstufige Antwortskala: 1 = „sehr häufig“, 2 = „häufig“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „nie“)

Tabelle A.4: Medienerziehungspraxis: Verteilung der Praxiskriterien innerhalb der vier Erzieherinnengruppen¹

(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
	n	162	149	125	114
	%	29,5	27,1	22,7	20,7
Kriterien					
Häufigkeit gemeinsamer Mediennutzung mit den Kindern zur Umsetzung medienzieherischer Ziele (vgl. Abschnitt 7.3.1.4)	Punktzahl der Gruppe	25	78	97	105
	% der Gesamtpunktzahl der Gruppe	21,7	26,2	25,9	21,1
	Punktzahl der Stichprobe: 305 % der Gesamtpunktzahl der Stichprobe: 23,7 %				
Häufigkeit medienbezogener Gespräche mit den Kindern (vgl. Abschnitt 7.3.1.1)	Punktzahl der Gruppe	71	126	115	112
	% der Gesamtpunktzahl der Gruppe	61,7	42,3	30,7	22,5
	Punktzahl der Stichprobe: 424 % der Gesamtpunktzahl der Stichprobe: 33,0 %				
Eigeninitiative bei Gesprächen mit den Kindern (vgl. Abschnitt 7.3.1.2)	Punktzahl der Gruppe	5	32	54	76
	% der Gesamtpunktzahl der Gruppe	4,3	10,7	14,4	15,3
	Punktzahl der Stichprobe: 167 % der Gesamtpunktzahl der Stichprobe: 13,0 %				
Erstellung von Medienprodukten mit den Kindern (vgl. Abschnitt 7.3.1.5)	Punktzahl der Gruppe	4	18	38	72
	% der Gesamtpunktzahl der Gruppe	3,5	6,0	10,1	14,5
	Punktzahl der Stichprobe: 132 % der Gesamtpunktzahl der Stichprobe: 10,3 %				
Umsetzung von Projektideen (vgl. Abschnitt 7.3.1.5)	Punktzahl der Gruppe	2	21	30	54
	% der Gesamtpunktzahl der Gruppe	1,7	7,0	8,0	10,8
	Punktzahl der Stichprobe: 107 % der Gesamtpunktzahl der Stichprobe: 8,3 %				
Anregung zu medienbezogenen Aktivitäten ² (vgl. Abschnitt 7.3.1.3)	Punktzahl der Gruppe	8	23	41	79
	% der Gesamtpunktzahl der Gruppe	7,0	7,7	10,9	15,9
	Punktzahl der Stichprobe: 151 % der Gesamtpunktzahl der Stichprobe: 11,7 %				
Gesamtpunktzahl der Gruppe		115 ³	298	375	498

- 1 Gruppe 1: defizitäre Medienerziehung (0 bis 1 Punkte), Gruppe 2: wenig Medienerziehung (2 Punkte), Gruppe 3: moderat engagierte Medienerziehung (3 Punkte), Gruppe 4: intensive Medienerziehung (4 bis 6 Punkte)
- 2 Variable gebildet aus den Items 95–99 (jeweils fünfstufige Antwortskala: 1 = „sehr häufig“, 2 = „häufig“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „nie“)
- 3 Gruppe 1 umfasst zwar 162 Erzieherinnen; hier einbezogen wurden aber lediglich 115 Personen, weil nur diese überhaupt einen Punkt erreichten.

