

Medienbildung und Gesellschaft

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

# Medienerziehung in Kindertagesstätten

Habitusformationen angehender  
ErzieherInnen

 Springer VS

---

# Medienbildung und Gesellschaft

Band 34

**Herausgegeben von**

J. Fromme, Magdeburg, Deutschland

W. Marotzki, Magdeburg, Deutschland

N. Meder, Essen, Deutschland

D. M. Meister, Paderborn, Deutschland

U. Sander, Bielefeld, Deutschland

---

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

# Medienerziehung in Kindertagesstätten

Habitusformationen angehender  
ErzieherInnen

Henrike Friedrichs-Liesenkötter  
Bielefeld, Deutschland

Dissertation Universität Bielefeld, 2015

Medienbildung und Gesellschaft

ISBN 978-3-658-12306-2

ISBN 978-3-658-12307-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-12307-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

## DANKE!

Herzlich danken möchte ich im Rahmen der hier veröffentlichten Dissertationsschrift Prof. Dr. Uwe Sander und Prof. Dr. Susanne Miller der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, die meine Arbeit betreut haben. Uwe Sander hat mir als Doktorvater stets die Möglichkeit gegeben, eine Balance zwischen Lehr- und Forschungstätigkeiten im Rahmen der Arbeitsgruppe und dem Anfertigen der Doktorarbeit aufrechtzuerhalten.

Die Idee, mich mit dem Thema Medienerziehung in der Kita auseinanderzusetzen, entstand im Anschluss an das Forschungsprojekt „Medienkompetenz-Kitas NRW“ unter der Leitung von Prof. Dr. Dorothee M. Meister, der ich ebenfalls besonders danken möchte. Ich durfte mit ihr an spannenden Forschungsprojekten arbeiten und dabei hat sie mir immer Vertrauen und Wertschätzung entgegengebracht. Ich würde mich freuen, wenn diese universitätsübergreifende Zusammenarbeit fortbestehen und wir gemeinsam auf der einen oder anderen Konferenz unsere Forschungsergebnisse diskutieren würden.

Selbstverständlich möchte ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen der AG 9 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld danken. Danke an Friederike von Gross, Dr. Sabine Kaiser, Ulrike Becker, Dr. Kira van Bebber, Philip Karsch, Kerstin Huitema und Dr. Vanessa Dizinger für gemeinsame Kaffeepausen und Mensabesuche, in denen wir neben der Uni auch über andere nette Sachen gesprochen haben, sodass mein von der Analyse rauchender Kopf auch eine Pause bekommen durfte. Ein großer Dank gilt in diesem Rahmen Friederike von Gross, mit der ich zusammen seit mehreren Jahren ein Büro teile, sodass wir uns oftmals über die kleineren oder auch größeren Probleme meiner Arbeit ausgetauscht haben. Zudem war Vanessa Dizinger immer eine tolle Ratgeberin und Diskussionspartnerin bezüglich methodischer Fragestellungen und sie ist eine gute Freundin, vielen Dank.

Nun zu den Personen aus meinem ausschließlich privaten Umfeld: An erster Stelle möchte ich meinen Mann Bernd nennen, der mich über die Jahre der Entstehung dieser Arbeit immer unterstützt hat. Es gibt wohl niemanden, der, obwohl er in einem völlig anderen beruflichen Kontext arbeitet, in seiner Freizeit, sei es im Urlaub, im Restaurant oder am Frühstückstisch, so viel über Medienerziehung in Kindertagesstätten nachgedacht und diskutiert hat wie ihn. Vielen Dank für die Diskussions- und Leidensbereitschaft (wenn ich nicht aufhören konnte, über die

Arbeit zu sprechen)! Vielen Dank auch an meine Eltern Edith und Donat und meine Freundin Melli für motivierende und aufbauende Worte und schöne gemeinsame Unternehmungen. Zudem hat meine Mutter als ehemalige Deutschlehrerin in der Endphase der Entstehung dieser Arbeit unermüdlich und schnell den Text lektoriert und mein Vater sich intensiv mit Formatierungsproblemen, die „Word“ gerne bereitet, auseinandergesetzt.

Und natürlich dürfen sowohl die Lehrerinnen und Lehrer des Bildungsbereichs „Sprache(n)/Medien“ an den Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen als auch die angehenden Erzieherinnen und Erzieher nicht vergessen werden. Ohne ihre Offenheit und Bereitschaft, mit mir zu sprechen und zu diskutieren, hätte diese Forschungsarbeit nicht verwirklicht werden können. Danke!

# Inhalt

<b>DANKE!</b> .....	5
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	21
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	22
<b>1 Einleitung</b> .....	23
<b>2 Der Bildungsauftrag des Kindergartens und seine historische Entwicklung</b> .....	29
2.1 Kindergarten mit sozialpädagogischem Motiv und Bildungsmotiv .....	30
2.2 Entflechtung von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben .....	31
2.3 Verlust des Schulmotivs in der Weimarer Republik .....	32
2.4 Verlust des eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens im Zuge des Nationalsozialismus.....	33
2.5 Annäherung des Kindergartens an das Bildungssystem.....	33
2.6 Orientierung an Situationen .....	37
2.7 Kindergarten als Teil des Bildungssystems.....	39
<b>3 Die Professionalisierung der Frühpädagogik</b> .....	41
3.1 Abgrenzung der Termini Profession, Professionalität und Professionalisierung im Hinblick auf Frühpädagogik.....	42
3.2 Professionalisierungskonzepte im Kontext der Frühpädagogik .....	44
3.3 Erwartungen an Erzieher/innen .....	45
3.4 Professionalisierungsstrategien .....	49
3.5 Inhaltliche und institutionelle Veränderungen .....	53
<b>4 Die Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen</b> .....	59
4.1 Allgemeines zur Erzieher/innen-Ausbildung .....	59
4.2 Spezifika der Erzieher/innen-Ausbildung in NRW.....	60
<b>5 Mediennutzung in der frühen Kindheit</b> .....	63
5.1 Kontext: Elternhaus.....	65
5.2 Kontext: Kindertagesstätte und Gleichaltrige .....	67
5.3 Kontext: Entwicklungsstand und handlungsleitende Themen .....	67
5.4 Kontext: Mediennutzung.....	69

