

Großberger, Nicole; Groß, Madlen; Knaus, Thomas

Medienerzieherische Grundbildung in der Vorschule – eine explorative Studie

Knaus, Thomas [Hrsg.]; Engel, Olga [Hrsg.]: fraMediale. München : kopaed 2015, S. 173-190. - (Digitale Medien in Bildungseinrichtungen; 4)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Großberger, Nicole; Groß, Madlen; Knaus, Thomas: Medienerzieherische Grundbildung in der Vorschule – eine explorative Studie - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]; Engel, Olga [Hrsg.]: fraMediale. München : kopaed 2015, S. 173-190 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-116836

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

NICOLE GROßBERGER, MADLEN GROß, THOMAS KNAUS

Medienerzieherische Grundbildung in der Vorschule – Eine explorative Studie

Der folgende Beitrag berichtet von einem studentischen Miniforschungsprojekt, das sich der kritischen Betrachtung medienerzieherischer Grundbildung in der Vorschule widmet. Hierzu wurden angehende Lehrende zu Begründungszusammenhängen und Hinderungsgründen sowie Akteurinnen und Akteure in Vorschulen zur Medienausstattung ihrer Einrichtung, konkreten Medienprojekten, der Bedeutung von Medienbildung in ihrer eigenen Ausbildung sowie zu ihrer Einschätzung der Bedeutung der Vorschule bei der Ausprägung von Medienkompetenzen befragt. Die daraus gewonnenen Ergebnisse werden anschließend mit den Ergebnissen der miniKIM-Studie 2013 verglichen. Der Beitrag schließt mit Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen des studentischen Projekts ableiten.

1. Digitale Medien in der Vorschule?

Kinder wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die von digitalen Medien in allen Lebenszusammenhängen durchdrungen ist (vgl. KMK 2012, S. 5 f.). Könnte daher die angeleitete und reflektierte Beschäftigung mit digitalen Medien bereits in der Vorschule sinnvoll sein? Viele Studien zur individuellen und institutionellen Mediennutzung fokussieren Kinder ab dem Grundschulalter (vgl. u. a. Breiter/Aufenanger/Averbeck/Welling/Wedjelek 2013). Wir wagten daher einen explorativen Blick in ein noch weitgehend unerschlossenes Feld: den Vorschulbereich. Wir halten es für notwendig, Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern eine Orientierung zu geben, welche Kompetenzen – jenseits der unreflektiert unterstellten quasi angeborenen „Wischkompetenzen“ – ihrer Schülerinnen und Schülern sie bei deren Eintritt in die Grundschule voraussetzen können – den so genannten „Anschluss nach unten“. Die Ergebnisse unserer Befragung sollen hierüber Aufschluss geben und werden im Folgenden in knapper Form dargestellt.

Zunächst beschreiben wir unsere Motivation zur Anfertigung der durchgeführten Studie; im Anschluss daran stellen wir weiterführende methodische Überlegungen zur Untersuchung sowie die Auswertung unserer Befragung vor.

Schließlich vergleichen wir die erzielten Ergebnisse aus dem Projekt mit der aktuellen miniKIM-Studie (2013) und ziehen eine Bilanz.

2. Bildungsanschlüsse

Die Idee, sich im Rahmen eines Miniforschungsprojekts¹ mit medienerzieherischer Grundbildung in der Vorschule zu befassen, lieferte unser Studium für das Lehramt an Grundschulen: In Veranstaltungen wurde wiederholt auf die Bedeutung der *Bildungsanschlüsse nach unten* hingewiesen.

Ein gutes und motivierendes Unterrichtskonzept muss stets die Lebenswelt der Kinder miteinbeziehen (vgl. Knaus 2011, S. 29; Kraus 2013, S. 151 ff.; Knaus 2013, S. 27 f.). Für Lehrerinnen und Lehrer – im Besonderen der Elementarschule – ist es wichtig, die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schulanfängerinnen und -anfänger zu kennen, um daran anzuknüpfen und die Kinder in Anbetracht ihres Kenntnisstandes „abholen“ zu können (Einsiedler 2014, S. 250). Der Umgang mit digitalen Medien ist eine solche Vorerfahrung, die im Alltag auch jüngster Kinder eine tragende Rolle spielt und im schulischen Kontext meist noch zu wenig Beachtung erfährt. Zwar werden die hieraus entstehenden Anforderungen in Form von fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen bereits in den bayerischen Lehrplänen aller Schulformen berücksichtigt: Medienerziehung findet hier – zumindest theoretisch – in allen Fächern statt (vgl. ISB 2000). Doch ist dies noch kein verbreiteter, länderübergreifender Bestandteil der Lehrpläne. Daher müssen wir uns zunächst die folgende Frage stellen: Welche Begründungszusammenhänge für den Einsatz digitaler Medien in der Vorschule lassen sich identifizieren?

Im Rahmen des Seminars widmeten wir uns dieser Frage in Form einer Diskussionsrunde: Von Seiten unserer Kommilitoninnen und Kommilitonen wurden folgende Argumente zusammengetragen, die *für* einen Medieneinsatz im Kindergarten sprechen:

- Aufgrund der (von den Herkunftsfamilien unabhängigen) Verfügbarkeit digitaler Medien im Kindergarten kann ein *gleichberechtigter Zugang* ermöglicht werden. Damit erhalten auch die Kinder Zugang zu digitalen Geräten, deren Eltern aufgrund finanzieller Benachteiligung über eine geringere technische Ausstattung verfügen (vgl. hierzu auch „digital divide“ u. a.