Tabelle A.5: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der medienpädagogischen Ausbildung

(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

	Thema war Bestandteil der Ausbildung	M	SD	t-Tests		
				t	df	p
Technischer Umgang mit Mediengeräten, z. B. Videokamera oder Computer	ja	2,46	1,39	–	–	n. s.
	nein	2,28	1,37			
Umgang mit dem Internet	ja	2,79	1,37	2,25	548	.025
	nein	2,30	1,37			
Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera oder Computer	ja	2,65	1,39	3,59	548	.000
	nein	2,20	1,35			
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen	ja	2,50	1,36	3,82	548	.000
	nein	2,04	1,36			
Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat	ja	2,42	1,36	2,33	548	.020
	nein	2,11	1,40			
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Internet nutzen	ja	2,64	1,47	–	–	n. s.
	nein	2,33	1,38			
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder PC-Spiele spielen	ja	2,48	1,29	–	–	n. s.
	nein	2,31	1,39			
Ziele und Praxis von Medien-erziehung im Kindergarten	ja	2,58	1,32	5,35	548	.000
	nein	1,95	1,38			
Elternarbeit zur Medien-erziehung von Kindern	ja	2,72	1,29	4,19	544	.000
	nein	2,19	1,37			
Anzahl der in der medien-pädagogischen Ausbildung behandelten Themen	0 bis 3 Themen ²	2,15	1,35	4,38	544	.000
	4 bis 8 Themen ³	2,68	1,34			

1 Range des Praxisindex: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

2 Erzieherinnen, die während ihrer Ausbildung mit 0 bis 3 der neun von uns vorgegebenen Themen konfrontiert wurden

3 Erzieherinnen, die während ihrer Ausbildung mit 4 bis 8 der neun von uns vorgegebenen Themen konfrontiert wurden

Tabelle A.6: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der privaten Beschäftigung mit medienpädagogisch relevanten Themen
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

	mit dem Thema privat befasst		M	SD	t	t-Tests	
	ja	nein				df	p
Technischer Umgang mit Mediengeräten, z. B. Videokamera oder Computer	ja		2,49	1,38	4,40	548	.000
	nein		1,91	1,30			
Umgang mit dem Internet	ja		2,44	1,89	3,61	548	.000
	nein		1,37	1,35			
Möglichkeiten des Einsatzes von Mediengeräten in der Einrichtung, z. B. Videokamera oder Computer	ja		2,48	1,37	4,33	548	.000
	nein		1,91	1,31			
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Fernsehen nutzen	ja		2,42	1,41	3,30	164,89	.001
	nein		1,97	1,18			
Informationen darüber, welche Auswirkungen das Fernsehen auf Kinder hat	ja		2,39	1,40	2,33	77,51	.003
	nein		2,11	1,40			
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder das Internet nutzen	ja		2,64	1,47	3,01	547,97	.000
	nein		1,91	1,08			
Informationen darüber, in welchem Ausmaß und wozu Kinder PC-Spiele spielen	ja		2,50	1,43	4,18	416,71	.000
	nein		2,01	1,21			
Ziele und Praxis von Medien-erziehung im Kindergarten	ja		2,55	1,41	6,31	374	.000
	nein		1,83	1,15			
Elternarbeit zur Medien-erziehung von Kindern	ja		2,54	1,43	4,63	500,67	.000
	nein		2,01	1,23			
Anzahl der Themen, mit denen sich Erzieherinnen privat befasst haben	0 bis 6 Themen ²		1,95	1,21	-7,57	473,93	.000
	7 bis 9 Themen ³		2,54	1,43			

1 Range des Praxisindexes: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

2 Erzieherinnen, die sich mit 0 bis 6 der neun von uns vorgegebenen Themen privat befasst haben

3 Erzieherinnen, die sich mit 7 bis 9 der neun von uns vorgegebenen Themen privat befasst haben

Tabelle A.7: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der Kenntnis medienpädagogisch relevanter Materialien, Hilfestellungen oder Online-Portale zur Medienerziehung

