

Elisabeth Denzl

Das SESAM-Konzept

Medienbildnerische Praxis in Kitas –
transdisziplinäre Entwicklung und
Evaluation eines Handlungskonzeptes

FRÜHPÄDAGOGIK

 reinhardt

 reinhardt

Elisabeth Denzl

Das SESAM-Konzept

Medienbildnerische Praxis in Kitas –
transdisziplinäre Entwicklung und
Evaluation eines Handlungskonzeptes

Mit 51 Abbildungen und 32 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München

Elisabeth Denzl, M.Ed., München, ist Erzieherin, Heilpädagogin, Traumapädagogin (DeGPT-BAG/TP) sowie personenzentrierte Psychotherapeutin für Kinder- und Jugendliche i.A. (GwG). Sie hat im Fachbereich Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter promoviert.

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter im Fachbereich Bildungswissenschaft angenommen.

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Paula Bleckmann

Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Maike Rönnau-Böse

Tag der Disputation: 24. Juni 2025

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.

ISBN 978-3-497-62030-2 (PDF-E-Book)

© 2025 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG einschließlich Einspeisung/Nutzung in KI-Systemen ausdrücklich vor.

Dieses Werk kann Hinweise/Links zu externen Websites Dritter enthalten, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Ohne konkrete Hinweise auf eine Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch entsprechende Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich entfernt.

Reihenkonzeption Umschlag: Oliver Linke, Hohenschäftlarn

Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	v
Abbildungsverzeichnis	vi
Tabellenverzeichnis	vii
Abkürzungsverzeichnis	ix
Danksagung	xi
Aufbau der Arbeit & allgemeine Anmerkungen	xii
1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage, Problemdarstellung & Desiderata	1
1.2 Versuch thematischer & begrifflicher Positionierungen	7
1.2.1 Themenkomplex „Frühpädagogische Bildung“	8
1.2.1.1 Erziehung & Bildung	8
1.2.1.2 Kindheit – (Früh-)Pädagogik	8
1.2.1.3 Kindertageseinrichtungen	10
1.2.2 Themenkomplex „Medien“	11
1.2.2.1 Der Medienbegriff	11
1.2.2.2 Medienpädagogik – Medienerziehung – Medienbildung	13
1.2.3 Themenkomplex „Handlungskonzept“	14
1.2.3.1 (Handlungs-)Konzept	14
1.2.3.2 „Handlungswerkzeuge“	16
1.3 Erkenntnisinteresse & Forschungsfragen.....	17
2. Grundlagen eines Konzeptentwurfs für Medienbildung in Kindertageseinrichtungen	19
2.1 Strukturelle, theoretische & empirische Aspekte verschiedener Disziplinen zu frühkindlicher Medienbildung	19
2.1.1 Rechtliche & politische Bezüge	23
2.1.1.1 Kinderrechte & European DigComp 2.2: Partizipation, Schutz & Entwicklungsabhängigkeit.....	23
2.1.1.2 Der Medienbegriff in den Bildungsplänen der Bundesländer.....	30
2.1.2 Bezüge zur Medienpädagogik	34
2.1.2.1 „Reichweite“ von Medienbildung & deren Zielperspektive.....	34
2.1.2.2 Relevanz einer holistischen Medienbildung in der Frühpädagogik.....	38
2.1.3 Bezüge zur Pädagogik der frühen Kindheit	41

Inhaltsverzeichnis

2.1.3.1	Auftrag & Aufgaben von Kindertageseinrichtungen	41
2.1.3.2	Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen & Qualität in Kitas.....	44
2.1.4	Bezüge zur Kindergesundheit.....	50
2.1.4.1	Medienwirkung in der frühen Kindheit: Versuch der Systematisierung von Forschungsaktivitäten	50
2.1.4.2	Herausforderungen bei der Positionierung im Diskurs um Medienwirkung	55
2.1.5	Bezüge zur Medienprävention & Resilienzforschung.....	60
2.1.5.1	Präventionsansätze bei digitalen Risiken	60
2.1.5.2	Bedeutung von Resilienz & Salutogenese für Kinder in einer digitalen Welt	64
2.1.5.3	Relevante Entwicklungs- & Gesundheitsaspekte für die Gestaltung frühpädagogischer Medienbildung	69
2.1.6	Bezüge zur Heilpädagogik & Inklusion	74
2.1.6.1	Notwendigkeit des Einbezugs der heilpädagogischen Perspektive	74
2.1.6.2	Der heilpädagogische Blick auf das Kind: Aneignungsmöglichkeiten in der medienbildnerischen Praxis	78
2.2	„Angewandte Medienbildung“: Vorstellung ausgewählter Projekte & Konzepte	84
3.	Generierung des SESAM-Konzeptentwurfs.....	87
3.1	Standortbestimmung: Zusammenfassung bisheriger Erkenntnisse.....	87
3.2	Anforderungen an ein Handlungskonzept für Kindertageseinrichtungen	89
3.3	Bestimmung des Forschungsgegenstands: Der SESAM-Konzeptentwurf	93
3.3.1	Das theoretische Grundlagenmodell.....	96
3.3.2	Die „Handlungswerkzeuge“	102
3.3.2.1	Das dynamische Handlungsfeldermodell	102
3.3.2.2	Die Impulsfragensammlung.....	104
4.	Empirische Evaluation & Weiterentwicklung des SESAM-Konzeptentwurfs.....	114
4.1	Methodologische Positionierung & methodische Rahmung	114
4.2	Interviewerhebung	120
4.2.1	Sampling	120
4.2.1.1	Forschungsstrang I: Professionalisierungs-Expert:innen.....	121
4.2.1.2	Forschungsstrang II: Praxis-Expert:innen	125
4.2.2	Interview-Leitfäden	128
4.2.2.1	Forschungsstrang I: Professionalisierungs-Expert:innen.....	131

Inhaltsverzeichnis

4.2.2.2	Forschungsstrang II: Praxis-Expert:innen	132
4.2.3	Durchführung der Erhebung.....	134
4.2.3.1	Forschungsstrang I: Professionalisierungs-Expert:innen.....	135
4.2.3.2	Forschungsstrang II: Praxis-Expert:innen	136
4.2.4	Datenaufbereitung	136
4.2.5	Forschungsverantwortung: Datenethik, Datenschutz & Datenmanagement.....	137
4.3	Methodik & tatsächliche Durchführung der Auswertung	140
4.4	Fusionierung der Forschungsstränge	153
5.	Synthese der Ergebnisse: Das SESAM-Konzept	158
5.1	Fusionierte Ergebnisse: Beschreibung & Diskussion entlang der Hauptkategorien	160
5.1.1	VM: Verständnis Medienbildung.....	161
5.1.2	HF: Handlungsfeldermodell.....	169
5.1.3	EI: Evaluation der Impulsfragensammlung.....	184
5.1.4	PT: Praxistransfer.....	193
5.2	Struktur & Inhalt der weiterentwickelten Handlungsfelder & Impulsfragen.....	204
5.2.1	„Kinder nutzen aktiv Medien-Chancen: Medienkompetenz & Informatik“	205
5.2.2	„Medien-Risiken vorbeugen & Resilienz von Kindern fördern“	213
5.2.3	„mit Eltern wertschätzend zu Medienthemen zusammenarbeiten“	219
5.2.4	„Fachkräfte nutzen Medien reflektiert & verwirklichen Kita-Regeln“	225
5.2.5	„vielfältige Medienerfahrungen von Kindern aufgreifen“	232
6.	Einordnung der Ergebnisse & Ausblick	238
6.1	Gültigkeit & Grenzen der Arbeit: Aussagekraft der Ergebnisse	238
6.1.1	Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen & Evaluationskriterien	239
6.1.2	Reflexion des empirischen Forschungsprozesses.....	241
6.1.2.1	Interviewerhebung	241
6.1.2.2	Gütekriterien im Auswertungsprozess	243
6.2	Exemplarischer Praxistransfer: Der „SESAM-Kartenset“-Prototyp	247
6.2.1	Kurzbeschreibung des SESAM-Kartensets.....	251
6.2.2	SESAM-Mindmap.....	256
6.2.3	SESAM-Beispielkarten	262
6.3	Relevanz der Arbeit für den Umgang mit frühpädagogischen Konfliktthemen in Forschung & Praxis	268

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	275
Literaturverzeichnis.....	276
Anhang	302
A1 Übergreifende Anhänge.....	302
A1.1 Impulsfragensammlung (<i>Stand: 24.11.2022</i>).....	302
A1.2 Veröffentlichungen & Vorträge im Zusammenhang mit dem Promotionsprojekt	311
A2 Anhänge zur empirischen Forschungsarbeit.....	313
A2.1 Datenschutzerklärungen	313
A2.2 Einverständnis- und Datenschutzerklärung der Interviewerhebung.....	313
A2.3 Freiwilliges Formblatt Forschungsstrang I	313
A2.4 Freiwilliges Formblatt Forschungsstrang II	313
A2.5 Transkriptionsregeln	314
A2.6 Transkripte der Interviews	315
A2.7 Fallzusammenfassungen	315
A2.8 Kodierleitfäden beider Forschungsstränge	315
Kodierleitfaden von Forschungsstrang I.....	316
Kodierleitfaden von Forschungsstrang II.....	320
A2.9 Arbeitsergebnisse der Auswertung der Impulsfragensammlung	323
A2.10 Transferprodukt SESAM-Kartenset	323

Zusammenfassung

Medienbildung – Kindertageseinrichtungen – Digitalisierung – Inklusion – Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Transdisziplinarität – Praxistransfer

Ziel der vorliegenden Dissertation ist die Entwicklung und die Evaluation eines praktisch anwendbaren Handlungskonzepts für Kindertageseinrichtungen. Mittels Theorientriangulation werden interdisziplinäre und multiperspektivische strukturelle, theoretische, empirische wie auch praktische Gesichtspunkte frühpädagogischer Medienbildung operationalisiert und dadurch ein Konzeptentwurf entwickelt, der in einem weiteren Schritt empirisch evaluiert und weiterentwickelt wird. Charakteristikum der Arbeit ist das transdisziplinäre Forschungsdesign mit dem Ziel der Verbindung der Praxis- und Wissenschaftsperspektive. Konkret zeigt sich dies in der in zwei Forschungssträngen aufgeteilten Interviewerhebung mit aktiv in der pädagogischen Praxis tätigen Akteur:innen (n = 8) und Akteur:innen mit Blick aus der Metaebene (u. a. Forschung und Lehre) auf die Praxis (n = 21).