¹ Das Blockseminar „Forschungswerkstatt Medienpädagogik und Bildungsinformatik“ wurde von Thomas KNAUS im Sommersemester 2014 an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg angeboten.

in Kubicek/Welling 2000, S. 499–507; Niesyto/Moser 2009, S. 32 und 36 f.; Moser 2010, S. 137).

- Die familiäre Mediensozialisation ist elementar und bisher wissenschaftlich unterbelichtet. Die Vermutung liegt nah, dass im Elternhaus möglicherweise positive *Vorbilder* für den „sinnvollen Umgang“ mit digitalen Medien fehlen.
- Der Einsatz digitaler Medien bietet einen förderlichen Bezug zur *Lebenswelt* der Kinder.
- Durch ein langsames Heranführen und innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens lernen die Kinder, *bewusst* mit den Medien umzugehen und ihren Umgang *kritisch* zu reflektieren.
- Schließlich kann im Kindergarten auch der *kreative und produktive Umgang* der Kinder mit (digitalen) Medien gefördert werden.

Folgende Gründe *gegen* den Einsatz digitaler Medien im Kindergarten beziehungsweise in der Vorschule wurden von Seiten der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer genannt:

- Erfahrungen beim Spielen in „freier Natur“ und der „dinglichen Welt“ können zu kurz kommen.
- Anstelle gezielter Maßnahmen sollen die Kinder den Umgang mit digitalen Medien „eher nebenbei“ erlernen.
- Die Interaktion der Kinder untereinander kann durch den möglicherweise „unkontrollierten Medienkonsum“ beeinträchtigt werden.
- Aus Angst vor „Verlust von Primärerfahrungen“ wurde vorgeschlagen, die Kinder erst ab der Grundschule mit digitalen Medien zu konfrontieren.

Die aufgeführten Begründungszusammenhänge und Hinderungsgründe sammeln wir an dieser Stelle zunächst unkommentiert. Die weitere Analyse soll deren Relevanz zeigen oder sie gegebenenfalls als nicht zutreffend identifizieren.

Wie zuvor erwähnt, sammeln Kinder in unserer Gesellschaft bereits in sehr frühen Jahren erste Erfahrungen mit (digitalen) Medien. Im Rahmen dieses Kontakts kommt es nicht darauf an, dass Kinder bereits ein explizites Verständnis für und von Medien entwickeln, sondern dass sie Freude an der Auseinandersetzung mit ihnen haben. Die hierdurch von den Kindern ausgeprägten mentalen Konzepte können jedoch „fehlerhaft“ beziehungsweise irreführend sein. In Bildungseinrichtungen sollen diese womöglich problematischen Vorstellungen aufgegriffen und im Sinne eines *conceptual change*

korrigiert beziehungsweise erweitert werden (vgl. Einsiedler 2014, S. 512). Als Grundlage hierfür können den Erzieherinnen, Erziehern und Lehrenden die Ausführungen von Dieter BAACKE² dienen: Im Sinne seines Medienkompetenzbegriffs übernimmt nicht nur das Individuum die Verantwortung dafür, dass sich alle Generationen kritisch mit den Medien des Alltags auseinandersetzen. Diese anspruchsvolle Aufgabe kommt vielmehr auch folgenden gesellschaftlichen und öffentlichen Institutionen zu:

- Der Staat übernimmt die Funktion, Kinder und Jugendliche durch Gesetze (beispielsweise durch das Jugend(medien)schutzgesetz) vor nicht altersgerechten Erfahrungen zu bewahren.
- Die (Medien-) Industrie soll sich um den Schutz der Heranwachsenden bemühen, indem sie beispielsweise der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) folgt und somit bereits bei der Produktion auf altersgerechte Inhalte achtet.
- Schulen verpflichten sich – in der Erfüllung der Lehrpläne – zur Ausbildung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern beizutragen.
- Ähnlich wie die Schulen orientieren sich auch die Kindergärten an einem verbindlichen Rahmenplan, wie dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Darin heißt es: „Kinder sollen die Bedeutung von Verwendungsmöglichkeiten von alltäglichen informationstechnischen Geräten und von Medien in ihrer Lebenswelt kennen lernen“ (AVBayKiBiG: §9 – Informationstechnische Bildung, Medienbildung und -erziehung).

Elementare Verantwortung bezüglich der kindlichen Medienbildung kommt den Erziehungsberechtigten zu. Im familiären Umfeld sowie im Umgang mit Gleichaltrigen („Peers“) sammeln Kinder ihre primären Erfahrungen mit (digitalen) Medien, an denen wiederum Erzieherinnen und Erzieher beziehungsweise später auch Lehrkräfte anknüpfen. Eltern können den Umgang ihrer Kinder mit (digitalen) Medien persönlich regulieren und überwachen.³ Dabei ist wichtig, dass Eltern sich mit ihnen auch über medial erlebte Inhalte austauschen,

² BAACKE unterscheidet zwei Dimensionen der Medienkompetenz: die Vermittlung und die Zielorientierung. Vermittlung meint die Medienkritik und Medienkunde. Unter Zielorientierung fasst BAACKE die bewusste Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Spanhel 2006, S. 21 ff.) zusammen.