<b>6</b>	<b>Medienerziehung in Kindertagesstätten</b> .....	73
6.1	Zielstellungen und Praxismöglichkeiten.....	73
6.1.1	Begriffsbestimmung .....	73
6.1.2	Medienkompetenzförderung als zentrales Ziel .....	74
6.1.3	Internet und Tablet – Neue pädagogische Möglichkeiten .....	79
6.1.4	Medienerziehung im Verhältnis zu Mediendidaktik .....	83
6.1.5	Leitprinzipien für die Umsetzung von Medienerziehung .....	84
6.2	Stand der Forschung.....	86
6.2.1	Studien ohne medienpädagogische Fortbildungen .....	86
6.2.2	Evaluationsstudien medienpädagogischer Projekte .....	96
6.2.3	Resümee zum Stand der Forschung .....	99
6.3	Strukturelle Verankerung medienpädagogischer Inhalte.....	101
6.3.1	Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens in NRW .....	101
6.3.1.1	Lehrpläne .....	101
6.3.1.2	Soziodemografische Merkmale und medienpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte.....	106
6.3.1.3	Strukturelle Merkmale des Lehrangebots .....	107
6.3.1.4	Inhalte der medienpädagogischen Ausbildung .....	108
6.3.2	Bildungspläne .....	112
6.3.2.1	Medienpädagogik in den Bildungsplänen.....	112
6.3.2.2	Medienpädagogik in den Grundsätzen zur Bildungsförderung in NRW .....	113
<b>7</b>	<b>Das Habituskonzept als theoretische Grundlage</b> .....	117
7.1	Fragestellung und theoretische Verortung der qualitativen Studie .....	117
7.2	Das Habitus- und Kapitalsortenkonzept nach Bourdieu.....	118
7.3	Habitusformationen im Kontext von Mediennutzung und -erziehung ..	123
7.3.1	Medialer Habitus.....	123
7.3.2	Berufsethischer Habitus .....	127
7.3.3	Medienerzieherischer Habitus .....	129
<b>8</b>	<b>Forschungsmethodologischer Rahmen der Studie</b> .....	133
8.1	Konkretisierung der Fragestellung.....	133
8.1.1	Zum Habitus der angehenden Erzieher/innen .....	133
8.1.2	Zu dem zur Verfügung stehenden Kapital der angehenden Erzieher/innen .....	135
8.1.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	136
8.1.4	Zu den externen strukturellen Bedingungen.....	137



8.2	Forschungsdesign.....	137
8.2.1	Übersicht des Forschungsdesigns.....	138
8.2.2	Leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften des Bildungsbereichs Sprache(n)/Medien.....	139
8.2.2.1	Erkenntnisinteresse.....	139
8.2.2.2	Sample und Sampleauswahl.....	140
8.2.2.3	Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung..	140
8.2.3	Gruppendiskussionen mit angehenden Erziehern/innen im zweiten Ausbildungsjahr.....	141
8.2.3.1	Zur Methodik des Gruppendiskussionsverfahrens ...	141
8.2.3.2	Erkenntnisinteresse.....	142
8.2.3.3	Sample und Sampleauswahl.....	143
8.2.3.4	Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung..	143
8.2.4	Gruppendiskussionen mit angehenden Erziehern/innen im Berufspraktikum.....	147
8.2.4.1	Erkenntnisinteresse.....	147
8.2.4.2	Sample und Sampleauswahl.....	148
8.2.4.3	Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung..	149
8.2.5	Transkription des Materials.....	149
8.2.6	Analyse des Materials: Die dokumentarische Methode zur Rekonstruktion der Habitusformationen .....	149
<b>9</b>	<b>Analyseergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit den Lehrkräften.....</b>	<b>155</b>
9.1	Thomas Westermeier.....	155
9.1.1	Zur Lehrkraft und den Ausbildungsinhalten .....	155
9.1.1.1	Beruflicher und medienpädagogischer Hintergrund..	155
9.1.1.2	Sprache(n)/Medien an der Fachschule.....	156
9.1.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	156
9.1.2	Zu den angehenden Erziehern/innen.....	157
9.1.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	157
9.1.2.1.1	Mediennutzung und Medienkompetenz...	157
9.1.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	158
9.1.2.2	Medienerzieherischer Habitus.....	159
9.1.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	162
9.1.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	162
9.1.3.2	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen.....	163

	9.1.3.3	Medialer Habitus der Erzieher/innen.....	163
	9.1.3.4	Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	163
	9.1.3.5	Umsetzungsmöglichkeiten von Medienerziehung.....	164
	9.1.3.6	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	164
9.2		Elisabeth Dittrich-Schreiner.....	165
	9.2.1	Zur Lehrkraft und den Ausbildungsinhalten .....	165
	9.2.1.1	Beruflicher und medienpädagogischer Hintergrund ..	165
	9.2.1.2	Sprache(n)/Medien an der Fachschule.....	166
	9.2.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	166
	9.2.2	Zu den angehenden Erziehern/innen.....	168
	9.2.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	168
	9.2.2.1.1	Mediennutzung und Medienkompetenz... ..	168
	9.2.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	169
	9.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus.....	169
	9.2.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	172
	9.2.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	172
	9.2.3.2	Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	172
	9.2.3.3	Umsetzungsmöglichkeiten von Medienerziehung.....	172
	9.2.3.4	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	173
9.3		Hans Müller.....	173
	9.3.1	Zur Lehrkraft und den Ausbildungsinhalten .....	173
	9.3.1.1	Beruflicher und medienpädagogischer Hintergrund ..	173
	9.3.1.2	Sprache(n)/Medien an der Fachschule.....	174
	9.3.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	174
	9.3.2	Zu den angehenden Erziehern/innen.....	176
	9.3.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	176
	9.3.2.2	Medienerzieherischer Habitus.....	176
	9.3.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	179
	9.3.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	179
	9.3.3.2	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	179
	9.3.3.3	Umsetzungsmöglichkeiten von Medienerziehung.....	180
	9.3.3.4	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	180

---

9.4	Juliane Mahr .....	180
9.4.1	Zur Lehrkraft und den Ausbildungsinhalten .....	180
9.4.1.1	Beruflicher und medienpädagogischer Hintergrund ..	180
9.4.1.2	Sprache(n)/Medien an der Fachschule .....	181
9.4.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	182
9.4.2	Zu den angehenden Erziehern/innen .....	184
9.4.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz .....	184
9.4.2.1.1	Mediennutzung und Medienkompetenz ...	184
9.4.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	185
9.4.2.2	Medienerzieherischer Habitus .....	186
9.4.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	187
9.4.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	187
9.4.3.2	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	187
9.4.3.3	Medialer Habitus .....	188
9.4.3.4	Berufsethischer Habitus .....	189
9.4.3.5	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen .....	190
9.5	Melanie Fröhlich .....	190
9.5.1	Zur Lehrkraft und den Ausbildungsinhalten .....	190
9.5.1.1	Beruflicher und medienpädagogischer Hintergrund ..	190
9.5.1.2	Sprache(n)/Medien an der Fachschule .....	191
9.5.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	191
9.5.2	Zu den angehenden Erziehern/innen .....	192
9.5.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz .....	192
9.5.2.2	Medienerzieherischer Habitus .....	192
9.5.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	193
9.6	Nele Bensch .....	194
9.6.1	Zur Lehrkraft und den Ausbildungsinhalten .....	194
9.6.1.1	Beruflicher und medienpädagogischer Hintergrund ..	194
9.6.1.2	Sprache(n)/Medien an der Fachschule .....	194
9.6.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	194
9.6.1.3.1	Ausbildung „Erzieher/in + Abitur“ .....	194
9.6.1.3.2	Klassische Erzieher/innen-Ausbildung ....	195