Die Eckpfeiler der Ausrichtung des Konzepts werden am Akronym „**SESAM**“ deutlich:

Sicht- & Verhaltensweisen prüfen – Eltern & Umfeld mit einbeziehen – Stärken & Ressourcen nutzen – Alternativen zu digitalen Medien kennen – Medienbildung wissenschaftsbasiert gestalten.

Es wird mit einem breiten Medienbegriff gearbeitet, um die Vielfältigkeit von Medienbildung abbilden und gleichzeitig dort, wo es sinnvoll und nötig erscheint, digitale Medien fokussieren zu können. Als Zielperspektive von Medienbildung wird dabei die „Medienmündigkeit“ gewählt, die sich als holistischer, alltagsintegrierter, langfristig angelegter Prozess beschreiben lässt und neben (digitalen) Anwendungskompetenzen insbesondere auch setting- und präventionsbezogene Aspekte bei der Begleitung eines Kindes hin zur Medienmündigkeit hervorhebt.

Das SESAM-Konzept setzt sich aus einem theoretischen Grundlagenmodell („SESAM-Handlungsfeldermodell“) sowie einer praktischen Toolbox zusammen. Weil eine einheitliche Handlungsempfehlung für die heterogene Landschaft frühpädagogischer Bildungseinrichtungen im Hinblick auf deren individuelle Besonderheiten (z. B. spezifische Ressourcen, konzeptionelle Grundsätze, sozioökonomische Aspekte) als nicht zielführend erscheint, ist die Individualisierbarkeit des Konzepts wesentlich: Die praktische Toolbox besteht deshalb einmal aus einem praktisch handhabbaren „dynamischen Handlungsfeldermodell“, in welchem die Gewichtung der Handlungsfelder zueinander und somit individuelle Besonderheiten abbildbar gemacht werden können. Zweiter Baustein der Toolbox ist ein den Handlungsfeldern zugeordneter, Fragenkatalog („Impulsfragensammlung“), welcher durch offene, zur Selbstreflexion anregende und ressourcenaktivierende Fragen Handlungsimpulse für die medienbildnerische Praxis, sowohl auf Ebene des einzelnen Kindes als auch auf Einrichtungsebene, transportiert. Dadurch soll eine Auseinandersetzung mit vielschichtigen medienbildnerischen Gesichtspunkten und eine darauf basierende Gestaltung der medienbildnerischen Praxis ermöglicht werden, um so den Ambivalenzen, die u. a. bei Zielperspektiven und Ansprüchen an Medienbildung vorherrschen, konstruktiv zu begegnen und so Brücken zwischen oft konträren Haltungen und Handlungen zu bauen.

Das „SESAM-Kartenset“ als Transferprodukt stellt eine exemplarische Ausgestaltung des Konzepts für die pädagogische Praxis dar: Zu jedem durch eine dem jeweiligen Handlungsfeld zugeordneten Impulsfrage aufgegriffenen Aspekt (Karten-Vorderseite) wird durch Erläuterungen und praktische Impulse (Karten-Rückseite) zusätzliches Wissen vermittelt, um pädagogische Fachkräfte bestmöglich zur eigenen Orientierung, Positionierung und Professionalisierung im vorherrschenden Spannungsfeld zu befähigen. Ferner wird das Potenzial dieses Vorgehens für weitere konfliktbehaftete Themen der frühpädagogischen Praxis beleuchtet.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über die Forschungsarbeit.....	xii
Abbildung 2: Übersicht über die Forschungsarbeit – Verortung von Abschnitt 2	19
Abbildung 3: Zusammenfassung von Abschnitt 2.1.1	33
Abbildung 4: Zusammenfassung von Abschnitt 2.1.2	41
Abbildung 5: Zusammenfassung von Abschnitt 2.1.3	49
Abbildung 6: Zusammenfassung von Abschnitt 2.1.4	59
Abbildung 7: Zusammenfassung von Abschnitt 2.1.5	73
Abbildung 8: Zusammenfassung von Abschnitt 2.1.6	83
Abbildung 9: Übersicht über die Forschungsarbeit – Verortung von Abschnitt 3	87
Abbildung 10: Erste Arbeitsversion eines Handlungsfeldermodells auf Grundlage der MünDig-Studie	99
Abbildung 11: Arbeitsversion des Handlungsfeldermodells als Grundlage für die empirische Evaluation	100
Abbildung 12: Überlegung der Darstellung des Handlungsfeldermodells nach „Art des Mediums“	102
Abbildung 13: Das dynamische Handlungsfeldermodell	102
Abbildung 14: Das dynamische Handlungsfeldermodell aus Pappe	103
Abbildung 15: Übersicht über die Forschungsarbeit – Verortung von Abschnitt 4	114
Abbildung 16: Empirisches Vorgehen bei der Konzeptevaluation und -weiterentwicklung.....	116
Abbildung 17: Evaluationskriterien des SESAM-Konzeptentwurfs	118
Abbildung 18: Einordnung der Professionalisierungs-Expert:innen	123
Abbildung 19: Ablaufschema des Auswertungsprozesses	143
Abbildung 20: Übersicht über die Fusionierung der Kategorien beider Forschungsstränge	155
Abbildung 21: Darstellung des „analogen Fusionierungsprozesses“ der Kategorie El.....	157
Abbildung 22: Übersicht über die Forschungsarbeit – Verortung von Abschnitt 5	158
Abbildung 23: Ergänzende Überlegungen zum Handlungsfeldermodell	181
Abbildung 24: Evaluiertes & finalisiertes SESAM-Handlungsfeldermodell für Medienbildung in Kitas.....	183
Abbildung 25: „Änderungs-Doktrinen“ für die Impulsfragensammlung.....	202
Abbildung 26: Strukturmodell „Kinder nutzen aktiv Medien-Chancen: Medienkompetenz & Informatik“	205
Abbildung 27: Strukturmodell „Medien-Risiken vorbeugen & Resilienz von Kindern fördern“	213
Abbildung 28: Strukturmodell „mit Eltern zu Medienthemen wertschätzend zusammenarbeiten“	219
Abbildung 29: Strukturmodell „Fachkräfte nutzen Medien reflektiert & verwirklichen Kita-Regeln“.....	225
Abbildung 30: Strukturmodell „vielfältige Medienerfahrungen von Kindern aufgreifen“	232
Abbildung 31: Prozess & Einordnung des "SESAM-Kartenset"-Prototyps	248
Abbildung 32: Relevanz des SESAM-Konzepts für verschiedene frühpädagogische Arbeitsfelder.....	249
Abbildung 33: Handreichung „SESAM-Kartenset“, S. 1.....	251

Tabellenverzeichnis

Abbildung 34: Handreichung „SESAM-Kartenset“, S. 2.....	252
Abbildung 35: Handreichung „SESAM-Kartenset“, S. 3.....	253
Abbildung 36: Handreichung „SESAM-Kartenset“, S. 4.....	254
Abbildung 37: Handreichung „SESAM-Kartenset“, S. 5.....	255
Abbildung 38: Mindmap S. 1, Übersicht über alle Handlungsfelder	256
Abbildung 39: Mindmap S. 2, „Kinder nutzen aktiv Medien-Chancen: Medienkompetenz & Informatik“	257
Abbildung 40: Mindmap S. 3, „Medien-Risiken vorbeugen & Resilienz von Kindern fördern“	258
Abbildung 41: Mindmap S. 4, „mit Eltern zu Medienthemen wertschätzend zusammenarbeiten“	259
Abbildung 42: Mindmap S. 5, „Fachkräfte nutzen Medien reflektiert & verwirklichen Medien-Regeln“	260
Abbildung 43: Mindmap S. 6, „vielfältige Medienerfahrungen von Kindern aufgreifen“	261
Abbildung 44: Beispielkarten: Karten-Vorlage	262
Abbildung 45: Beispielkarte „Kinder nutzen aktiv Medien-Chancen: Medienkompetenz & Informatik“	263
Abbildung 46: Beispielkarte „Medien-Risiken vorbeugen & Resilienz von Kindern fördern“	264
Abbildung 47: Beispielkarte „mit Eltern zu Medienthemen wertschätzend zusammenarbeiten“	265
Abbildung 48: Beispielkarte „Fachkräfte nutzen Medien reflektiert & verwirklichen Kita-Regeln“	266
Abbildung 49: Beispielkarte „vielfältige Medienerfahrungen von Kindern aufgreifen“	267
Abbildung 50: „Integrierte Materialsammlung“ des SESAM-Konzepts.....	269
Abbildung 51: Potenzial des Vorgehens der Konzeptentwicklung für andere Konfliktthemen	272