³ Eine nicht ganz zuverlässige, aber mögliche Unterstützung können Eltern in Form technischer Instrumente erhalten, beispielsweise durch so genannte *Content-Filtering-Systeme*. Auch spezielle Suchmaschinen wie *blindekuh.de* oder *fragFINN.de* können, wenn sie statt *Google* genutzt werden, die Verantwortung der Eltern für den medialen Umgang ihrer Kinder zwar nicht mindern, aber erleichtern – und für die Kinder zunehmende mediale Selbstverantwortung ermöglichen. Mit diesen Suchmaschinen führt jede Suchabfrage ausschließlich zu altersgerechten Inhalten.

damit gerade für Kinder noch schwierige oder ungeeignete Themen mit Hilfe der Erwachsenen verarbeitet werden können.

3. Methodische Vorüberlegungen

Für unsere explorative Studie nahmen wir aus den zuvor erwähnten öffentlichen Institutionen den Kindergarten beziehungsweise die Vorschule in den Blick. Wir einigten uns auf die Erhebung mittels eines Fragebogens. Ein Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die Auswertung relativ einfach und forschungsökonomisch, da weitgehend standardisiert, erfolgen konnte.

Da wir davon ausgingen, dass bei Fragebögen-Untersuchungen, die per Mail versendet werden, die Rücklaufquote üblicherweise geringer ausfällt, versendeten wir 88 eMails mit einem zweiseitigen Fragebogen an Vorschulen in Bayreuth, Ansbach und Nürnberg.⁴ Insgesamt erhielten wir, trotz mehrmaligen Nachfragens, nur acht Antworten. Die Rücklaufquote betrug damit lediglich neun Prozent.⁵

Der Fragebogen bestand aus sechs Fragen, die im Folgenden gemeinsam mit deren Auswertung vorgestellt werden.

⁴ Die Wahl des Erhebungsraumes erfolgte willkürlich innerhalb des Freistaates Bayern. Die Fragebögen wurden ausschließlich an Vorschulen versendet. Andere Betreuungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Tagesmütter und Horte, blieben dabei unberücksichtigt.

⁵ Wir möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, dass explorative Studien generell keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Verallgemeinerbarkeit erheben; unsere Mini-Studie soll aufgrund des forschungsökonomischen Designs und der geringeren Rücklaufquote lediglich vorsichtige Hinweise auf das bisher noch wenig erschlossene Feld geben. Aufgrund der Freiwilligkeit der Befragung ist außerdem davon auszugehen, dass Befragte, die der Nutzung digitaler Medien gegenüber aufgeschlossen sind, eher antworteten als diejenigen, die nur selten digitale Medien nutzen beziehungsweise ihnen kritisch gegenüberstehen.

4. Auswertung

4.1 Technische Ausstattung der Vorschulen

Die erste Frage soll zunächst das vorhandene Medienensemble der befragten Vorschulen aufzeigen. Hierbei sollten die Erzieherinnen und Erzieher angeben, welche Medien in ihrer Einrichtung den Kindern zur Verfügung stehen.

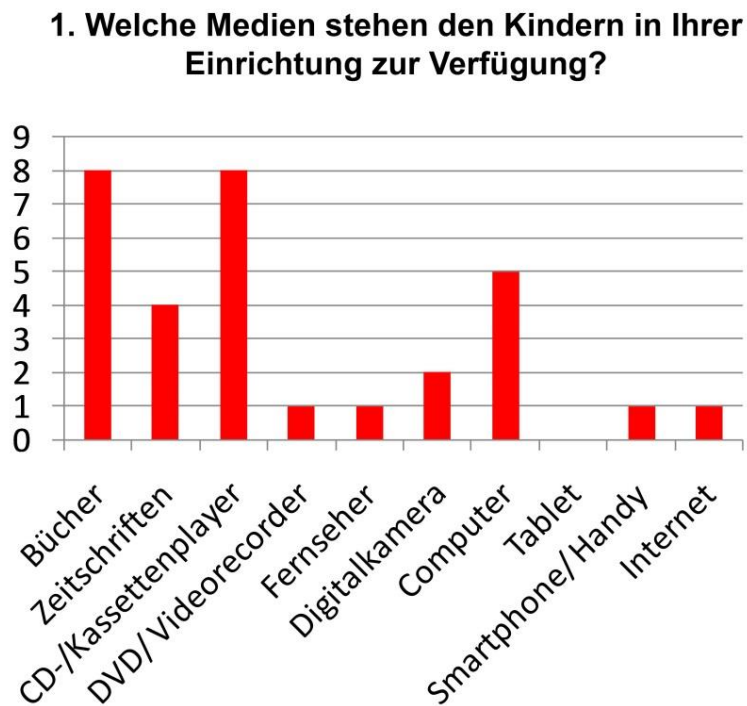


Abbildung 1: Technische Ausstattung der Vorschulen
(Quelle: eigene Untersuchung)

Die Grafik zeigt, dass neuere digitale Medien, wie beispielsweise Tablets und Smartphones, noch nicht Einzug in Vorschulen hielten. Das Buch spielt – wie in der Grundschule auch (vgl. Breiter/Aufenanger/Averbeck/Welling/Wedjelek 2013, S. 258) – nach wie vor eine zentrale Rolle.