9.6.2	Zu den angehenden Erziehern/innen.....	196
9.6.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	196
9.6.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	196
9.6.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	196
9.6.2.2	Medienerzieherischer Habitus.....	196
9.6.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	198
9.6.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	198
9.6.3.2	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	198
9.6.3.3	Berufsethischer Habitus .....	199
9.7	Zentrale Analyseergebnisse – Komparative Analyse der Interviews .....	199

<b>10</b>	<b>Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Auszubildenden im zweiten Jahr .....</b>	<b>207</b>
10.1	Gruppendiskussion mit den Schülerinnen des Lehrers Thomas Westermeier (Gruppe SuS_1) .....	207
10.1.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieherinnen und den Ausbildungsinhalten.....	207
10.1.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	207
10.1.1.2	Rahmenbedingungen und inhaltliche Schwerpunkte der gesamten Ausbildung.....	208
10.1.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	209
10.1.2	Zum Habitus der angehenden Erzieherinnen .....	211
10.1.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	211
10.1.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	211
10.1.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	212
10.1.2.2	Medienerzieherischer Habitus und medienpädagogische Kompetenz.....	216
10.1.2.2.1	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	216
10.1.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	220
10.1.2.2.3	Medienpädagogische Kompetenz.....	221
10.1.2.3	Berufsethischer Habitus .....	221

---

10.1.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	223
10.1.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	223
10.1.3.2	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	223
10.1.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	224
10.2	Gruppendiskussion mit den Schülerinnen der Lehrerin Elisabeth Dittrich-Schreiner (Gruppe SuS_2) .....	224
10.2.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieherinnen und den Ausbildungsinhalten.....	224
10.2.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	224
10.2.1.2	Rahmenbedingungen und inhaltliche Schwerpunkte der gesamten Ausbildung.....	225
10.2.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	225
10.2.2	Zum Habitus der angehenden Erzieherinnen .....	226
10.2.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	226
10.2.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	226
10.2.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	227
10.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus und medienpädagogische Kompetenz.....	231
10.2.2.2.1	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	231
10.2.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	234
10.2.2.2.3	Medienpädagogische Kompetenz und Zutrauen in eigene Fähigkeiten .....	235
10.2.2.3	Berufsethischer Habitus .....	235
10.2.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	236
10.2.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	236
10.2.3.2	Medialer Habitus und Medienkompetenz der Erzieher/innen.....	236
10.2.3.3	Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	236
10.2.3.4	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	237
10.2.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	237

10.3	Gruppendiskussion mit den Schülern/innen des Lehrers Hans Müller (Gruppe SuS_3).....	238
10.3.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieher/innen und den Ausbildungsinhalten.....	238
10.3.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	238
10.3.1.2	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	239
10.3.2	Zum Habitus der angehenden Erzieher/innen .....	239
10.3.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz .....	239
10.3.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz .....	239
10.3.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	241
10.3.2.2	Medienerzieherischer Habitus und medienpädagogische Kompetenz .....	245
10.3.2.2.1	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	245
10.3.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	251
10.3.2.2.3	Medienpädagogische Kompetenz .....	252
10.3.2.3	Berufsethischer Habitus .....	253
10.3.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	253
10.3.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	253
10.3.3.2	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Vorstellungen und Beurteilungen .....	254
10.3.3.3	Medialer Habitus und Medienkompetenz der Erzieher/innen.....	254
10.3.3.3.1	Mediennutzung und -kompetenz .....	254
10.3.3.3.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	254
10.3.3.4	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	254
10.3.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	255
10.4	Gruppendiskussion mit den Schülerinnen der Lehrerinnen Juliane Mahr, Melanie Fröhlich und Nele Bensch (Gruppe SuS_4) .....	256
10.4.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieherinnen und den Ausbildungsinhalten.....	256
10.4.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	256
10.4.1.2	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	257

10.4.2	Zum Habitus der angehenden Erzieherinnen .....	257
10.4.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	257
10.4.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	257
10.4.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	258
10.4.2.2	Medienerzieherischer Habitus und medienpädagogische Kompetenz.....	260
10.4.2.2.1	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	260
10.4.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	264
10.4.2.2.3	Medienpädagogische Kompetenz.....	265
10.4.2.3	Berufsethischer Habitus .....	265
10.4.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	265
10.4.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	265
10.4.3.2	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Vorstellungen und Beurteilungen.....	266
10.4.3.3	Medialer Habitus und Medienkompetenz der Erzieher/innen.....	266
10.4.3.4	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	267
10.4.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	267
<b>11</b>	<b>Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Berufspraktikanten/innen.....</b>	<b>269</b>
11.1	Gruppendiskussion mit den Berufspraktikanten/innen des Lehrers Thomas Westermeier (Gruppe BP_1).....	269
11.1.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieher/innen und den Ausbildungsinhalten.....	269
11.1.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	269
11.1.1.2	Rahmenbedingungen und inhaltliche Schwerpunkte der gesamten Ausbildung.....	270
11.1.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen- Ausbildung.....	270
11.1.2	Zum Habitus der angehenden Erzieher/innen .....	271
11.1.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	271
11.1.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	271
11.1.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	271
11.1.2.2	Medienerzieherischer Habitus und medienpädagogische Kompetenz.....	275

	11.1.2.2.1 Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	275
	11.1.2.2.2 Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	277
	11.1.2.2.3 Medienpädagogische Kompetenz .....	279
	11.1.2.3 Berufsethischer Habitus .....	279
11.1.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	279
	11.1.3.1 Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	279
	11.1.3.2 Medialer Habitus und Medienkompetenz der Erzieher/innen.....	280
	11.1.3.3 Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	281
	11.1.3.4 (Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	281
11.1.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	281
11.2	Gruppendiskussion mit den Berufspraktikantinnen der Lehrerin Elisabeth Dittrich-Schreiner (Gruppe BP_2) .....	282
	11.2.1 Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieherinnen und den Ausbildungsinhalten .....	282
	11.2.1.1 Demografische Angaben und berufliche Zukunft ....	282
	11.2.1.2 Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen- Ausbildung.....	282
11.2.2	Zum Habitus der angehenden Erzieherinnen .....	283
	11.2.2.1 Medialer Habitus und Medienkompetenz .....	283
	11.2.2.1.1 Mediennutzung und -kompetenz .....	283
	11.2.2.1.2 Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	284
	11.2.2.2 Medienerzieherischer Habitus .....	285
	11.2.2.2.1 Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	285
	11.2.2.2.2 Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	288
	11.2.2.2.3 Medienpädagogische Kompetenz .....	289
	11.2.2.3 Berufsethischer Habitus .....	290
11.2.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	291
	11.2.3.1 Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	291
	11.2.3.2 Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	291
11.2.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	292