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Medienrealität von Kindern: Dimensionen von Medienexposition	3
Tabelle 2: Übersicht über Aufgabenbereiche der Medienpädagogik	36
Tabelle 3: Versuch einer Systematisierung der Aufgaben von Fachkräften in Kitas	43
Tabelle 4: Versuch einer Systematisierung von Forschungsaktivitäten der Medienwirkungsforschung.....	54
Tabelle 5: Der sequenzielle Ansatz.....	63
Tabelle 6: Beschreibung der Eckpfeiler des Konzepts anhand des Akronyms SESAM	94
Tabelle 7: Inhaltliche Dimensionen der Handlungsfelder des Handlungsfeldermodells	101
Tabelle 8: Übersicht über die Arbeitsversion der Impulsfragensammlung.....	113
Tabelle 9: Anmerkungen zu Rahmenbedingungen und Inhalt der Interviews von Forschungsstrang I.....	124
Tabelle 10: Kurzbeschreibung des Samplings von Forschungsstrang II	128
Tabelle 11: Leitfaden von Forschungsstrang I	131
Tabelle 12: Leitfaden von Forschungsstrang II	133
Tabelle 13: Zuordnung der Textstellen in Forschungsstrang I vor der Fusionierung	153

Tabellenverzeichnis

Tabelle 14: Zuordnung der Textstellen in Forschungsstrang II vor der Fusionierung	154
Tabelle 15: Zugeordnete Textstellen & Kategorien zu HF1 – HF5 bei der Fusionierung der Forschungsstränge	156
Tabelle 16: Übersicht über die Ergebnisdarstellung anhand der vier Hauptkategorien	159
Tabelle 17: Übersicht über die zugeordneten Textstellen der vier Hauptkategorien VM, HF, IF & PT	160
Tabelle 18: Zugeordnete Textstellen der Kategorie VM	161
Tabelle 19: Ausführliche Ergebnisdarstellung der Kategorie VM	166
Tabelle 20: Zugeordnete Textstellen der Kategorie HF	169
Tabelle 21: Ausführliche Ergebnisdarstellung der Kategorie HF	178
Tabelle 22: Übersicht über die Fusionierung der Kategorie EI inkl. zugeordneter Textstellen	190
Tabelle 23: Überschneidungen der Textstellen in den Subkategorien HF1 – HF5	191
Tabelle 24: Auswertung der Impulsfragen anhand der Evaluationskriterien	192
Tabelle 25: Zugeordnete Textstellen der Kategorie PT	193
Tabelle 26: Ausführliche Ergebnisdarstellung der Kategorie PT	200
Tabelle 27: Impulsfragen & Kontextinformationen „Kinder nutzen aktiv Medien-Chancen: Medienkompetenz & Informatik“	212
Tabelle 28: Impulsfragen & Kontextinformationen „Medien-Risiken vorbeugen & Resilienz von Kindern fördern“	218
Tabelle 29: Impulsfragen & Kontextinformationen „mit Eltern zu Medienthemen wertschätzend zusammenarbeiten“	224
Tabelle 30: Impulsfragen & Kontextinformationen „Fachkräfte nutzen Medien reflektiert & verwirklichen Kita-Regeln“	231
Tabelle 31: Impulsfragen & Kontextinformationen „vielfältige Medienerfahrungen von Kindern aufgreifen“	237
Tabelle 32: „Checkliste“ zur Beurteilung der internen Studiengüte	245

Abkürzungsverzeichnis

BE	Berufliche Einordnung
BVKJ	Berufsverband der Kinder- und Jugendärzt:innen e. V.
BHP	Berufs- und Fachverband für Heilpädagogik
BMWK	Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz
Bs	Bildschirm
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bme	background media exposition
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWK	Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
BVNW	Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten
d	deduktiv
dM	digitale Medien
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGKJ	Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e. V.
DigComp	Digital Competence Framework for Citizens
digi.	digital
DJI	Deutsches Jugendinstitut
dyn.	dynamisch
EE	Einordnung Expertise
EI	Evaluation der Impulsfragensammlung
fme	foreground media exposition
FS I/FS II	Forschungsstrang 1/Forschungsstrang 2
FK	pädagogische Fachkraft/Fachkräfte
GAIMH	Deutschsprachige Gesellschaft der seelischen Gesundheit in der frühen Kindheit
GMK	Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur
HF	Handlungsfeld
HF1	„Medienkompetenz & informatische Grundbildung“
HF2	„Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“
HF3	„medienbezogene Elternzusammenarbeit“
HF4	„Medieneinsatz durch Fachkräfte“
HF5	„Verarbeitungshilfe für (belastende) Medienerlebnisse“
HPT	Heilpädagogische Tagesstätte
i	induktiv
I	Interviewerin (Doktorandin)
IF	Impulsfragen
Ifp	Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
KI	Künstliche Intelligenz

Abkürzungsverzeichnis

KiQuTG	Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege
Kita	Kindertageseinrichtung
KIM-Studien	Studienname „Kindheit, Internet, Medien“
KMK	Kultusministerkonferenz
MB	Medienbildung
MMM	Media Maturity Matrix
MünDig	Mündigkeit & Digitalisierung (Studie)
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OHCHR	Office of the High Commissioner for Human Rights
PraxE(x)	Praxis-Expert:in + <i>Nummerierung</i>
ProfE(x)	Professionalisierungs-Expert:in + <i>Nummerierung</i>
P	Praktikant:in
päd.	pädagogisch
PRiK	Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen
PT	Praxistransfer
Probe-PraxE/Probe-ProfE	Probeinterview Praxis-Expert:in/Professionalisierungs-Expert:in
SESAM	Akronym des entwickelten Handlungskonzepts ¹
SOC	Sense of Coherence
SVE	Schulvorbereitende Einrichtung
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
tf	technoference
UN	United Nations
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention
U3	(Kindertageseinrichtungen) für Kinder bis 3 Jahre
Ü3	(Kindertageseinrichtungen) für Kinder ab 3 Jahre
VM	Verständnis Medienbildung
VN	Vereinte Nationen
WAIMH	World Association for Infant Mental Health
QCA	Qualitative Content Analysis
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
ZfKJ	Zentrum für Kinder- und Jugendforschung

¹ Sicht- & Verhaltensweisen prüfen – Eltern & Umfeld mit einbeziehen – Stärken & Ressourcen nutzen – Alternativen zum Bildschirm kennen – Medienbildung wissenschaftsbasiert gestalten.

Danksagung

Ganz besonders danken möchte ich Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Paula Bleckmann. Sie hat mich mit ihrer unglaublichen Kompetenz, Begeisterung und ihrem Glauben an mich und meine Arbeit stets unterstützt. Ohne sie hätte ich nicht den Mut gehabt, diese Arbeit zu beginnen und durchzuhalten.

Ebenso viel zu verdanken habe ich meiner Zweitbetreuerin, Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maike Rönnau-Böse, für ihre immerzu empathische, ehrliche, wertschätzende und zuverlässige Begleitung meiner Arbeit, bei der sie mir stets Klarheit und Zuversicht vermittelt hat. Beide sind Vorbilder für mich, beruflich wie menschlich.

Ein großer Dank gilt meiner wunderbaren Familie, meiner lieben Mama, meinem lieben Papa und meinen Geschwistern Katharina und Georg, dass sie immer für mich da waren und sind und auf die ich immer zählen kann, besonders in herausfordernden Zeiten. Danke an meine Tante und meine Oma. Ohne euch hätte ich das nicht geschafft.

Ich bin dankbar für all meine langjährigen und alles überlebenden Freundschaften, die mich auf so vielfältige Weise begleitet und unterstützt haben in den letzten Jahren, sei es durch tägliches Motivieren und Antreiben oder durch Ablenken, Zuhören und Verstehen.

Ganz besonders danken möchte ich Maresa, Christopher, Bianca, Tanja und Claudia.

Mein Dank richtet sich an alle Menschen, die beteiligt waren von der Entstehung bis Fertigstellung dieser Arbeit – allen Interviewpartner:innen, Korrekturlesenden, meinem Hochschulteam und allen Mit-Doktorand:innen in diversen Arbeitsgruppen – insbesondere Cordula und Katrin, die mich stets fachlich wie emotional unterstützt haben.

Ich danke auch den Ehrenamtlichen von ArbeiterKind.de dafür, dass sie unermüdlich über strukturelle Hürden aufklären und Studierende mit ihrem vielfältigen Angebot unterstützen und ermutigen – und so auch mich. Herzlichen Dank auch an alle Mitdenkenden und Mitfühlenden im CoStudySpace!

Und ich danke allen Kindern, die ich in den letzten Jahren begleiten durfte. Ich danke ihnen dafür, dass sie mir immer wieder geholfen haben, etwas Abstand von meinen Herausforderungen zu nehmen und sie zu relativieren. Ich danke ihnen für all die Ablenkung und den Spaß, insbesondere meiner lieben Carolina und meiner lieben Anna. Danke an alle Kinder, die mir immer wieder zeigen, wie viel wir Erwachsene von ihnen lernen können – und danke an meine Spieltherapie-Kolleg:innen, insbesondere Curd Michael, Alina und Lotte, die mich immer daran erinnern, wenn ich das mal vergesse.

Aufbau der Arbeit & allgemeine Anmerkungen^{2 3}

Abschnitt 1 skizziert zunächst die zentralen Problemstellungen, begründet dadurch die Notwendigkeit dieser Arbeit und beschreibt die eigene Positionierung (s. Abschnitt 1.1). Darüber hinaus werden thematische und begriffliche Vorüberlegungen gemacht, was die Komplexität der Thematik verdeutlicht. Auf dieser Grundlage werden strukturierende Eingrenzungen abgeleitet (s. Abschnitt 1.2). Das führt zur Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen (s. Abschnitt 1.3).