Aus einigen Antworten wurde ersichtlich, dass die oben genannten Medien den Kindern frei zugänglich (z. B. Bücher und Zeitschriften) oder kontrolliert zugänglich (z. B. Computer) sind, oder aber projektgebunden (z. B. das WWW) eingesetzt werden.

4.2 Spielerische Annäherung an den Gegenstand „digitale Medien“

Die zweite Frage sollte Aufschluss darüber geben, ob in den Einrichtungen Spielzeug vorhanden ist, das reale digitale und analoge Medien imitiert. Uns interessierte, inwiefern Kinder spielerisch an die Handhabung von Medien herangeführt werden, beispielsweise auch durch selbstgebastelte Gegenstände.



Abbildung 2: Spielerische Annäherung an den Gegenstand Medien (Quelle: eigene Untersuchung)

Sechs der befragten Erzieherinnen und Erzieher bejahten die Frage. Als Beispiele für Spielzeuge wurden Gegenstände aus dem persönlichen Altbestand beziehungsweise Selbstgebasteltes genannt. Zu den Altbeständen gehörten alte Telefone und Handys, PC-Tastaturen und mechanische Schreibmaschinen. Selbst gebastelt wurden beispielsweise Handys aus Baumrinde oder Pappe und Computer aus Schachteln oder Bauklötzen.

4.3 Relevanz der Ausbildung von Medienkompetenz in der Vorschule

Zudem interessierte uns, inwiefern Vorschulen der Ausbildung kindlicher Medienkompetenz nachkommen.

3. Trägt Ihre Einrichtung dazu bei, Medienkompetenz auf Seiten der Kinder auszuprägen?

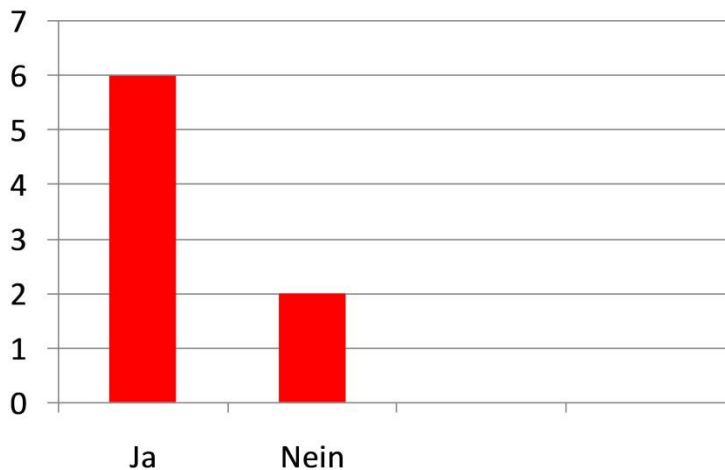


Abbildung 3: Relevanz der Ausbildung von Medienkompetenz in der Vorschule (Quelle: eigene Untersuchung)

Sechs von acht Erzieherinnen und Erziehern gaben an, dass die Einrichtung, für die sie arbeiten, ihrer Einschätzung nach zur Ausprägung von Medienkompetenz auf Seiten der Kinder beiträgt. Dies geschieht nach Schilderung der Erzieherinnen und Erzieher beispielsweise durch Fotoprojekte für eine Portfolio-Mappe, Filmen aus dem Alltag und gemeinsames Ansehen dieses Filmmaterials sowie Vorlesen aus den Büchern der Bibliothek. Welchen konkreten Medienkompetenzbegriff die befragten Erzieherinnen und Erzieher bei Beantwortung der Frage konkret vor Augen hatten, konnten wir im Rahmen der vorliegenden Untersuchung leider nicht näher beleuchten.

4.4 Medienprojekte in der Vorschule

Mit der vierten Frage wollten wir erfahren, ob innerhalb der Institutionen Medienprojekte gemeinsam mit den Kindern durchgeführt werden.

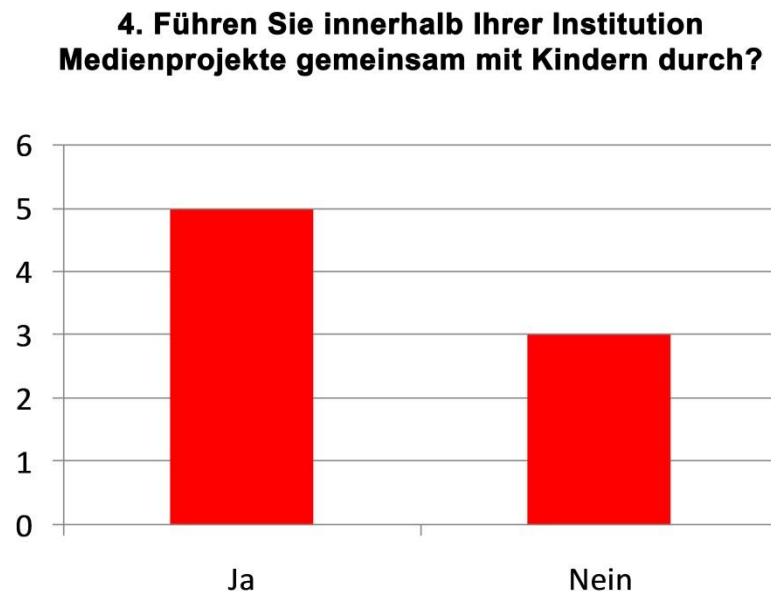


Abbildung 4: Medienprojekte in der Vorschule
(Quelle: eigene Untersuchung)