11.3	Gruppendiskussion mit den Berufspraktikantinnen des Lehrers Hans Müller (Gruppe BP_3).....	293
11.3.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieherinnen und den Ausbildungsinhalten.....	293
11.3.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	293
11.3.1.2	Rahmenbedingungen und inhaltliche Schwerpunkte der gesamten Ausbildung.....	294
11.3.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	294
11.3.2	Zum Habitus der angehenden Erzieherinnen .....	295
11.3.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	295
11.3.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	295
11.3.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	297
11.3.2.2	Medienerzieherischer Habitus.....	300
11.3.2.2.1	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	300
11.3.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	304
11.3.2.3	Berufsethischer Habitus .....	304
11.3.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	308
11.3.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	308
11.3.3.2	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Vorstellungen und Beurteilungen .....	309
11.3.3.3	Medialer Habitus und Medienkompetenz der Erzieher/innen.....	309
11.3.3.4	Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	311
11.3.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	312
11.4	Gruppendiskussion mit den Berufspraktikantinnen der Lehrerinnen Juliane Mahr, Melanie Fröhlich und Nele Bensch (Gruppe BP_4).....	313
11.4.1	Zu den demografischen und beruflichen Angaben der angehenden Erzieherinnen und den Ausbildungsinhalten.....	313
11.4.1.1	Demografische Angaben und berufliche Zukunft .....	313
11.4.1.2	Rahmenbedingungen und inhaltliche Schwerpunkte der gesamten Ausbildung.....	314
11.4.1.3	Medienpädagogik als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung .....	314

11.4.2	Zum Habitus der angehenden Erzieherinnen .....	315
11.4.2.1	Medialer Habitus und Medienkompetenz.....	315
11.4.2.1.1	Mediennutzung und -kompetenz.....	315
11.4.2.1.2	Medialer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	316
11.4.2.2	Medienerzieherischer Habitus und medienpädagogische Kompetenz.....	318
11.4.2.2.1	Medienerzieherischer Habitus: Vorstellungen und Beurteilungen .....	318
11.4.2.2.2	Medienerzieherischer Habitus: Praxis .....	321
11.4.2.2.3	Medienpädagogische Kompetenz.....	322
11.4.2.3	Berufsethischer Habitus .....	322
11.4.3	Zu den Bedingungen der Einrichtungen .....	323
11.4.3.1	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Praxis der Medienerziehung .....	323
11.4.3.2	Medienerzieherischer Habitus der Erzieher/innen: Vorstellungen und Beurteilungen.....	324
11.4.3.3	Berufsethischer Habitus der Erzieher/innen .....	324
11.4.3.4	(Gesetzliche) Rahmenbedingungen.....	325
11.4.4	Fazit der Gruppendiskussion.....	325
<b>12</b>	<b>Verknüpfung der zentralen Analyseergebnisse der Arbeit .....</b>	<b>327</b>
12.1	Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis angehender Erzieher/innen.....	327
12.2	Bedingungen auf Seiten der angehenden Erzieher/innen – Zentrale Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Auszubildenden ..	330
12.2.1	Habitus der angehenden Erzieher/innen .....	330
12.2.1.1	Medialer Habitus .....	330
12.2.1.2	Berufsethischer Habitus .....	334
12.2.1.3	Medienerzieherischer Habitus: Praxis.....	336
12.2.1.4	Medienerzieherischer Habitus: Typenbildung.....	339
12.2.2	Medienbezogene Bedingungen auf Seiten der angehenden Erzieher/innen .....	349
12.3	Rahmenbedingungen der Arbeit als angehende Erzieher/innen.....	351
12.3.1	Praxis der Medienerziehung in der Kita und mediale Ausstattung .....	351
12.3.2	Einrichtungsinterne Bedingungen im Kontext externer struktureller Bedingungen .....	353
12.3.3	Medienerziehung als Inhalt der Erzieher/innen-Ausbildung ...	355

---

<b>13 Einordnung der Ergebnisse und Implikationen für Praxis und</b>	
<b>Forschung</b> .....	359
13.1 Einordnung der Ergebnisse in den Rahmen bisheriger Forschungsarbeiten.....	359
13.2 Medienerziehung in der Kindertagesstätte im Gegenhorizont zur Schule und dem Offenen Ganzttag.....	362
13.3 Implikationen zur Stärkung von Medienerziehung und -nutzung in Kindertagesstätten.....	362
13.3.1 Ausbildung und Studium.....	363
13.3.1.1 Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens.....	363
13.3.1.2 Studiengänge der frühkindlichen Bildung.....	365
13.3.2 Fortbildungen.....	366
13.4 Implikationen für die medienpädagogische Forschung.....	367
<b>Literatur</b> .....	369
<b>Anhang</b> .....	397

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b>	Kontexte der Medienaneignung; leicht modifizierte Darstellung in Anlehnung an Theunert (2015, S. 145).....	64
<b>Abbildung 2:</b>	Schematische Zuordnung vier sozialökologischer Zonen unter Einbeziehung von Bronfenbrenners Systemkategorien (vgl. Baacke 1999, S. 237) .....	65
<b>Abbildung 3:</b>	Medienerzieherischer Habitus als Schnittmenge des medialen und berufsethischen Habitus (Friedrichs 2013b, S. 4) .....	130
<b>Abbildung 4:</b>	Kapitalsorten und (Medien-)Biografie als Einflussfaktoren auf den Habitus, eigene Darstellung.....	131
<b>Abbildung 5:</b>	Video bibernetz „Spaß bei der Medienarbeit: Erzieherinnen und Kindergarten-Kinder fotografieren“ (BIBER. Netzwerk frühkindliche Bildung o.J.a).....	144
<b>Abbildung 6:</b>	Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis angehender Erzieher/innen, eigene Abbildung, leicht modifiziert nach Friedrichs (2013b, S. 11) .....	328
<b>Abbildung 7:</b>	Zwei Typen des medienerzieherischen Habitus, eigene Abbildung (vgl. leicht modifiziert Friedrichs 2013b, S. 5).....	340