Abschnitt 2 skizziert die für die Entwicklung eines Konzeptentwurfs für Medienbildung in Kindertageseinrichtungen (Kitas) wesentlichen Grundlagen durch die Auseinandersetzung mit strukturellen, theoretischen und empirischen Aspekten verschiedener Disziplinen (s. Abschnitt 2.1), wobei am Ende jedes Abschnitts die Relevanz für die Gestaltung von Medienbildung in Kitas zusammenfassend beschrieben wird. Darauf folgt eine kurze Darstellung ausgewählter Projekte und Konzepte der „angewandten Medienbildung“ (s. Abschnitt 2.2).

Abschnitt 3 fasst die bisher gewonnenen Erkenntnisse zusammen (s. Abschnitt 3.1) und leitet daraus Anforderungen für ein Handlungskonzept ab (s. Abschnitt 3.2). Auf dieser Grundlage wird der Forschungsgegenstand, das sog. SESAM-Konzept, entwickelt und beschrieben (s. Abschnitt 3.3).

Abschnitt 4 beschreibt die empirische Evaluation des Konzeptentwurfs: Nach einer methodischen Positionierung (s. Abschnitt 4.1) wird die Datenerhebung beschrieben (s. Abschnitt 4.2), unterteilt in fünf Unterkapitel (Sampling, Leitfadententwicklung, Durchführung, Datenaufbereitung, Forschungsverantwortung). Darauf folgen die Darstellung des methodischen Vorgehens bei der tatsächlichen Durchführung der Auswertung (s. Abschnitt 4.3) und die Fusionierung der Datensätze (s. Abschnitt 4.4).

Abschnitt 5 synthetisiert die Ergebnisse, zunächst entlang der vier Hauptkategorien (s. Abschnitt 5.1) und dann anhand einer Beschreibung der fünf evaluierten Handlungsfelder (s. Abschnitt 5.2).

Abschnitt 6 reflektiert die Gültigkeit und Grenzen der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen, Evaluationskriterien und den empirischen Forschungsprozess (s. Abschnitt 6.1). Dann wird ein exemplarisches Transferprodukt des evaluierten Konzepts, das sog. SESAM-Kartenset, vorgestellt (s. Abschnitt 6.2). Abschließend wird die Relevanz der Forschungsarbeit sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die pädagogische Praxis eingeschätzt (s. Abschnitt 6.3).

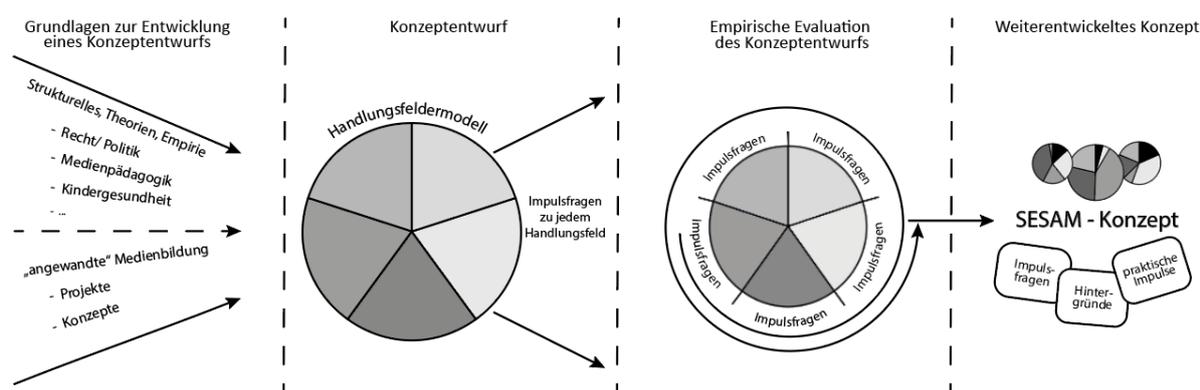


Abbildung 1: Übersicht über die Forschungsarbeit

² Eine gendersensible Verwendung von Sprache zur Vermeidung von Benachteiligung bestimmter Personengruppen wird in der gesamten Arbeit angestrebt, weshalb nach bestem Wissen und Gewissen der Gender-Doppelpunkt verwendet wird.

³ Letzter Stand der Recherchen: 3. Quartal 2024.

1 Einleitung

Vorangestellte Überlegungen zu Relevanz, thematischen Begrenzungen sowie Positionierung im Themenfeld & schlussfolgernde Formulierung von Erkenntnisinteresse & Forschungsfragen

1.1 Ausgangslage, Problemdarstellung & Desiderata

„Bildungsprozesse als differenziertes Zusammenspiel zunehmender Welt- und Selbsterfahrung, von äußerer und innerer Realität, sind eigenaktive Prozesse der Selbstbildung. Aber dazu bedürfen Kinder der Erwachsenen, die ihnen einen Beziehungs- und Orientierungsrahmen bieten, der Sicherheit gibt und explorierende Aktivitäten der Weltaneignung in zunächst vor allem dyadischer, später komplexerer Interaktion und Kommunikation ermöglicht.“ (Dederich, Beck, Antor & Bleidick, 2016, S. 262)

(Veränderte) Medienrealitäten von Kindern

In allen Lebensbereichen brauchen Kinder Erwachsene um sie herum, die für sie Entscheidungen treffen, passende Rahmenbedingungen und Strukturen schaffen und sie bei Herausforderungen begleiten, auch beim Thema Medien. Tulodziecki et al. (1995, S. 15) haben bereits vor drei Jahrzehnten festgehalten: „Insbesondere stellt sich ein persönlichkeits- und gesellschaftsförderlicher Umgang mit Medien nicht von selbst ein, sondern bedarf der Unterstützung durch Erziehung und Bildung.“ Und dabei ist es erst einmal unerheblich, ob es sich dabei um ein Buch, ein Theaterstück oder ein Tablet handelt. Auch wenn im öffentlichen Diskurs der Begriff „Medien“ häufig mit „digitalen Geräten“ assoziiert ist, sind diese von der Begriffsbedeutung her als Werkzeuge zur Vermittlung von Inhalten zu verstehen (s. Abschnitt 1.2.2.1). So gesehen haben Medien – seien es Wandmalereien im alten Pompeji oder TikTok auf dem Pausenhof heute – seit jeher bereits einen festen Platz im Leben von Kindern. Seit vielen Generationen kommt Büchern eine bedeutende Rolle zu und auch digitale Medien bzw. Medien mit Bildschirmen haben spätestens mit dem Erscheinen des ersten iPhones 2007 (Apple Inc., 2007) einen festen Platz im Alltag fast aller Menschen, auch wenn Veränderungen in den kindlichen Medienrealitäten schon vor Jahrzehnten dokumentiert wurden, hier verdeutlicht durch die Beschreibung der „veränderten Kindheit“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) 1988.

„Bereits 3- bis 4-jährige Kinder besitzen heute schon ihre eigenen Medien wie Walkman, Kassettenrecorder, dazu Märchen- und Musikkassetten [...]. Diese Medien werden ergänzt durch elektronisches Spielzeug, wie ferngesteuerte Autos, Tele- oder Computerspiele. Fernsehen und Video sind schon selbstverständliche Bestandteile des Kinderalltags geworden [...].“ (Barthelmes & Sander, 1988, S. 383)

Um einen Einblick in die aktuellen Medienrealitäten von Kindern im deutschsprachigen Raum zu geben und gleichzeitig deren Komplexität annähernd gerecht werden zu können, ist es notwendig, sich nicht nur mit einzelnen Aspekten kindlicher Mediennutzung auseinanderzusetzen. Deshalb wird in Tabelle 1 ein kurzer Umriss mit Kennzahlen zum Medienumgang von 0–6-jährigen Kindern gegeben, der sich an der Differenzierung in fünf Dimensionen kindlicher Medienexposition an der Systematik von Barr et al. (2020) bzw. Bleckmann und Mößle (2014) orientiert. Da digitale Geräte und insbesondere Bildschirmmedien eine besonders große Rolle im Leben von vielen Kindern spielen, werden diese im Folgenden fokussiert.