In fünf Vorschulen wurden Medienprojekte in Form von Bibliotheksbesuchen und DVD- oder Videobetrachtung zu Themen wie Verkehrserziehung durchgeführt. Zudem gaben mehrere Vorschulen an, mit dem PC-Programm „Schlaumäuse“⁶ zu arbeiten. Hierbei handelt es sich um Übungen, die Vorläuferkompetenzen des Lesens und der Rechtschreibung stärken.

⁶ Vgl. hierzu www.schlaumaeuse.de, aufgerufen am 20. Februar 2015.

4.5 Digitale Medien in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Schließlich richteten wir den Fokus auf die Erzieherinnen und Erzieher selbst und erfragten, inwiefern sie innerhalb ihrer Ausbildung mit dem Thema Medien in Kontakt kamen.

5. Sind Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung mit dem Thema „Medien“ in Kontakt gekommen?

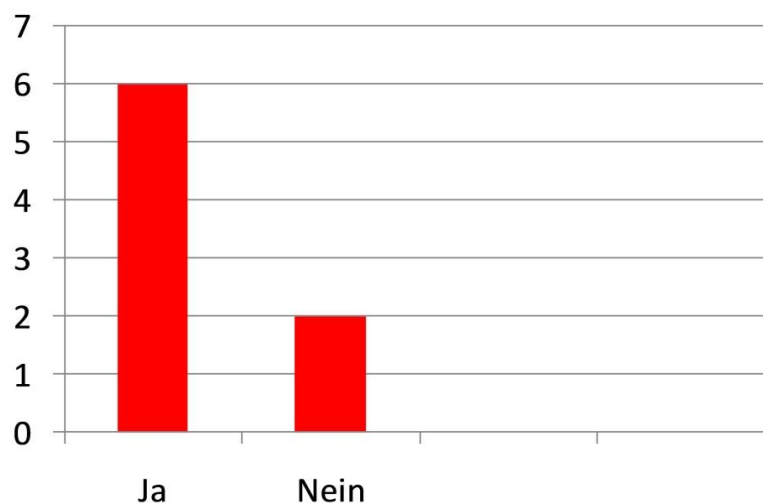


Abbildung 5: Digitale Medien in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Quelle: eigene Untersuchung)

Die Befragten, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung mit dem Thema „Medien“ beschäftigten, nannten zum Beispiel folgende konkrete Lerninhalte: die Bildbearbeitung, die Verwaltung am PC und das Erstellen eigener Bücher. Eine Erzieherin kritisierte, dass das Angebot im Rahmen ihrer Ausbildung unzureichend gewesen sei und inzwischen veraltet wäre. Eine weitere Befragte berichtete, dass der Schwerpunkt in ihrer Ausbildung auf dem Leitmedium Buch lag.

4.6 Relevanz von Medien in der Vorschule

Die sechste und letzte Frage soll die Relevanz von Medien in der Vorschule aus Sicht der Erzieherinnen und Erzieher eruieren. Alle Probanden waren sich einig, dass der Ausbildung von Medienkompetenz in der Vorschule mindestens mittlere Bedeutung zuzusprechen sei.

Eine der differenzierteren Antworten lautete, dass Medien „nicht weniger und nicht mehr bedeutend als alle Bildungsbereiche“ sind. Und weiter: „Das

könnte sich verändern, wenn im Lehrplan der Grundschule Medienkompetenz einen höheren Stellenwert erlangen sollte, als dies bisher der Fall ist“ (Originalzitat aus einem der Fragebogen).

Zur Einordnung der Ergebnisse unserer Befragung verglichen wir unsere Resultate mit denen der miniKIM-Studie (vgl. MPFS 2013). Eine Übersicht darüber geben die folgenden Kapitel.

5. Die miniKIM-Studie

Die *miniKIM*-Studie wurde erstmals im Jahre 2012 vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) durchgeführt, der bereits seit über einem Jahrzehnt jährlich die KIM- und JIM-Studien veröffentlicht. Im Rahmen der aktuellen miniKIM-Studie wurden 632 hauptamtliche Erzieherinnen und Erzieher mittels Fragebogen interviewt. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Medien in der Lebenswelt der Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren relevant seien und *wie* diese genutzt würden (vgl. MPFS 2013, S. 5). Die für unsere Untersuchung interessanten Ergebnisse aus dieser Studie werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Die folgende Grafik (vgl. Abbildung 6) zeigt nahezu eine Vollausstattung von Haushalten der Herkunftsfamilien mit Fernsehgeräten, Handys beziehungsweise Smartphones, Radios und Computern beziehungsweise Laptops und entsprechenden Internetzugängen (vgl. MPFS 2013, S. 7).