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b>	Stundentafel der Ausbildung zum/r staatlich anerkannten Erzieher/in an Fachschulen des Sozialwesens in NRW gemäß der Richtlinien und Lehrpläne 2010 (vgl. MSW NRW 2010, S. 27) ..	102
<b>Tabelle 2:</b>	Stundentafel der Ausbildung zum/r staatlich anerkannten Erzieher/in an Fachschulen des Sozialwesens in NRW gemäß der Richtlinien und Lehrpläne 2014 (MSW NRW 2014a, S. 31).....	104
<b>Tabelle 3:</b>	Sample der Lehrkräfte, eigene Darstellung .....	140
<b>Tabelle 4:</b>	Sample der angehenden Erzieher/innen im zweiten Ausbildungsjahr, eigene Darstellung; Altersangabe basiert auf gerundeten Werten für einzelne Gruppen .	143
<b>Tabelle 5:</b>	Sample Berufspraktikanten/innen, eigene Darstellung; Altersangabe basiert auf gerundeten Werten für einzelne Gruppen .	148
<b>Tabelle 6:</b>	Sample Gruppe SuS_1 .....	208
<b>Tabelle 7:</b>	Sample Gruppe SuS_2 .....	225
<b>Tabelle 8:</b>	Sample Gruppe SuS_3 .....	238
<b>Tabelle 9:</b>	Sample Gruppe SuS_4 .....	256
<b>Tabelle 10:</b>	Sample Gruppe BP_1 .....	270
<b>Tabelle 11:</b>	Sample Gruppe BP_2 .....	282
<b>Tabelle 12:</b>	Sample Gruppe BP_3 .....	294
<b>Tabelle 13:</b>	Sample Gruppe BP_4 .....	314

# 1 Einleitung

„Der Computer [...] hält [...] [das Kind; H.F.] an seinem Stuhl fest, grenzt seine Lebensregungen auf das Feld zwischen Bildschirm und Taste ein, legt alle anderen Sinne lahm, schaltet anderen Kontakt aus, bannet den Geist des Kindes auf das Frage-und-Antwort-Schema des Programms oder der Programmierung. Er macht - im Prinzip - alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhunderts ausgedacht hat - zum Wohl des Kindes wie der Gesellschaft (Hentig 1987, S. 85).

Dieses Zitat von Hartmut von Hentig gegen Ende der 1980er-Jahre skizziert eindringlich Befürchtungen, die mit dem Einsatz eines Computers in pädagogischen Institutionen verbunden sein können. Von Hentig, der einem Computereinsatz in der Schule äußerst kritisch gegenübersteht, sieht den Computer aufgrund der durch ihn hervorgerufenen kindlichen Inaktivität und Passivität als konträr zu „[körperlichen]“ (ebd., S. 84) und „[sinnlichen]“ (ebd.) Grunderfahrungen, welche eine moderne Pädagogik bereitstellen müsse.

Trotz solcher Befürchtungen ist der Computer zunehmend zum Bestandteil der schulischen Wirklichkeit geworden. Wie eine aktuelle repräsentative Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2014) aufzeigt, setzen 88 Prozent der Grundschullehrer/innen digitale Medien im Unterricht ein (vgl. ebd., S. 30) und 64 Prozent sehen sich in der Verantwortung, Grundschulkinder an die Nutzung digitaler Medien heranzuführen (vgl. ebd., S. 20). Der Großteil der Eltern (76 Prozent) befürwortet den Einsatz digitaler Medien in der Grundschule oder ist diesbezüglich unentschieden (vgl. ebd., S. 24).

Im Hinblick auf die Kindertagesstätte zeichnet sich ein deutlich anderes Bild ab: Mit Bezug auf die Ergebnisse der genannten Studie titelt die „Süddeutsche Zeitung“ (2014, o.S.) „Eltern und Erzieher lehnen digitale Früherziehung ab“ und „Die Welt“ (2014, o.S.) bezeichnet äußerst plakativ die „digitale Kita“ als „Horrorvision“ für Eltern. Drei Viertel der Erzieher/innen in Deutschland und knapp 60 Prozent der Eltern sprechen sich gegen eine kindliche Nutzung digitaler Medien in der Kindertagesstätte aufgrund der ohnehin intensiven privaten Mediennutzung der Kinder aus (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2014, S. 58; vgl. auch Brüggemann et al. 2013, S. 24; Meister et al. 2012, S. 21). Diese Ablehnung resultiert aus negativen Wirkannahmen, die mit der Nutzung elektronischer Medien einhergehen, die den Befürchtungen ähneln, die Hartmut von Hentig 28 Jahre zuvor zum Computereinsatz in der Schule postuliert hat. Unter anderem würden aus Sicht der Erzieher/innen digitale Medien zu einer Überforderung der Kinder durch die Infor-

mationsflut führen und die Fernsehnutzung ein aggressives Verhalten bei Kindern begünstigen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2014, S. 58).

Während der Einsatz von Computer & Co. durch den Großteil der Erzieher/innen in Kindertagesstätten abgelehnt wird, sind diese generell dem Bereich Medienerziehung gegenüber aufgeschlossen (vgl. Meister et al. 2012, S. 21). Hierunter sind dann jedoch vermutlich Aktivitäten ohne den Einsatz digitaler Medien in der Kita zu fassen. Doch auch solche medienerzieherischen Aktivitäten wie produktionsorientierte Medienarbeit (z.B. Erstellung von Audioaufnahmen oder digitalen Bilderbüchern) (vgl. ebd., S. 23f.) oder medienpädagogische Elternarbeit (vgl. ebd., S. 34) finden ebenfalls – wie der Einsatz digitaler Medien – kaum in den Kindertagesstätten statt.

Ein zentraler Grund dafür sind die Haltungen der Erzieher/innen, die einem Medieneinsatz und Medienerziehung in der Kita entgegenstehen: Zum einen die ablehnenden Haltungen gegenüber bestimmten elektronischen Medien, zum anderen die Auffassung, dass andere Bildungsbereiche der Kindertagesstätte relevanter als eine Heranführung an die Nutzung digitaler Medien in der Kita seien (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2014, S. 19), welche mit einem geringen Interesse an Medienerziehung einhergeht (vgl. Meister et al. 2012, S. 19). Hinzu kommen u.a. ein begrenztes Wissen der Erzieher/innen über den Bereich der Medienerziehung und medienpädagogische Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Six & Gimmler 2007a, S. 192ff.; Institut für Demoskopie Allensbach 2014, S. 36ff.), ein geringes Vertrauen in die eigene Medien- und medienpädagogische Kompetenz (vgl. Meister et al. 2012, S. 19f.; ebd., S. 22; Six & Gimmler 2007a, S. 148ff.; Six & Gimmler 2007b, S. 2; ebd., S. 132ff.; Meister et al. 2011a), knappe zeitliche Ressourcen (vgl. ebd.; Meister et al. 2012, S. 19) und eine mangelnde Geräteausstattung (vgl. mpfs 2013, S. 25; Meister et al. 2012, S. 19; Meister et al. 2011a).