Einleitung

1. Dimension: Zeit	2. Dimension: Zielgruppe	3. Dimension: Inhalt	4. Dimension: Funktion	5. Dimension: Kind
<p><u>Aktuelle Nutzungszeiten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es zeigt sich eine Zunahme der Beschäftigung mit Büchern (2013: 26 Min., 2023: 37 Min.) sowie eine Zunahme der Bildschirmmediennutzung, auch nach der Corona-Pandemie (2013: 52 Min., 2020: 82 Min., 2023: 87 Min.) bei 2–5-jährigen Kindern im Familiensetting⁴ (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2015; Kieninger, Feierabend, Rathgeb, Kheredmand & Glöckler, 2021; Kieninger et al., 2024) • Insbesondere in Familien in finanziell prekären Verhältnissen gab es während der Corona-Pandemie eine hohe Zunahme von Bildschirmzeiten, während in Familien, die „bequem leben“ konnten, insbesondere Aktivitäten wie Bücherlesen, draußen Spielen und „zu Hause etwas für Schule/Kindergarten tun“ anstiegen (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020) • Eine Erhebung in Litauen zeigt, dass die Bildschirmzeiten 2021 zwar etwas niedriger als 2018 waren, der Anteil der Kinder mit sehr hohen Bildschirmzeiten (+4 Std.) jedoch 	<p><u>Differenzierung in 3 Formen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kindliche Bildschirmmediennutzung (foreground media exposition (fme)), elterliche Bildschirmmediennutzung in Beisein des Kindes (technoference (tf)), passive Gerätenutzung (background media exposition (bme)) (A. Brown, 2011; McDaniel & Radesky, 2018) <p><u>Nutzungszeiten von Haupterziehenden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern von Säuglingen/kleinen Kindern nutzen ihr Smartphone häufig bis immer in Beisein ihres Kindes (Wyl et al., 2024). • Durchschnittlich verbringen die Eltern 2023 28 Min. mit Lesen, 108 Min. mit privater und 82 Min. mit beruflicher Internetnutzung, 70 Min. auf Social Media, 66 Min. mit Streamingdiensten, 48 Min. mit Fernsehen, 45 Min. mit Online-Angeboten von TV-Sendern, 31 Min. mit Videoportalen sowie 30 Min. mit digitalen Spielen (Kieninger et al., 2024) <p><u>Begleiteter vs. unbegleiteter Medienumgang von Kindern:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wird die Nutzung von Büchern, Serien, YouTube-Videos durch einen Elternteil begleitet, können Eltern die 	<p><u>Konsumierte Medieninhalte durch Kinder:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lieblingssendungen: 2023 bei Kindern im Alter von 2–5 Jahren: Paw Patrol & Peppa Pig/Wutz (Kieninger et al., 2024) • Was Kinder abseits kindgerechter Inhalte konsumieren, ist am ehesten über Statistiken zu Einschaltquoten, bei Büchern über Bestsellerlisten nachzuvollziehen <p><u>„Kindgerechte“ Inhalte:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte können bei unbegleiteter Nutzung nicht vollkommen kontrolliert werden, auch nicht durch die Installation von Filtersoftware (Kindermedienland Baden-Württemberg, 2020) • Es kann nicht einheitlich von „kindgerecht“, „hoher (pädagogischer) Qualität“ oder „Bildungsinhalten“ gesprochen werden: Altersempfehlungen/-freigaben bei Büchern geschehen auf Verlagebene, für 	<p><u>Funktion von Bildschirmmedien für Kinder:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Freizeitbeschäftigung: Die beliebtesten Aktivitäten von Kindern waren 2023 Spielen (draußen u. drinnen), Basteln und Malen sowie sich mit Freund:innen treffen (Kieninger et al., 2024) • In Kitas nutzten 32 % der Kinder digitale Geräte häufig/manchmal zur Übung gezielter Kompetenzen, 30 % zum Spielen von Computerspielen/Apps und 32 % für Recherchen im Internet (Knauf, 2019) <p><u>Funktionen von Bildschirmmedien für Eltern/in der Erziehung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Möglicherweise subjektive (kurzfristige) Stabilisatoren für die Bewältigung des Alltags (z. B. für Kinderbetreuung während Homeoffice, Unterhaltung bei Langeweile in 	<ul style="list-style-type: none"> • Die individuellen bio-psycho-sozialen Prädispositionen eines Kindes (Fröhlich-Gildhoff, 2018), z. B. veranlagungs-, umwelt- und erfahrungsbedingte Eigenschaften eines Kindes wie Ressourcen, Temperament, Ängste, Erlebnisse, Entwicklungsverzögerungen, stellen eine wichtige Betrachtungsdimension dar, wenn es darum geht, wie Medien auf Kinder wirken. • Beispielsweise könnten Kinder mit gefestigter Entwicklung anders auf problematischen Medienkonsum reagieren bzw. dieser weniger starke und negative Auswirkungen haben als bei

⁴ Kumulierte Angabe der in der miniKim-Studie abgefragten Items mit Bildschirmmedien: 2014: Fernsehen, PC-/Online-/Konsolenspiele, Internet, Handy-/Smartphone-Spiele, Tablet-PC-Spiele; 2021 und 2023: klassisches Fernsehen, Pay-Streamingdienste, kostenfreie Videoportale, Online-Angebote der TV-Sender, sonstige Internetnutzung, digitale Spiele. Die genannten Kategorien stellen zwar unterschiedliche Angebote dar, aber aufgrund der Vielfalt der Plattformen könnte es Überschneidungen geben, z. B. könnte ein Inhalt über mehrere Kategorien zugänglich sein. Das erschwert eine eindeutige Aussage zur Gesamtbildschirmmediennutzung von Kindern.

Einleitung

<p>stabil bei 15 % blieb (Braidokiené & Jusiené, 2023)</p> <p><u>Empfehlungen zu Bildschirmnutzungszeiten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlungen in Deutschland (Bitzer, Bleckmann & Mößle, 2014; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2019): Bildschirmnutzung für Kinder unter 3 Jahren nicht empfohlen, für Kinder im Alter von 3–6 Jahren eine Maximalnutzungsdauer von 30 Minuten täglich⁵ - Zum Vergleich Empfehlungen in den USA der Academy of Pediatrics 2016: Vermeidung von Bildschirmnutzung für unter 2-Jährige, für 2–5-Jährige max. 1 Std./Tag „high quality programming“ (Council on Communications and media, 2016) - Eine neuere Empfehlung in den USA geht jedoch weg von einer Zeitlimitierung hin zum Einbezug weiterer Dimensionen der Bildschirmexposition: „we recommend considering the quality of interactions with digital media and not just the quantity, or amount of time“ (American Academy of Pediatrics, 2023) 	<p>Reaktionen/Fragen ihrer Kinder beobachten, auf das Gesehene eingehen und mit den Kindern nachbesprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> • 24 % der 2–3-Jährigen und 35 % der 4–5-Jährigen durften bestimmte Bildschirmmedien während der Coronapandemie alleine nutzen, die sonst nur in Begleitung genutzt werden (Kieninger et al., 2021) • 28 % der 4–5-jährigen Kinder hatten 2023 selbstbestimmt Zugang zu Tablets (Kieninger et al., 2024) • In Österreich gaben vor Corona 57 % der Eltern an, immer dabei zu sein, wenn ihr Kind (0–6 Jahre) ein digitales Gerät nutzt (Kaiser-Müller, 2020) • Eine Studie aus der Schweiz zeigt, dass 26 % der Kinder in der Kita digitale Geräte nur unter Aufsicht und 8 % alleine nutzen durften, mehrheitlich (66 %) wurden digitale Geräte jedoch nur von Fachkräften benutzt (Steiner et al., 2023) 	<p>Filme und Unterhaltungssoftware geschieht dies auf Basis von Selbstkontrolle (FSK & USK). Pädagogische Empfehlungen müssen immer auf ihren Ursprung hin geprüft werden (Projektbüro SCHAU HIN!, 2024).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 52 % der Eltern gaben an, dass Kinder nur das Internet nutzen sollten, wenn darauf Filter- oder Schutzprogramme installiert sind (Kieninger et al., 2024) • 66 % der Eltern stimmten der Aussage zu, keine Filtersoftware zu benötigen, da das Kind das Internet nicht alleine nutzen darf, wiederum 48 % der Eltern gaben an, keine Filterprogramme zu kennen⁶ (Kieninger et al., 2024) <p><u>Gesellschaftliche Debatten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 2021 spielten Kinder in deutschen Kindergärten „Squid game“ nach (ZEIT ONLINE, 2021) • Es existieren diverse manipulierte Kindervideos auf YouTube (Burgard-Arp, 2018) 	<p>Erziehungssituationen, Emotionsregulation, virtuelle Flucht vor Stress im Erziehungsalltag) (McDaniel, 2019, 2020). Diese stehen jedoch nicht im Widerspruch zu negativen Auswirkungen von dysreguliertem Nutzungsverhalten (German-speaking Association for Infant Mental Health [GAIMH], 2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Erziehungsalltag können digitale Medien u. a. als Babysitter, Streitschlichter, zur Belohnung bzw. Bestrafung oder als Druckmittel eingesetzt werden • Die Frage danach, warum sich ein bestimmtes Nutzungsmuster etabliert, ist zentral, um das Mediennutzungsverhalten verstehen und mögliche Interventionen durchführen zu können 	<p>Kindern mit Entwicklungsverzögerungen (Zimmer & Zimmer, 2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten werden technische Geräte häufiger zur Beruhigung eingesetzt (Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman & Silverstein, 2016), was wiederum zu problematischem Nutzungsverhalten der Kinder sowie extremeren Emotionen beim „Medienentzug“ führen kann (Coyne et al., 2021)
---	--	--	--	--

Tabelle 1: Die Medienrealität von Kindern: Dimensionen von Medienexposition

⁵ BZgA 2019: 0–3 Jahre: 0 Min.; 3–6 Jahre: max. 30 Min./täglich; 6–10 Jahre: max. 45–60 Min./täglich; Bitzer et al. 2014: 0–3 Jahre: max. 8 Min./täglich; 4–6 Jahre: max. 30 Min./täglich; 7–12 Jahre: max. 62 Minuten/täglich.

⁶ Kumulierte Angaben von „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“.

Diese Kennzahlen in Tabelle 1 zeigen, dass insbesondere Bildschirmmedien (sowohl durch die eigene Nutzung als auch durch die von erwachsenen Bezugspersonen) eine immer größere Rolle in der medialen Lebenswelt von Kindern spielen und sich in einigen der aufgeführten Dimensionen Hinweise auf dysregulierte und dysfunktionale Nutzungsweisen erkennen lassen, wobei vorwiegend Untersuchungen zum familiären Mediennutzungsverhalten und nicht dem in (frühpädagogischen) Bildungseinrichtungen vorliegen. Dies verdeutlicht die hohe Relevanz der Auseinandersetzung mit medialen Realitäten von Kindern, sowohl von ganz engen Bezugspersonen wie Eltern, pädagogischen Fachkräften (FK) auf der Mikroebene oder entfernten Akteur:innen wie Politiker:innen und Wissenschaftler:innen auf der Makroebene.

Das Spannungsfeld „digitale Medien in der frühen Kindheit“

In Anbetracht dieser Kennzahlen ergeben sich jedoch in Politik, Wissenschaft, Familien wie Bildungseinrichtungen teils sehr unterschiedliche Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen, wenn es beispielsweise um die Frage geht, welche Rolle Medien und insbesondere Bildschirmmedien in kindlichen Lebenswelten spielen sollen, müssen, dürfen – oder nicht – auch wenn die Zielrichtung, die gesunde Entwicklung des Kindes sowie die Befähigung von Kindern zum Ergreifen der Chancen der digitalen Welt, meist deckungsgleich ist.