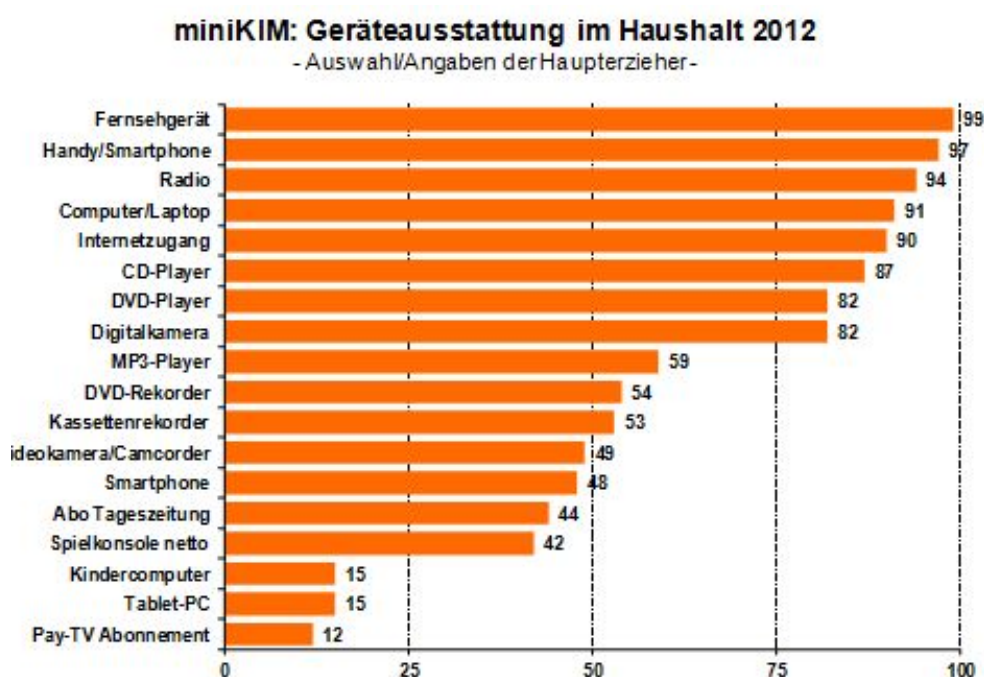


Abbildung 6: miniKIM – Geräteausstattung im Haushalt 2012 (Quelle: MPFS 2013, S. 7)

Die Vollausrüstung der Haushalte unterstreicht – wie bereits im zweiten Kapitel näher ausgeführt – die Bedeutung der Verantwortlichkeit der Eltern bei der Ausprägung von Medienkompetenzen ihrer Kinder. Wie die nächste Grafik (vgl. Abbildung 7) zeigt, sind in den Kinderzimmern eines Viertels der Kinder vor allem Kassettenrecorder und CD-Player vorzufinden.



Abbildung 7: miniKIM – Gerätebesitz der Kinder 2012 (Quelle: MPFS 2013, S. 8)

Interessanterweise liegt der Stellenwert, den die Haupterzieherinnen und Haupterzieher der Medienerziehung zusprechen, lediglich im Mittelfeld (vgl. Abbildung 8). Obwohl die Eltern zu den Hauptverantwortlichen der Ausbildung von Medienkompetenz gehören, ist das Bewusstsein für den Aufbau einer reflexiven Medienkompetenz noch nicht sehr ausgeprägt. Wichtiger sind Themen wie zum Beispiel Erziehungsfragen, Liebe, Gesundheit, Kochen und Backen, Mode und Kleidung sowie Reisen.