(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	Varianzanalysen
„Mit Medien leben lernen“	gelesen/benutzt (1)	2,93	1,45	F = 11,75
	dem Namen nach bekannt (2)	2,49	1,34	df = 544
	unbekannt (3)	2,17	1,33	p < .001 Gruppe 1 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p < .001
„Video, Compi & Co“	gelesen/benutzt (1)	3,50	1,68	F = 6,20
	dem Namen nach bekannt (2)	2,77	1,41	df = 547
	unbekannt (3)	2,29	1,36	p < .01 Gruppe 1 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p < .05
„Bleiben Sie dran“	gelesen/benutzt (1)	2,94	1,73	F = 4,38
	dem Namen nach bekannt (2)	2,79	1,63	df = 547
	unbekannt (3)	2,28	1,33	p < .05 Post-Hoc-Tests nicht signifikant
„Einfach Anfangen“	gelesen/benutzt (1)	3,18	1,33	F = 7,28
	dem Namen nach bekannt (2)	2,80	1,42	df = 546
	unbekannt (3)	2,25	1,35	p = < .01 Gruppe 1 und Gruppe 2 unterscheiden sich signifikant von Gruppe 3: p < .05
Baukasten „Kinder und Werbung“	gelesen/benutzt (1)	2,91	1,02	F = 8,00
	dem Namen nach bekannt (2)	2,81	1,48	df = 546
	unbekannt (3)	2,23	1,36	p < .001 Gruppe 2 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p < .01
www.kita-nrw.de	gelesen/benutzt (1)	2,87	1,45	F = 21,29
	dem Namen nach bekannt (2)	2,50	1,42	df = 547
	unbekannt (3)	2,01	1,23	p < .001 Gruppe 1 und Gruppe 2 unterscheiden sich signifikant von Gruppe 3: p < .01
www.medienkompetenzportal-nrw.de	gelesen/benutzt (1)	3,45	1,51	F = 5,0
	dem Namen nach bekannt (2)	2,70	1,66	df = 544
	unbekannt (3)	2,29	1,35	p < .01 Gruppe 1 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p < .05

1 Range des Praxisindex: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Tabelle A.8: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der Kenntnis bzw. Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	t-Tests bzw. Varianzanalysen
Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“	teilgenommen (1)	3,60	1,67	F = 7,38 df = 547 p <.01 Gruppe 2 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p <.01
	dem Namen nach bekannt (2)	2,66	1,48	
	unbekannt (3)	2,22	1,32	
Fortbildung „Baukasten Kinder und Medien“	teilgenommen (1)	3,00	1,83	F = 5,71 df = 546 p <.01 Gruppe 2 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p <.01
	dem Namen nach bekannt (2)	2,77	1,43	
	unbekannt (3)	2,25	1,35	
andere Fortbildungsangebote zur Medienerziehung	teilgenommen	2,90	1,46	t = 3,96 df = 547 p <.001
	nicht teilgenommen	2,24	1,35	
Fortbildung zur Medienerziehung insgesamt	Teilnahme an mind. einer Fortbildung	2,89	1,47	t = 3,99 df = 547 p <.001
	keine Teilnahme an Fortbildungen	1,47	1,34	

1 Range des Praxisindex: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Tabelle A.9: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der subjektiven Qualifikation zur Medienerziehung
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	Varianzanalyse
Subjektive Qualifikation zur Medienerziehung	sehr gut/gut	3,04	1,49	F = 22,19 df = 546 p <.001 alle drei Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander: p <.01
	befriedigend	2,46	1,37	
	ausreichend/mangelhaft/ungenügend	1,94	1,22	

1 Range des Praxisindex: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Tabelle A.10: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	t	t-Test	
					df	p
„Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.“	stimme zu/ stimme eher zu	1,96	1,24	-2,55	547	.011
	stimme eher nicht zu/ stimme nicht zu	2,40	1,39			

1 Range des Praxisindexes: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Tabelle A.11: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der kompetenzorientierten Grundhaltung zur computerbezogenen Medienerziehung
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	t	t-Test	
					df	p
„Man sollte Kindern bereits im Kindergarten die Möglichkeit geben, sich mit Computern vertraut zu machen.“	stimme zu/ stimme eher zu	2,47	1,40	-4,01	312,11	.000
	stimme eher nicht zu/ stimme nicht zu	1,98	1,26			