Seit Jahrzehnten werden um diese Frage polarisierende, teils hochemotionale Diskurse geführt (s. u. a. „Die Droge im Wohnzimmer“ (Winn, 1986)). Slogans wie „Digitalisierung first, Bedenken second“ (TAZ, 2017) haben im öffentlichen Diskurs einen genauso festen Platz wie Vorträge mit dem Titel „Depressionen, Lernstörungen, Kurzsichtigkeit – Wie die Digitalisierung unsere Kinder krank macht“ (Münchner Wochenanzeiger, 2023). Es scheint, als würden sich hier häufig zwei unvereinbare Fronten mit ihren Grundsätzen bzw. Argumentationslinien gegenüberstehen: „Bildschirmmedien haben Chancen, ABER vor allem auch Risiken“ und „Bildschirmmedien haben Risiken, ABER vor allem auch Chancen“. Diese Positionen wirken unüberwindbar, obwohl bereits klar ist, dass eine dysregulierte Bildschirmmediennutzung schädlich für die kindliche Entwicklung sein kann (s. u. a. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e. V. [DGKJ], 2023), genauso klar ist, dass ein völliges bildschirmfreies Kinderleben eine Utopie für die meisten Bevölkerungsgruppen darstellt und es zahlreiche Bildungschancen und es neue Erfahrungsräume durch digitale Medien gibt. Insbesondere stellt die Altersstufe drei bis sechs eine breite Fläche für Diskussionen sowie gleichzeitig eine Forschungslücke dar, die Dr. Thomas Fischbach vom Berufsverband der Kinder- und Jugendärzt:innen e. V. (BVKJ) so beschreibt:

Einleitung

„Expertinnen und Experten sind sich weitestgehend einig, dass Kinder unter drei Jahren möglichst keinen digitalen Bildschirmmedien ausgesetzt sein sollten – weder aktiv, noch passiv, wenn die Eltern Screens nutzen. Das entspricht den Empfehlungen verschiedener Institutionen und Verbände wie dem BVKJ, der DGKJ, der DGSPJ oder der BZgA. Ebenso ist man sich weitestgehend einig, dass die Integration digitaler Medien in den Schulunterricht wichtig ist. Auf diese Weise lernen Kinder den Umgang mit digitalen Medien und entwickeln eine Medienkompetenz. Für die Altersstufe ab drei Jahren bis zum Schuleintritt wird das Thema Medienbildung bislang noch kontrovers diskutiert.“ (T. Fischbach, persönl. Mitteilung, 29.06.2023)

Auseinandersetzungen mit Medienbildung in Kindertagesstätten werden häufig von kontroversen Debatten um Vor- und Nachteile und der Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Bildschirmmedien überschattet. Oftmals wird dann erst einmal vernachlässigt, dass sich Medienbildung nicht nur auf digitale Medien bezieht (Bleckmann, 2014), auch wenn es notwendig ist, dass Medienbildung die digitalen Realitäten von Kindern abbildet und gesetzliche Grundlagen berücksichtigt werden müssen (Reichert-Garschhammer, 2020). So wird die Auseinandersetzung mit Medienbildung – sei es auf Grundlage von Erfahrungswissen, wissenschaftlichen Erkenntnissen oder nur begrenzt fundiert – häufig in ihrer Komplexität reduziert und auf (wenngleich wesentliche) Teilaspekte beschränkt.

Chancen eines breiten Verständnisses von Medienbildung

Ein offener Blick auf Medienbildung mit einem breiten Medienverständnis hat hingegen den Vorteil, dass sowohl die mit Digitalität einhergehenden Besonderheiten, spezifischen Potenziale und Herausforderungen als auch die Vielfalt und die Möglichkeiten anderer Medien, z. B. Bücher, Theater, Reimen, Lyrik, Schrift etc. berücksichtigt werden können, sei es, um Ergänzungen, Ausgleich oder Korrektive zu digitalen Medien zu schaffen. So erscheint als Gegengewicht zu dieser häufigen Einführung von Medien und Medienbildung die erweiterte und umfassende Zielperspektive „Medienmündigkeit“ sinnvoll und konstruktiv für das Aufgreifen des beschriebenen Diskurses sowie auch geeignet als Grundlage für diese Forschungsarbeit zu sein: Medienmündigkeit kann als ganzheitlich angelegter, langfristiger Prozess hin zu einer aktiven, dosierten, kritischen, reflektierenden und technischen Versiertheit im Umgang mit Medien (ohne und mit Bildschirm) sowie die Abwägung von deren Chancen und Risiken, auch im Sinne einer Technikfolgenabschätzung verstanden werden (Bleckmann, 2014; Pörksen & Frenzel, 2020; Simanowski, 2021). Erwachsenen Bezugspersonen kommt bei der Begleitung von Kindern hin zur Medienmündigkeit eine besondere Bedeutung zu (s. u. a. Bleckmann, Denz & Streit, 2021), was wiederum impliziert, dass Medienbildung nicht nur Kinder als Akteur:innen adressieren darf, sondern auch setting- und präventionsbezogene Faktoren mit einbezogen werden müssen.

Orientiert an dieser Zielperspektive und dem breiten Verständnis von Medienbildung strebt die vorliegende Arbeit an, mit offenem Blick an das medienbildnerische Feld in Kitas heranzutreten, verschiedene wissenschaftliche und praktische Standpunkte zu erfassen und zu operati-

onalisieren und in diesem Sinne eine Forschungsoffenheit zu signalisieren, da derzeitige Forschungs- und Praxisprojekte für die Altersstufe 0–6 Jahre vorwiegend oder ausschließlich Digitalisierungsaspekte von Kindertageseinrichtungen fokussieren (s. Abschnitt 2.1–2.2).

Zum Anspruch, die Wissenschaft praxisnah zu gestalten

Diese Dissertation hat den Anspruch, insbesondere für die frühpädagogische Praxis einen Mehrgewinn darzustellen. Obgleich es wichtig ist, die Komplexität und Polarität der Thematik (*Digitale Medien in der Kita*) zu erfassen, ist es wichtig, anzuerkennen, dass es für ein komplexes Thema keine einfachen Lösungen geben kann. Dennoch stellt allein die Problemerkennung für die pädagogische Praxis keinen Mehrgewinn dar. So müssen in einem zweiten Schritt Rückschlüsse für die medienbildnerische Praxis und damit konkrete, auf Operationalisierung basierende Handlungsempfehlungen für die medienbildnerische Praxis formuliert werden. Diese Dissertation beschränkt sich dabei nicht darauf, eine einfache Bewertung wie „Tablet gut oder schlecht“ abzugeben, sondern untersucht das dahinterstehende „Wie“ der konkreten Ausgestaltung der medienbildnerischen Praxis, sowohl ohne als auch mit digitalen Medien. Angesichts der anspruchsvollen Aufgabe, ein solch komplexes und kontrovers diskutiertes Thema zu operationalisieren, könnte die Tiefe der Erfassung einzelner (disziplinärer) Aspekte aus Sicht mancher Lesenden möglicherweise als Streit- und kritisierbar empfunden werden, was zum einen kritisch hinterfragt (s. Abschnitt 6) und zum anderen durch die Zielsetzung dieser Arbeit – die Konzeptionalisierung einer praktisch anwendbaren, komplexen Wissensinhalte vermittelnde Maßnahme – begründet ist (s. Abschnitt 1.3). Denn die Auseinandersetzung mit den derzeitigen Herausforderungen der frühpädagogischen Praxis (s. Abschnitt 2.1.3) zeigt deutlich, dass keine weiteren Anforderungen mehr in den vollen Kita-Alltag integriert werden können. Stattdessen sind Annäherungen von Diskursen sowie realistische Bezugnahmen zur pädagogischen Praxis notwendig, die konkret umsetzbare und in den Alltag integrierbare Konzepte und Handlungsempfehlungen bieten.

„Im Verlauf der immer weitergehenden Differenzierung von Pädagogik als akademischen Deutungs- und professionellem Handlungszusammenhang nimmt die Bedeutung konzeptförmigen Wissens zu. Die stetige Komplexitätssteigerung des Bildungssystems als Funktionssystem korreliert mit einer strukturellen Überforderung seines Personals, was komplexitätsreduzierende Wissenssysteme nötig werden lässt.“ (Gaus & Drieschner, 2020, S. 9)

In einem pädagogischen Alltag, der von vielfältigen Herausforderungen geprägt ist, nicht zuletzt von solchen, das „Bestehen des Alltags“ gefährdenden, z. B. Personalnotstand und Überlastung des bestehenden Personals, u. a. Gesundheitsprobleme, hohe Krankheitsausfälle, Arbeitsunzufriedenheit, geringe gesellschaftliche Wertschätzung (Akko, 2024; Autorenfachgruppe Fachkräftebarometer, 2023; Deutscher Kitaleitungskongress, 2023), (zunehmend) das Personal herausforderndes Verhalten von Kindern (s. Abschnitt 2.1.6), bleibt oftmals wenig Zeit und Energie für kontroverse Diskussionen, das Einlesen in Fachliteratur oder das Besuchen von langen Fortbildungsreihen. So kann Medienbildung zu zusätzlicher Belastung und

auch Überforderung, Frustration führen und schließlich in Resignation bei der Auseinandersetzung mit und Umsetzung von Medienbildung bei Fachkräften münden, wenngleich die allgemeine Weiterbildungsbereitschaft bei frühpädagogischen Fachkräften besonders ausgeprägt ist (Buschle & Gruber, 2018).