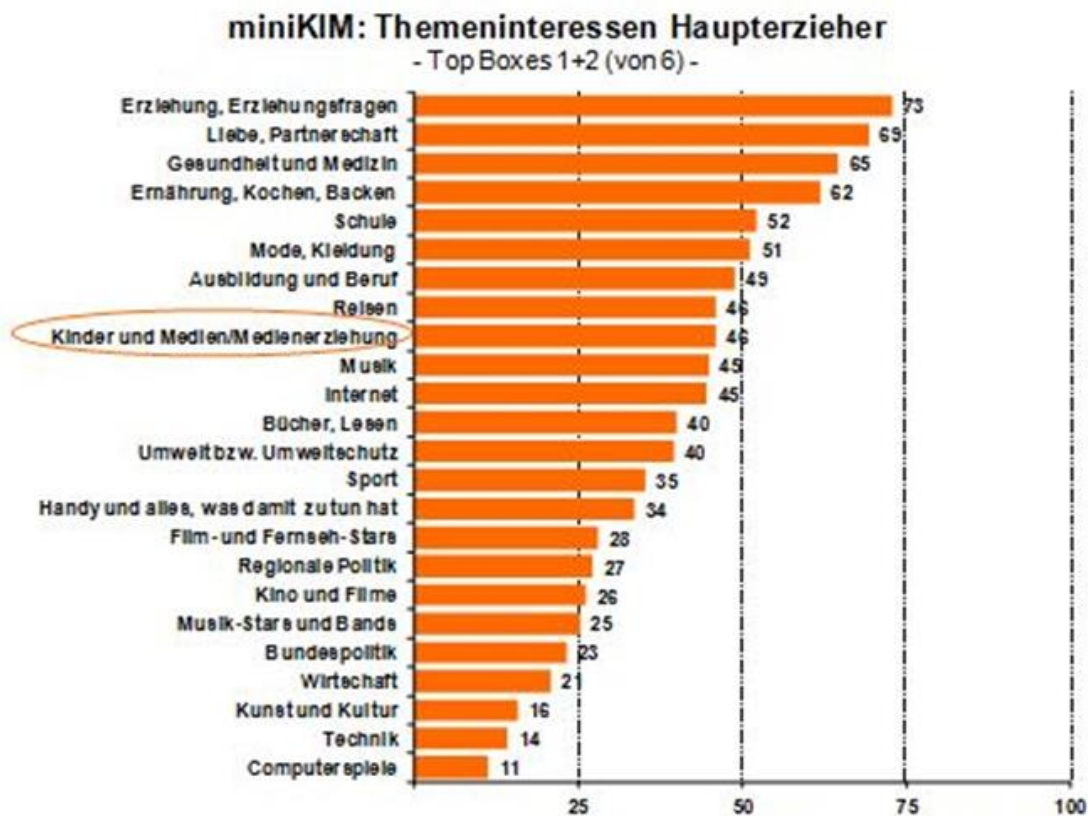


Abbildung 8: miniKIM – Themeninteressen Hauptzieher (Quelle: MPFS 2013, S. 25)

Die miniKIM-Studie kommt bezüglich der medialen Ausstattung der Kindergärten auf ähnliche Ergebnisse wie unsere Mini-Studie:



Abbildung 9: miniKIM – Welche Medien stehen den Kindern im Kindergarten/ der Krippe zur Verfügung? (Quelle: MPFS 2013, S. 27)

Anhand dieser Grafik (vgl. Abbildung 9) wird deutlich, dass auch in den Einrichtungen vor allem CD-Spieler und Kassettenrecorder vorhanden sind, während sich digitale Medien offensichtlich erst noch auf dem Weg in die Institutionen befinden.

6. Vergleich der miniKIM mit dem Miniforschungsprojekt

Vergleicht man die Studie des MPFS mit den Ergebnissen unseres Projekts, so ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Aus den ersten beiden vorgestellten Grafiken der miniKIM-Studie (vgl. Abbildung 6 und 7) geht hervor, dass das Tablet bei der „Geräteausstattung im Haushalt“ und das Smartphone im „Gerätebesitz der Kinder“ bisher noch eine untergeordnete Rolle spielen. In unserer Befragung spiegelt sich die im Haushalt inzwischen übliche Vollausrüstung mit Fernsehgerät, Handy/Smartphone, Radio und Computer/Laptop lediglich in zwei der befragten Einrichtungen wieder. Auditive und visuelle Medien sind dagegen in allen Einrichtungen präsent.

Nach wie vor stehen Zwei- bis Fünfjährigen als heimische Medien primär Kassettenrecorder und CD-Player zur Verfügung. Dies entspricht auch der Geräteausstattung der von uns befragten Vorschulen. Die Ausstattung der öffentlichen Einrichtungen ist ergo mit dem persönlichen Gerätebesitz der Kinder vergleichbar. Hinsichtlich der digitalen Medien, wie beispielsweise Smartphone und Tablet, unterscheiden sich jedoch die Geräteausstattung der privaten Haushalte und der Kindergärten erheblich: Während die privaten Haushalte nahezu voll ausgestattet sind und davon auszugehen ist, dass auch die Kinder auf das heimische Medienensemble zugreifen können, bestehen bisher in den Vorschulen kaum Möglichkeiten, digitale Medien in die pädagogische Arbeit mit den Kindern zu integrieren.

7. Fazit

Überholte Begründungsdiskurse schulischer Medienbildung verwiesen darauf, dass bildungsfernere Elternhäuser ihren Kindern keine adäquate Medienausstattung bereitstellen können und diese daher den Anschluss an die Mediengesellschaft zu verlieren drohen („digitale divide“, im Besonderen: Einkommens- und Bildungskluft). Studien, die auch die Medienausstattung der Haushalte erhoben, konstatieren, dass bezüglich der Ausstattung in Deutschland keine beziehungsweise bestenfalls marginale Defizite herrschen. Dies bedeutet, dass auch Elternhäuser einkommensschwacher und bildungsfernerer Schichten medial oft gut oder sogar sehr gut ausgestattet sind. Ein gewichtiges Argument

für schulische Medienbildung und die technische Ausstattung der Schulen scheint mit dieser Erkenntnis verloren – zumindest auf den ersten Blick.