1 Range des Praxisindexes: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Tabelle A.12: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit vom „Soll-Anteil“ des Kindergartens an der Medienerziehung der Kinder
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	Varianzanalyse
„Soll-Anteil“ des Kindergartens an der Medienerziehung der Kinder (100 % = Anteil des Kindergartens + Anteil der Familie) (vgl. Abschnitt 7.2.5.5)	0 % – 25 % (1)	1,97	1,19	F = 11,15 df = 535 p = <.001 Gruppe 1 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 2: p <.01 Gruppe 1 unterscheidet sich signifikant von Gruppe 3: p <.001
	26 % – 45 % (2)	2,49	1,38	
	> 45 % (3)	2,58	1,46	

1 Range des Praxisindexes: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Tabelle A.13: Medienerziehungspraxis (Praxisindex¹) in Abhängigkeit von der subjektiven Wichtigkeit der Medienerziehung sowie der subjektiven Wichtigkeit einzelner Medienerziehungsziele
(Basis: n = 550; ungewichtete Daten)

		M	SD	t-Tests		
				t	df	p
Subjektive Wichtigkeit der Medienerziehung	wichtig/eher wichtig	2,49	1,37	5,66	548	.000
	eher unwichtig/unwichtig	1,64	1,20			
<i>Medienerziehungsziele:</i>						
Medienangebote zielgerecht auswählen und nutzen	wichtig/eher wichtig	2,40	1,37	-2,95	546	.003
	eher unwichtig/unwichtig	1,85	1,41			
Ausdrucksmittel und Gestaltungstechniken verstehen	wichtig/eher wichtig	2,46	1,40	-4,76	191,68	.000
	eher unwichtig/unwichtig	1,84	1,15			
Medieninhalte verstehen und bewerten	wichtig/eher wichtig	2,41	1,34	-3,42	53,72	.001
	eher unwichtig/unwichtig	1,60	1,58			
Nutzung von Mediengeräten und Anwendungsmöglichkeiten technisch beherrschen	wichtig/eher wichtig	2,61	1,42	-6,28	508,4	.000
	eher unwichtig/unwichtig	1,90	1,18			
Medienprodukte selber herstellen	wichtig/eher wichtig	2,49	1,39	-4,48	253,07	.000
	eher unwichtig/unwichtig	1,92	1,25			
Medieneinflüsse erkennen	wichtig/eher wichtig	1,39	1,38	-2,65	540	.008
	eher unwichtig/unwichtig	1,90	1,33			
eigene Mediennutzung bewusst machen	wichtig/eher wichtig	2,38	1,36	-	-	n. s.
	eher unwichtig/unwichtig	2,16	1,51			

1 Range des Praxisindex: 0 bis 6; 0 = keine/kaum Medienerziehung, 6 = vergleichsweise intensive Medienerziehung (zu den in den Praxisindex einbezogenen Variablen sowie zu seiner Bildung siehe Abschnitt 7.3.1.6)

Die Autoren

Gimmler, Roland, Dr., geb. 1964

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaften (IKMS), Abt. Kommunikationspsychologie und Medienpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Forschungsschwerpunkte: Neue Medien, Computerspiele, Medienerziehung, Medienkompetenz, Internet und Persönlichkeit.

E-Mail: gimmler@ikms-uni-landau.de, Homepage: www.ikms-uni-landau.de.

Six, Ulrike, Prof. Dr., geb. 1947

Professorin für Kommunikationspsychologie und Medienpädagogik an der Universität Koblenz-Landau; Leiterin des Institut für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaften (IKMS).

Forschungsschwerpunkte: Medien-, differenzial- und sozialpsychologische Aspekte der medialen und direkten Kommunikation, Determinanten und Qualität der Internetnutzung; „Rezipienten-Aktivitäten“, Medienkompetenz.

E-Mail: six@ikms-uni-landau.de, Homepage: www.ikms-uni-landau.de.

Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten

Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen
der Medienerziehung

von Ulrike Six und Roland Gimmler
368 Seiten, 53 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-459-0

Euro 21,- (D)

Bürgerfernsehen in Nordrhein-Westfalen

Eine Organisations- und Programmanalyse

herausgegeben von Helmut Volpers und Petra Werner
236 Seiten, 94 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-453-8

Euro 15,- (D)

Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Radio

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Hörfunks

von Helmut Volpers
264 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-449-1

Euro 18,- (D)

Geschichte im Fernsehen

Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik
geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003

von Edgar Lersch und Reinhold Viehoff
344 Seiten, 119 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-454-5

Euro 21,- (D)

Die Reform der Regulierung elektronischer Medien in Europa

von Alexander Roßnagel, Thomas Kleist und Alexander Scheuer
344 Seiten, 8 Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-445-3

Euro 20,- (D)

Videoclips und Musikfernsehen

Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur

von Klaus Neumann-Braun und Lothar Mikos

164 Seiten, 22 Tab., DIN A5, 2006

ISBN 978-3-89158-426-2

Euro 10,- (D)

Bürgerfunk in Nordrhein-Westfalen

Eine Organisations- und Programmanalyse

von Helmut Volpers, Detlef Schnier und Christian Salwiczek

220 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2006

ISBN 978-3-89158-420-0

Euro 15,- (D)

Suchmaschinen: Neue Herausforderungen für die Medienpolitik

herausgegeben von Marcel Machill und Norbert Schneider

200 Seiten, 65 Abb./Tab., DIN A5, 2005

ISBN 978-3-89158-410-1

Euro 15,- (D)

Suchmaschinen als Gatekeeper in der öffentlichen Kommunikation

Rechtliche Anforderungen an Zugangsoffenheit und Transparenz
bei Suchmaschinen im www

von Wolfgang Schulz, Thorsten Held und Arne Laudien

132 Seiten, 5 Abb., DIN A5, 2005

ISBN 978-3-89158-408-8

Euro 9,- (D)

Zur Kritik der Medienkritik

Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten

herausgegeben von Ralph Weiß

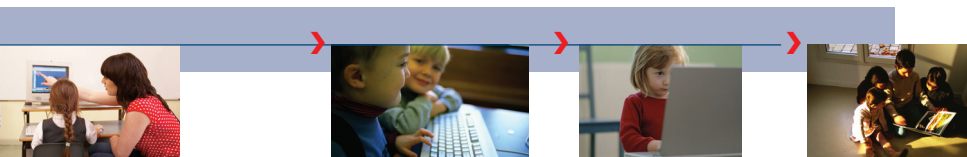
592 Seiten, 25 Abb./Tab., DIN A5, 2005

ISBN 978-3-89158-397-5

Euro 25,- (D)

Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten

: Der Band berichtet über eine Studie zur aktuellen Situation der Medienerziehung in Kindergärten und der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen in NRW, auch im Vergleich mit den Ergebnissen einer 1997 durchgeführten Studie (Band 28 dieser Schriftenreihe). Auf theoretischer Ebene werden Notwendigkeit, Konzeption und Umsetzung einer medienbezogenen Erziehung und Bildung sowie Einflussfaktoren der Medienerziehung im Kindergarten erläutert. Auf empirischer Ebene wird insbesondere aufgezeigt, welche Bedeutung Kenntnisse, Vorstellungen und Ansichten der Erzieherinnen bezüglich Medien, kindlicher Mediennutzung und Medienerziehung sowie ihre medienpädagogische Kompetenz für die Praxis im Kindergarten haben und welche Rolle dabei die Aus- und Fort-/Weiterbildung spielen.



› Prof. Dr. Ulrike Six

Universität Koblenz-Landau, Institut für Kommunikationspsychologie,
Medienpädagogik und Sprechwissenschaft (IKMS), Landau

› Dr. Roland Gimmler

Universität Koblenz-Landau, Institut für Kommunikationspsychologie,
Medienpädagogik und Sprechwissenschaft (IKMS), Landau