Persönliche Bezugnahme: Bedeutung von Wissenschafts-Praxis-Verzahnung

Persönliche Erfahrungen in der (früh-)pädagogischen Praxis sowie Einblicke in wissenschaftliche Forschungsprozesse haben immer wieder Diskrepanzen offenbart, insbesondere in Bezug auf die Formulierung von Bedarfen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Praxis. Diese Diskrepanzen spiegeln sich in der von W. Böhm & Seichter (2022, S. 475) formulierten grundlegenden Fragestellung wider: „Praxis oder Poiesis, personales (Miteinander-)Handeln oder technisches Herstellen eines (Erziehungs-)Produkts“. Diese immer wieder persönlich erlebte Widersprüchlichkeit soll nun als Motivation genutzt werden, die pädagogische Praxis in wissenschaftliche Prozesse mit einzubeziehen und somit transdisziplinäre Forschung zu gestalten und dadurch wissenschaftliche und praktische Belange und Erkenntnisse eng miteinander zu verzahnen, um so dem intrinsischen Antrieb, konstruktive Veränderungen im System Kindertageseinrichtungen mit Blick auf die Professionalisierung von Fachkräften zu gestalten, nachgehen zu können.

Hier greift der Output dieser Dissertation: Das SESAM-Konzept soll durch seine Vielfaltsorientierung und Individualisierbarkeit zur konstruktiven Gestaltung von Bildungsprozessen für Kinder und Fachkräfte beitragen und ein Transferprodukt der Wissenschafts-Praxis-Verzahnung darstellen.

1.2 Versuch thematischer & begrifflicher Positionierungen

„Sie [die Neugier] muss zu einer differenzierten Bestimmung des Phänomens, das von Interesse ist, führen und schließlich in eine präzise Fragestellung einmünden. [...] Zunächst bedarf es einer – wenn auch vorläufigen – Definition des Phänomens. Womit hat man es zu tun [...]?“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 107)

Um sich dem Gegenstandsbereich „Medienbildung in Kindertageseinrichtungen“ zu nähern, eine Operationalisierung aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive vorzunehmen und im Sinne des Erkenntnisinteresses ein Handlungskonzept entwickeln zu können, sind thematische und begriffliche Vorklärungen notwendig, die deutlich machen, in welcher Breite und mit welcher Tiefe eine Thematik erfasst und mit welchen Begriffen dabei gearbeitet wird.

Bei der Auseinandersetzung mit diversen Begriffen wird deutlich, dass oftmals keine einheitlichen Definitionen vorliegen. Dies stellt zwar einerseits eine Herausforderung dar, jedoch spiegelt das die vorherrschende Lage treffend wider: Wann immer versucht wird, dynamische und veränderbare Phänomene (wie z. B. Medienbildung, Digitalisierung von Bildung) zu erfassen, sind Entwicklungen, Anpassungen und Erweiterungen von Begriffsverständnissen notwendig.

1.2.1 Themenkomplex „Frühpädagogische Bildung“

1.2.1.1 Erziehung & Bildung

„Der ewige Erziehungs- und Bildungskreislauf ward somit historisch hergestellt — Kinder und Jugendliche wurden im Sinne der Erziehung zu wissenden Erwachsenen herangebildet, die später Bildung weitergeben [...]“ (Michitsch, 2020, S. 19)

Erziehung kann nie losgelöst von einem kulturellen Kontext mit Besonderheiten und „historisch bedingten Irrtümern“ (Michitsch, 2020, S. 18) gesehen werden, es werden immer „pädagogische Erfahrungen akkumuliert, weitergegeben und abgestoßen“ (Oelkers, 2013, S. 3). Auch eine allgemeingültige, epochenüberdauernde Definition des *Bildungsbegriffs* ist nicht zu finden, da sich in ihm das „jeweilige Selbst- und Weltverständnis des Menschen widerspiegelt [...]“ (W. Böhm & Seichter, 2022, S. 75). Aktuelle Definitionen betonen insbesondere die Individualität als Grundvoraussetzung für Bildung und Lernen, die als aktiver Prozess von einer handelnden Person ausgehen (Frank, 2020). Nach Zdražil (2024) kann Bildung als Bemühen für die optimale Förderung eines Menschen betrachtet werden. Die Bedeutung der Individualität des Kindes hebt auch der Bundesverband für Heilpädagogik hervor, indem er Bildung als einen lebenslangen an der Neugierde, der Lernfreude und der sozialen Umgebung des Kindes orientierten Prozess beschreibt (Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e. V. [BHP], 2014). Um sich nachstehend mit Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen zu können, ist es notwendig, sich mit dem Bildungsverständnis zu befassen, das diesen Institutionen in Deutschland aktuell zugrunde liegt. Dieses Bildungsverständnis verfolgt Ziele „in den Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 1). Im Sinne dieses übergreifend an Bildungseinrichtungen formulierten Auftrags gibt es auch spezifische Anforderungen an Kindertageseinrichtungen, die im Nationalen Bildungsbericht 2020 folgendermaßen formuliert werden:

„Kindertageseinrichtungen sollen vielfältige Bildungsziele erfüllen, von der Förderung der kognitiven, motorischen und sozialen Entwicklung über die sprachlichen Fähigkeiten [...], bis zu inklusiven Angeboten für alle Kinder. Seit Beginn dieses Jahrhunderts wird verstärkt das Potenzial von Kitas adressiert, herkunftsbedingte Ungleichheiten mit „Bildung von Anfang an“ auszugleichen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 75)

1.2.1.2 Kindheit – (Früh-)Pädagogik

„Die Pädagogik schuf seit jeher Theorien und Pläne, um Kinder lern- und gesellschaftsfähig zu machen und sie durch das über Erziehung und Bildung erlangte Wissen als „brauchbaren“ Teil der Gesellschaft anzuerkennen.“ (Michitsch, 2020, S. 18)

Jede Kultur ist zu jeder Zeit damit konfrontiert, dass Kinder größer werden, sich entwickeln und dabei Begleitung und Führung bedürfen. Doch was ist *Kindheit*? Obwohl jeder Mensch selbst einmal ein Kind war, bleibt Kindheit schwer greifbar. Das Verständnis von Kindheit ist dabei immer von geschichtlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten geprägt, was zu Verständnissen, dass es keine Kindheit als besonderen Lebensabschnitt gäbe, bis hin zur

Absonderung, Überwachung und Disziplinierung von Kindern führen kann (Gansen, 2020, S. 29). Im deutschen Sprachgebrauch bezieht sich *Pädagogik* sowohl auf das erzieherische Handeln als auch auf dessen Theorie (Erziehungswissenschaft), was aber auch zeigt, dass „in der P.[ädagogik] als praktischer Wissenschaft Theorie und Praxis unlösbar verbunden sind“ (W. Böhm & Seichter, 2022, S. 363). Lange wurden pädagogische Fragestellungen der Philosophie oder Theologie zugeordnet, bis schließlich der „zu Erziehende“ als Individuum mit Gewissen und Würde anerkannt wurde und etwa durch Schleiermacher und Herbart versucht wurde, pädagogische Sachverhalte systematisch-wissenschaftlich zu erfassen (W. Böhm & Seichter, 2022).

In einem Versuch der Charakterisierung von Kindheit im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs der Kindheitspädagogik können u. a. folgende Eckpfeiler genannt werden: Einschlägige Veröffentlichungen erkennen Kindheit als eigenwertige Entwicklungsphase an, Kinder werden als kompetente Akteur:innen und Individuen anerkannt und es gibt politische Bestrebungen, kindliche Lebensbedingungen und den gesellschaftlichen Status zu verbessern (Sünker & Bühler-Niederberger, 2020). Heute werden Kinder in ihren spezifischen Bedürfnissen und Rechten mehr wahr- und ernstgenommen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2022b), jedoch lassen sich auch kinderfeindliche Tendenzen beobachten, etwa durch die Dominanz von Erwachsenen, hohe Leistungsansprüche oder kinderfeindliche Infrastrukturen (W. Böhm & Seichter, 2022). Die Pädagogik der frühen Kindheit ist eine vergleichsweise junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich erst mit der vermehrten Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung und dem quantitativen Ausbau dieser als ein eigenständiger Forschungsbereich herausentwickelte (Sauerbrey, 2020, S. 54)⁷. Den Fokus von Pädagogik der frühen Kindheit zu bestimmen, ist kompliziert und Bestimmungsversuche sind je nach Subdisziplin, bei denen wiederum unterschiedliche Begrifflichkeiten vorherrschend sind (z. B. Elementarpädagogik, Kindheitspädagogik, frühe Bildung), teils verschieden (Cloos, 2018; Honig, 2015). Auch etwa die heterogene inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge in diesem Feld erschweren eine Bestimmung (Hechler, Hykel & Pasternack, 2021). In dieser Arbeit ist die Pädagogik der frühen Kindheit als „Ausdifferenzierungsergebnis“ der Pädagogik zu verstehen (Hechler et al., 2021). Dabei orientiert sie sich an den Bestimmungsversuchen von Cloos (2018) und Krüger (2019) als Grundlage und arbeitet vorwiegend mit dem Begriff *Frühpädagogik*⁸ als Forschung und Praxis von Bildung, Erziehung und Betreuung von Geburt bis zum Schuleintritt in unterschiedlichen familiären und institutionellen Kontexten.

⁷ Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Disziplinverortung und -entwicklung s. u. a. Hechler, Hykel und Pasternack (2021).