Bei genauerer Analyse wird jedoch deutlich, dass sich die Nutzungsart medialer Angebote deutlich unterscheidet: Während in bildungsnahen Elternhäusern digitale Medien eher als *Informations- und Kommunikationsinstrumente* eingesetzt werden, finden in bildungsferneren Schichten mediale Nutzungsszenarien eher im *unterhaltungsbezogenen Kontext* statt (zu „second level digital divide“ vgl. u. a. Niesyto/Moser 2009, S. 32 und 36 f.; Moser 2010, S. 137; Knaus 2013, S. 36). Da sich bildungsnähere und bildungsfernere Haushalte bezüglich der medialen Ausstattung kaum mehr unterscheiden, verlagern sich die Pflichten von Bildungseinrichtungen bezüglich der Herstellung von Chancengleichheit: Ihre Aufgabe liegt nun weniger darin, Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten *Zugang* zu digitalen Medien zu gewähren, sondern im Wesentlichen in der adäquaten universalistischen *Medienerziehung*. Sie sollen dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche digitale Medien gleichermaßen kompetent und verantwortungsvoll nutzen können – eine Aufgabe, die unseres Erachtens bereits in der Vorschule beginnen sollte.

Für eine frühkindliche Medienbildung muss allerdings zum einen die Ausstattung der Bildungseinrichtungen durch neue digitale Medien ergänzt werden. Mindestens genauso wesentlich ist jedoch die entsprechende Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher: Medienpädagogische Grundlagen müssen dabei bereits in deren Ausbildung gelegt und später durch regelmäßige Fortbildungen erweitert werden. Hierfür sollte die erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Forschung die frühkindliche Bildung noch stärker in den Fokus rücken. Nur auf der Grundlage fundierter Erkenntnisse kann eine nachhaltige frühkindliche Medienbildung aufbauen und angestrebt werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Technische Ausstattung der Vorschulen
(Quelle: eigene Untersuchung)

Abbildung 2: Spielerische Annäherung an den Gegenstand Medien
(Quelle: eigene Untersuchung)

Abbildung 3: Relevanz der Ausbildung von Medienkompetenz in der
Vorschule (Quelle: eigene Untersuchung)

Abbildung 4: Medienprojekte in der Vorschule (Quelle: eigene Untersuchung)

Abbildung 5: Digitale Medien in der Ausbildung von Erzieherinnen und
Erziehern (Quelle: eigene Untersuchung)

Abbildung 6: miniKIM – Geräteausstattung im Haushalt 2012
(Quelle: MPFS 2013, S. 7)

Abbildung 7: miniKIM – Gerätebesitz der Kinder 2012
(Quelle: MPFS 2013, S. 8)

Abbildung 8: miniKIM – Themeninteressen Haupterzieher
(Quelle: MPFS 2013, S. 25)

Abbildung 9: miniKIM – Welche Medien stehen den Kindern im Kinder-
garten/der Krippe zur Verfügung? (Quelle: MPFS 2013, S. 27)

Literatur

- AVBayKiBiG (2005): Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz [Onlinedokument: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-KiBiGAVBYrahmen&doc.part=X>, aufgerufen am 09. November 2014]
- Breiter, Andreas/Aufenanger, Stefan/Averbeck, Ines/Welling, Stefan/Wedjelek, Marc (2013): Medienintegration in Grundschulen – Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen, LfM Bd. 73, Berlin: Vistas
- Einsiedler, Wolfgang (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Imort, Peter/Niesyto, Horst (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen, Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 10, München: kopaed
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2000): Gesamtlehrplan Grundschule [Onlinedokument: <http://www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/grundschule/gesamtlehrplan-grundschule/527/>, aufgerufen am 01. November 2014]
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 [Onlinedokument: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 09. November 2014]
- Knaus, Thomas (2015): Me, my Tablet – and Us. Vom Mythos eines Motivationsgenerators zum vernetzten Lernwerkzeug für autonomopoietisches Lernen, in: Friedrich, Katja/Siller, Friederike/Treber, Albert (Hrsg.): Smart und mobil – Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik, München: kopaed, S. 17–42
- Knaus, Thomas (2013): Technik stört! Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 3), München: kopaed, S. 21–60
- Knaus, Thomas (2011): Digitale Medien – eine Selbstverständlichkeit in universitärer Lehre und schulischem Unterricht? Analysen aus konstruktivistischer Perspektive, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 2), München: kopaed, S. 23–46
- Kraus, Björn (2013): Erkennen und Entscheiden – Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Kubicek, Herbert/Welling, Stefan (2000): Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz, in: Medien- & Kommunikationswissenschaft, Jg. 48, Nr. 4, S. 497–517
- Moser, Heinz/Niesyto, Horst (2009): Digital divide – noch aktuell? Eine Diskussion, in: Hoffmann, Bernward/Ulbrich, Hans-Joachim (Hrsg.): Geteilter Bildschirm – getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung, München: kopaed, S. 31–41
- Moser, Heinz (2010): Digital Divide in den Zeiten von Web 2.0 und Social Networks, in: Bauer, Petra/Hoffmann, Hannah/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder, München: kopaed, S. 135–149

- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): miniKIM [Onlinedokument: <http://www.mpfs.de/index.php?id=565>, aufgerufen am 09. November 2014]
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung – Handbuch Medienpädagogik, Band 3, Stuttgart: Klett-Cotta
- Textor, Martin (1999): Kindergartenpädagogik [Onlinedokument: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/203.html>, aufgerufen am 09. November 2014]