Die Ablehnung der Erzieher/innen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien und der geringe Stellenwert anderer medienerzieherischer Aktivitäten in den Einrichtungen steht der Erfüllung des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten zur Medienerziehung, der über die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer spezifiziert wird, entgegen. Mittlerweile ist der Bereich Medienerziehung bzw. Medienbildung (beide Begrifflichkeiten werden in den Bildungsplänen verwendet) in allen Bildungsplänen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß, verankert (vgl. Neuß 2013, S. 36f.). Im Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen, den „Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“, wird der Bereich Medien separat als einer von zehn Lernbereichen definiert (vgl. MSW NRW & MGFFI NRW 2010b, S. 66ff.). Auch in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen ist der Bereich verortet (vgl. MSW NRW 2014a).

Somit erhalten der Bereich der Medienerziehung und damit einhergehend auch die Nutzung (elektronischer) Medien in Kindertagesstätten eine strukturelle Verankerung.

Bei bisherigen empirischen Untersuchungen zur Medienerziehung und -nutzung in Kindertagesstätten lag der Fokus auf bereits in der Praxis tätigen Erzieher/innen und nicht auf angehenden Erzieher/innen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Gerade das Wissen um das Verständnis und die Haltungen der zweitgenannten Gruppe sind aber insofern besonders relevant, dass dies diejenigen sind, die voraussichtlich langfristig in der Kita tätig sein werden und dort auch medienpädagogisch aktiv sein könnten. Angesichts der Bedeutung, die auch die Bildungspolitik über die Bildungspläne dem Bereich der Medienerziehung als Gegenstandsbereich der Professionalisierung der Frühpädagogik entgegenbringt (vgl. Rauschenbach 2011), erscheinen Erkenntnisse über die Haltung der angehenden Erzieher/innen von Relevanz. Diese Forschungslücke zur Haltung von angehenden Erzieher/innen in der Ausbildung hinsichtlich Medienerziehung soll über die hier vorliegende qualitative Studie der Autorin geschlossen werden. Beantwortet werden soll unter anderem, ob aufgrund einer altersspezifisch bedingten vermutlich hohen privaten Mediennutzung (z.B. von „Facebook“, Smartphones) und dem Aufwachsen der angehenden Erzieher/innen mit Computer und Internet diese dem Einsatz digitaler und anderer elektronischer Medien in der Kindertagesstätte möglicherweise offener gegenüberstehen als die Erzieher/innen in den Einrichtungen.

Um die Haltungen der angehenden Erzieher/innen zu rekonstruieren, wird als theoretischer Hintergrund das von Friedrichs in Anlehnung an die Habitus­theorie Bourdieus entwickelte Konzept des medienerzieherischen Habitus herangezogen. Unter dem medienerzieherischen Habitus versteht die Autorin ein System von dauerhaften medienerzieherischen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für medienerzieherische Praktiken und auf Medienerziehung bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren. Neben dem medienerzieherischen Habitus interessieren im Rahmen dieser Forschungsarbeit weitere Bedingungen, die sich auf die Bereitschaft der Auszubildenden, medienerzieherisch in den Kindertagesstätten aktiv zu sein, auswirken.



Somit ergeben sich die zwei folgenden Forschungsfragen:

- (1) *Wie sind die medienerzieherischen Habitusformationen angehender Erzieher/innen in Bezug auf die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten gestaltet?*
- (2) *Welche Bedingungen beeinflussen die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten durch angehende Erzieher/innen?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden sowohl sechs leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften des Bildungsbereichs Sprache(n)/Medien für die Ausbildung zum/r staatlich anerkannten Erzieher/in als auch acht Gruppendiskussionen mit angehenden Erzieher/innen, die ihre Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens mit der Fachrichtung Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen absolvieren, durchgeführt. Die Erhebung erfolgte von September 2011 bis Juni 2012. Mittels der dokumentarischen Methode wurden die medienerzieherischen Habitusformationen der angehenden Erzieher/innen rekonstruiert. Da die Autorin den medienerzieherischen Habitus als Schnittmenge des medialen Habitus (vgl. Kommer & Biermann 2012) und des berufsethischen Habitus versteht, wurden in der Analyse diese drei Teilaspekte des Gesamt-Habitus der angehenden Erzieher/innen in den Blick genommen. Des Weiteren wurden die Interviews und Gruppendiskussionen hinsichtlich der Ausgestaltung der medienpädagogischen Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen und anderer Bedingungsfaktoren für eine Ausübung von Medienerziehung durch die angehenden Erzieher/innen analysiert.

Zunächst wird in der vorliegenden Arbeit der Bildungsauftrag des Kindergartens unter einer historischen Perspektive betrachtet (Kapitel 2). Einen besonderen Stellenwert nimmt hierbei die Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre mit der sich daraus ergebenden Curriculumsdiskussion und den Rahmen- bzw. Bildungsplänen für verschiedene vorschulische Einrichtungen (z.B. Vorklassen an Grundschulen, Kindergärten) ein. Das Ende der Vorschulreform Ende der 1970er-Jahre bedeutete auch ein vorläufiges Ende des eher schulisch ausgerichteten Bildungsauftrags des Kindergartens. Ab Ende der 1970er-Jahre war die Orientierung an Situationen das bedeutende pädagogische Konzept von Kindergärten bzw. Kindertagesstätten.

Durch die PISA-Debatte Anfang der 2000er-Jahre erlebte die Frühpädagogik eine Reformbewegung, die mit dem Terminus der Professionalisierung zu beschreiben ist. Ziel der Professionalisierung ist eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, die über verschiedene Strategien erreicht werden soll. Zentral ist hierbei die Neuformulierung von Bildungsplänen für die Bundesländer, in denen die Verantwortung von Erziehern/innen formuliert wird, Medienerziehung bzw. Medienbildung in den Einrichtungen umzusetzen. Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte werden verschiedenste Erwartungen an die Erzieher/innen gestellt wie beispielsweise die Förderung kindlicher Kompetenzen im

Rahmen des gesellschaftlichen Wandels und eine Vorbereitung der Kinder auf schulische Anforderungen. Die Professionalisierung der Frühpädagogik wird in Kapitel 3 dargestellt.

In Kapitel 4 wird mit Bezug auf die Untersuchungsgruppe der Forschungsarbeit die Ausbildung von Erziehern/innen an Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen betrachtet.

Anschließend wird in Kapitel 5 die Mediennutzung in der frühen Kindheit unter Berücksichtigung empirischer Studienergebnisse in den Blick genommen. Dies erfolgt mit Bezug auf die von Theunert (2015, S. 145) formulierten Kontexte der Medienaneignung. Dieses Vorgehen wird gewählt, da die Mediennutzung von Vorschulkindern bzw. die Vorstellungen und Beurteilungen der Erzieher/innen hierüber eine Rahmung für die Umsetzung von Medienerziehung in Kindertagesstätten darstellen.

In Kapitel 6 wird das Thema „Medienerziehung in Kindertagesstätten“ erörtert. Hierbei werden zunächst Zielstellungen und Praxismöglichkeiten von Medienerziehung betrachtet, unter anderem im Hinblick auf den (medien-)pädagogischen Einsatz des Internets und von Tablets. Danach wird der Forschungsstand zur Medienerziehung und -nutzung in der Kindertagesstätte dargestellt. Das Kapitel endet mit einer Analyse der strukturellen Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen und in den „Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“.

In Kapitel 7 wird das Habituskonzept Bourdieus als theoretische Grundlage der eigenen Forschungsarbeit beschrieben. Nach einer Erörterung dessen Habitus- und Kapitalsortenkonzepts folgt eine Darstellung der für die Beantwortung der Fragestellung verwendeten Konzepte des medialen, des berufsethischen und des medienerzieherischen Habitus.

Der forschungsmethodologische Rahmen der Arbeit wird in Kapitel 8 über die Konkretisierung der Fragestellung und die Skizzierung des Forschungsdesigns mit den Erhebungsmethoden des teilstrukturierten leitfadengestützten Interviews und der Gruppendiskussion verdeutlicht. An dieser Stelle wird auch die verwendete Auswertungsmethodik der dokumentarischen Methode nach Bohnsack et al. (2013) dargestellt.

Mit Kapitel 9 beginnt die Darstellung der Analyseergebnisse mit Bezug auf die teilstrukturierten leitfadengestützten Interviews mit den Lehrkräften des Bildungsbereichs Sprache(n)/Medien. Die Einzelanalysen der Interviews mit den Lehrkräften sind in drei Bereiche aufgeteilt: Zunächst werden jeweils die Lehrkraft und ihre medienpädagogischen Ausbildungsinhalte vorgestellt, dann die Sicht der Lehrkräfte auf die angehenden Erzieher/innen und deren Habitusformationen erörtert und abschließend die Einschätzung der Lehrkräfte zu den Bedingungen der Kinderta-

gesstätten (u.a. im Hinblick auf die Praxis der Medienerziehung) beschrieben. Nach den Einzelanalysen erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Interviews mittels einer komparativen Analyse.

In Kapitel 10 und 11 werden die Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen mit den angehenden Erziehern/innen beschrieben. In Kapitel 10 werden die Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr betrachtet, in Kapitel 11 die Berufspraktikanten/innen. Auch hier erfolgt eine dreigliedrige Darstellung der Analyseergebnisse der einzelnen Gruppen: Zuerst werden die Gruppen und die von ihnen beschriebenen medienpädagogischen Ausbildungsinhalte vorgestellt, als zweites die Rekonstruktion des Habitus der angehenden Erzieher/innen dargestellt (jeweils spezifiziert hinsichtlich des medialen, medienerzieherischen und berufsethischen Habitus) und als drittes die Sicht der Auszubildenden auf die Kindertagesstätten betrachtet.

In Kapitel 12 werden die zentralen Analyseergebnisse der Arbeit miteinander verknüpft, die in einem Modell zur Erklärung der medienerzieherischen Praxis angehender Erzieher/innen münden. Bezugnehmend auf das Modell werden Bedingungen auf Seiten der angehenden Erzieher/innen für die Ausübung von Medienerziehung beschrieben, die anhand der Gruppendiskussionen rekonstruiert wurden. Anschließend werden die Rahmenbedingungen der Arbeit als angehende Erzieher/innen, die sich auf die Ausübung von Medienerziehung auswirken, betrachtet. Dies geschieht anhand einer Koppelung der Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Auszubildenden und der leitfadengestützten Interviews mit den Lehrkräften.

In Kapitel 13 werden die Analyseergebnisse in den Rahmen bisheriger Forschungsarbeiten eingebettet. Zudem werden Medienerziehung und -nutzung in der Kindertagesstätte ins Verhältnis zur diesbezüglichen Situation in der Grundschule und des Offenen Ganztags gesetzt. Zum Abschluss der Arbeit werden Implikationen zur Stärkung von Medienerziehung und -nutzung in Kindertagesstätten und für die medienpädagogische Forschung formuliert.

## 2 Der Bildungsauftrag des Kindergartens und seine historische Entwicklung

Medienerziehung stellt heute einen Teilbereich der frühkindlichen Bildung dar. Frühkindliche Bildung oder Frühpädagogik (die Begriffe werden in der Arbeit synonym verwendet) werden als Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen oder dem Kindergarten bis zum Schuleintritt verstanden. Die Begriffe werden gegenüber anderen alternativen Begrifflichkeiten (z.B. Elementarpädagogik) gewählt, da sie im aktuellen wissenschaftlichen und auch politischen Diskurs häufig Anwendung finden. Definitiv abgegrenzt wird das hier vorliegende Verständnis gegenüber der weiter angelegten Definition von Tietze (2012), der unter dem Bereich Frühpädagogik „alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt des Kindes in die Grundschule (0-8 Jahre)“ (ebd., S. 435) fasst.<sup>1</sup>

Um die aktuellen Professionalisierungstendenzen der frühkindlichen Bildung und das Verständnis von Kindertagesstätten als Lernort mit Bildungsauftrag aufzuzeigen, bietet es sich an, zunächst die historische Entwicklung des Kindergartens im Verhältnis zum Bildungssystem zu betrachten.

---

<sup>1</sup> Der Begriff Kindergarten stellt im Vergleich zum Begriff der Kindertagesstätte den älteren Begriff dar, welcher sich oftmals auf Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bezieht (vgl. Reyer 2010, S. 1). Mit dem Begriff Kindertagesstätte sind sowohl die Nachmittagsbetreuung als auch die zusätzliche Betreuung von Kindern unter drei Jahren verbunden. Da sich in den letzten Jahren die Einrichtungen überwiegend zu Einrichtungen mit Ganztagsangebot und Betreuungsmöglichkeiten für jüngere Kinder entwickelt haben, ist Kindertagesstätte oder die Abkürzung Kita, zumindest für Nordrhein-Westfalen, der gängige Terminus, der im Kontext der vorschulischen institutionellen Betreuung angewandt wird. In der verwandten (zum Teil älteren) Literatur findet sich jedoch auch die Verwendung des Begriffes Kindergarten ohne Abgrenzung zum Begriff der Kindertagesstätte. Somit wird auch dieser Begriff in dieser Arbeit verwandt, hiermit soll aber keineswegs von der Autorin eine Unterscheidung hinsichtlich verschiedener vorschulischer Betreuungsformen vorgenommen werden. Somit meinen die Begriffe Kindergarten und Kita in dieser Arbeit die vorschulische institutionelle Betreuung von Kindern.

## 2.1 Kindergarten mit sozialpädagogischem Motiv und Bildungsmotiv

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden parallel zur Entstehung des Volksschulwesens Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter. Ein regelrechter „Gründungsboom“ (Reyer 2006, S. 51) an Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung war für das heutige Deutschland der 1830er- und 1840er-Jahre zu verzeichnen. Um 1850 gab es bereits zwischen 500 und 600 Einrichtungen der Kleinkindbetreuung. Obwohl die Anzahl der Einrichtungen rasch zunahm, besuchten nur wenige Kinder vorschulische Einrichtungen; die Betreuungsquote der vorschulaltrigen Kinder in Preußen lag um 1850 bei rund einem Prozent (vgl. ebd.).

Für die Entstehung einer institutionalisierten Kleinkinderziehung war zunächst ein „sozialfürsorgerisches Motiv“ (Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 5) im Rahmen der gesellschaftlichen Massenarmut aufgrund einer sprunghaft ansteigenden Bevölkerung ausschlaggebend. Die Erwerbstätigkeit von Müttern ging mit verschiedenen Problemen für die soziale Unterschicht einher: Jüngere Kinder waren ohne Aufsicht alleine zu Hause und wurden daher teilweise Opfer von Unfällen, ältere Geschwister passten auf die jüngeren auf und besuchten deshalb nicht die Schule oder aber jüngere Geschwister wurden mit in die Schule gebracht. Eine außerfamiliale Kinderbetreuung ermöglichte es den Müttern der sozialen Unterschicht, bei gleichzeitiger Betreuung ihrer Kinder zu arbeiten, beispielsweise als Bäuerinnen, Tagelöhnerinnen oder Wasserträgerinnen (vgl. Reyner 2010, S. 520; Reyner & Franke-Meyer 2012, S. 5f.; Kallert 2006, S. 215). Neben der Lösung der genannten Probleme erhielt die Obrigkeit durch die institutionalisierte Kleinkinderziehung die Möglichkeit, die Kinder gemäß trägerspezifischer Ordnungsvorstellungen zu erziehen und diese „auf eine Existenz als Angehöriger der ‚arbeitenden Classen‘ durch Grundlegung einer proletarischen Sittlichkeit schon in den ersten Lebensjahren“ (Reyer 2010, S. 520) vorzubereiten.

War das sozialpädagogische Motiv ausschlaggebend für die Gründung des Kindergartens, kam schnell eine Verflechtung mit schulbezogenen Aufgaben hinzu, sodass auch ein „Bildungsmotiv“ die Arbeit der Einrichtungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kennzeichnete. In vielen Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung waren Lehrer tätig, die meist an einigen Stunden pro Tag die Kinder gezielt auf die Schule vorbereiteten. Zudem erstellten einige Einrichtungen „Entlassungszeugnisse“ im Zuge des Übergangs zur Schule, welche den zukünftigen Lehrer über die Eigenschaften des Kindes und dessen Familiensituation informieren sollten. Die Verflechtung von vorschulischer Einrichtung und Schule zeigte sich auch darin, dass sowohl vorschulaltrige Kinder reguläre Elementarschulklassen als auch schulpflichtige Kinder die Kleinkinderschule besuchten und zudem erste Ausbildungen für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen angeboten wurden (vgl. Reyner & Franke-Meyer 2012, S. 8).

Zu den bekannten Vertretern des Bildungsmotivs zählt Friedrich Fröbel. Er entwickelte als erster eine detaillierte Kleinkindpädagogik (vgl. ebd., S. 10), die sich jedoch nicht auf diejenigen Familien, in denen Kinder vernachlässigt oder in ihrer Entwicklung ungenügend gefördert wurden, bezog, sondern auf Kinder aus dem Bürgertum (vgl. Textor o.J.a). Laut Fröbel sollte der Kindergarten ein Ort sein, „an dem eine kindgemäße, familienergänzende Pädagogik [mittels] [H.F.] [einer] [umfassenden] Förderung der jungen Kinder in den verschiedenen Entwicklungsdimensionen (Sprache, Motorik, Emotionalität und Geist) insbesondere durch das Spiel vorangetrieben werde“ (Diehm 2004, S. 533). Durch die systematisch aufeinander aufbauenden Spielgaben (Grundelemente Kugel, Walze und Würfel) sollte das Kind selbsttätig sein Inneres freitätig darstellen können (vgl. Reyer 2006; Höltershinken 2012b, S. 432). Fröbel war der Ansicht, dass der Kindergarten die unterste Stufe des Bildungssystems darstellen und die Bildungsarbeit des Kindergartens sich auf die Schule beziehen sollte (vgl. Diehm 2004, S. 533; Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 10).

## 2.2 Entflechtung von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer konzeptionellen Entflechtung von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben, die durch das 1851 erlassene „Preußische Kindergartenverbot“ der Fröbelschen Kindergärten<sup>2</sup> und durch die 1854 erlassene „Preußische Schulregulative“ begünstigt wurde (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 116ff.; Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 11f.). Vor allem aber zeichnen Reyer und Frankemeyer (2012) Veränderungen in der Trägerlandschaft für den Entflechtungsprozess verantwortlich: Im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildeten sich konträr zu den „Fröbelianern“ und der daraus hervorgehenden Fröbelbewegung die großen konfessionellen Trägerfraktionen „mit eigenen weltanschaulichen und pädagogischen Positionierungen“ (ebd., S. 11). Während die konfessionellen Trägerverbände den vorschulischen Einrichtungen primär familienunterstützende Aufgaben zusprachen und schulbezogene Aufgaben außen vor ließen, betonten die Fröbelianer die schulisch ausgerichtete Bildungsaufgabe des Kindergartens und versuchten über die gesamte zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder, „den Kindergarten

---

<sup>2</sup> Von 1851 bis 1860 wurden die Fröbelschen Kindergärten in Preußen verboten. Frankemeyer (2011, S. 116ff.) sieht das Verbot vor allem durch die religiöse Oppositionsbewegung des „Deutschkatholizismus“ begründet, einer von Rom unabhängigen Kirche, welche sich gegen die Reliquienverehrung und den Ablasshandel aussprach. Die Oppositionsbewegung gründete einige Institutionen, darunter auch die Kindergärten Fröbelscher Art, die von der preußischen Regierung als staatsgefährdend betrachtet wurden, sodass es zu einem allgemeinen Verbot der Fröbelschen Kindergärten kam, um die freien Gemeinden zu schwächen. Somit sollte die Erziehung der Kinder zu „freihetlich denkenden Menschen“ (ebd., S. 204), die sich gegen die Autorität der Kirche stellen, verhindert werden.