⁸ Bezieht sich etwa die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) sowohl auf die Altersgruppe 0–6 wie teils auch auf den Primarbereich, so beziehen z. B. W. Böhm und Seichter (2022) frühkindliche Erziehung vorwiegend auf die Altersgruppe 0–3 Jahren, wobei sich die vorliegende Arbeit auf die Altersgruppe 0–6 Jahre bezieht, wie es etwa auch bei Krüger (2019) zu finden ist.

1.2.1.3 Kindertageseinrichtungen

„Kindertageseinrichtungen erfüllen bildungs- und sozialpolitische Funktionen, sie sind ein elementarer Bestandteil der Lebensplanung von Familien [...], sie strukturieren und normieren die Geschlechter- und Generationenbeziehungen und den Lebensverlauf, und nicht zuletzt spielen sie für Kinder und ihre Lebenschancen eine zentrale Rolle.“ (Honig, 2004, S. 27)

In Deutschland umfasst der Begriff *Kindertageseinrichtung* im Allgemeinen Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern nach der Geburt bis zum Abschluss des Grundschulalters (z. B. Krippe und Kindergarten, Tagespflege, Familienzentren, schulischer Ganztags) (Platte, 2022). Wird in der vorliegenden Arbeit von Kitas⁹ gesprochen, werden darunter frühpädagogische Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen verstanden, die Kinder im Alter von 0–6 Jahren bzw. bis zur Feststellung der Schulreife und dem damit verbundenen Schuleintritt, betreuen. Dazu zählen auch explizit Kindertageseinrichtungen mit heilpädagogischem/integrativem/inkluisivem Konzeptschwerpunkt; also Einrichtungen, die sich exklusiv oder unter anderem auch an Kinder mit bestimmten Beeinträchtigungen oder Behinderungen richten, wodurch sich, u. a. aufgrund der gesetzlichen Verankerung von Inklusion in § 22a, Abs. 4 SGB VIII, die Zielgruppe von Kitas öffnet und weiterentwickelt (Peucker, Pluto & Santen, 2017). Von den ca. 60.000 Kitas deutschlandweit waren 2022 etwa zwei Drittel Einrichtungen von Kindern aller Altersgruppen und etwa ein Drittel von Kindern im Alter von zwei Jahren bis zum Schuleintritt besucht. Nur ein geringer Anteil der Einrichtungen richtete sich ausschließlich an Kinder unter drei Jahren oder Schulkinder (Autorenfachgruppe Fachkräftebarometer, 2023). Wurden beispielsweise 1981 unter Einrichtungen im Elementarbereich nur Kindergärten für Kinder „nach Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Beginn der Schulpflicht“ verstanden (Herzberg-Lülf, 1981, S. 47), so findet sich heute weniger eine Einteilung in Krippe für Kinder im Alter 0–3 Jahren (U3) und Kindergarten für Kinder im Alter von 3–6 Jahren (Ü3), da altersgemischte Einrichtungen in den letzten Jahren in der pädagogischen Praxis häufiger geworden sind (Peucker et al., 2017), was u. a. Einrichtungen mit spezifischen Konzepten (z. B. heilpädagogischen Einrichtungen) ermöglicht, dynamischer auf die unterschiedlichen Bedarfe von Kindern einzugehen. Wird von Pädagog:innen bzw. pädagogischen Fachkräften (FK) gesprochen, sind pädagogisch ausgebildete Personen gemeint, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten. Wird von Eltern gesprochen, sind auch anderweitige primäre Bezugspersonen (z. B. andere Familienmitglieder, Pflegeeltern, Erziehungspersonal in der stationären Kinder- und Jugendhilfe) gemeint. Elternzusammenarbeit bezieht sich auf die Kooperation zwischen diesen Bezugspersonen und den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Eine weitere Auseinandersetzung mit Aufgaben, Rahmenbedingungen und Besonderheiten von Kindertageseinrichtungen erfolgt in Abschnitt 2.1.3.

⁹ Werden Publikationen zitiert, kann die Schreibweise variieren, etwa zu „KiTa“ oder „KITA“. Auch wird die Bezeichnung „Kindertagesstätten“ synonym verwendet.

1.2.2 Themenkomplex „Medien“

1.2.2.1 Der Medienbegriff

Um sich umfassend mit Medienbildung auseinandersetzen zu können, ist es notwendig, eine klare Schärfung und Einordnung des Begriffs *Medium* bzw. *Medien* vorzunehmen. Dabei ist zu untersuchen, wie der Begriff in der (Fach-)Öffentlichkeit und Wissenschaft, insbesondere im Kontext der frühen Bildung, verwendet wird, und welche Schlussfolgerungen daraus für die vorliegende Arbeit gezogen werden können.

Wird von *Medienbildung* gesprochen, wird der zugrunde liegende Medienbegriff häufig nicht klar definiert (ein Sachverhalt, der scheinbar seit Jahrzehnten besteht (Moser, 2019; Tulodziecki, 1989)), oder es geschieht (nach teils kurzer „Öffnung“ des Medienbegriffs) eine Konzentration auf digitale Medien, sowohl im öffentlichen (Süddeutsche Zeitung, 2024) als auch im bildungswissenschaftlichen (Kieninger et al., 2024; Steiner et al., 2023) und -politischen Bereich (Kultusministerkonferenz [KMK], 2016).

Das erschwert eine klare Eingrenzung des Phänomens erst einmal. Eine „Begrenzung“ des Begriffs Medien auf die Facette des Digitalen geht dieser Arbeit nicht weit genug, da ihr das Ziel unterliegt, das Thema Medienbildung in seiner Vielschichtig- und Vielseitigkeit zu erarbeiten. Dabei soll jedoch explizit erwähnt sein, dass dabei digitale Medien, insbesondere aufgrund deren Rolle in kindlichen Lebenswelten (s. Tabelle 1) eine besondere Berücksichtigung dabei benötigen.

Um sich dem Begriffsverständnis schrittweise nähern zu können, wird zunächst die lateinische Wortbedeutung (medium: Mitte; medio: in der Mitte zwischen; Medium also als „Mittler“) und im Weiteren die Definition des Dudens herangezogen: Hier wird ein „Medium“ als Hilfsmittel zur Vermittlung von Informationen und Bildung verstanden (Cornelsen Verlag, 2024).

Diese Begriffsannäherung öffnet die Basis für ein breites Medienverständnis – Medien als Werkzeug, als Mittler zur Vermittlung von Inhalten zwischen Subjekt und Objekt, Medien als Notwendigkeit „um für die Menschen den Bezug zur Umwelt zu vermitteln“ (Moser, 2019, S. 2). Moser spricht bei diesem Verständnis von einem „erweiterten Medienbegriff“ und konkretisiert: „Man kann sich also auch über das Medium der Stimme unterhalten und diskutieren, wie sich dieses in der Öffentlichkeit präsentiert: als Vortrag, im Theater etc.“. Tulodziecki (1989) geht es insbesondere um die Art der Vermittlung eines Inhalts, welche sich seiner Ausdifferenzierung nach in realer, modellhafter, bildlicher oder symbolischer Form darlegen kann.

„Geht man von einem solch weiten Medienbegriff aus, so hat jede Interaktion und Kommunikation [...] eine mediale Komponente.“ (Tulodziecki, 1989, S. 14)

Diese Bedeutung von „Medien“ für die Zwischenmenschlichkeit als „Katalysatoren, Ermöglichungsbedingungen für menschliche Praxis“ (Moser, 2019, S. 3), beschreibt auch Hockel (2024, S. 10) im Kontext der personenzentrierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie: „Das Grundkonzept für den Medieneinsatz liegt im Verständnis der Verbindung, des Verbündet-

Seins, des Verbündeten“. Er konkretisiert dieses Verständnis mit Beispielen wie Träume, Symbole und Märchen als abstrakte Medien, Musik, Rhythmus als aktuelle Medien. Auch die Person selbst oder eine Gruppe kann in der pädagogisch-therapeutischen Praxis als Medium dienen. Leopold und Ullmann (2018, S. 40) schlussfolgern, dass in diesem Sinne das pädagogische Tun immer über mediale Bestandteile verfügt. Mit dieser weiteren Perspektive auf das Medienbegriffsverständnis können Medien nicht „nur als Informationsvermittler“ gesehen werden, sondern haben eine viel wesentlichere Bedeutung für die zwischenmenschliche Interaktion – „vielmehr konstituieren Medien jene Räume, die erst Kommunikation schaffen“ (Moser, 2019, S. 3).

Doch: „Es stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, all diese Sachverhalte, mit denen etwas vermittelt werden kann, als Medien zu bezeichnen, oder ob es zweckmäßiger ist, den Medienbegriff als Grundlage für medienpädagogische Überlegungen enger zu fassen“ (Tulodziecki, 1997, S. 34). Hübner (2015) spricht dabei von der Gefahr des Medienbegriffs als „Plastikwort“. Gerade wegen der Allgegenwärtigkeit des Begriffs „Medien“ mit gleichzeitig fehlender Begriffsklarheit scheint es sinnvoll und erstrebenswert, den Medienbegriff auf ein „mittleres Abstraktionsniveau“ zu schärfen, um neben der Vielfältigkeit von Medien auch zu konkretisieren, welchen Medien in der Pädagogik eine besondere Bedeutung zukommt und um sich mit bestimmten Medien, die die kindliche Lebenswelt stark prägen, genauer auseinandersetzen zu können. Dabei gibt es wiederum verschiedene Unterteilungs- und Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. alte/neue Medien, elektronische/nicht elektronische Medien, analoge/digitale Medien, Medien mit/ohne Bildschirm, Differenzierung nach angesprochenen Sinneskanälen). Pross (1972, S. 127–262) nimmt folgende „Differenzierung der Kommunikationsmittel“ vor:

- **Primäre Medien:** Die Mittel des menschlichen Elementarkontakts (z. B. Botschaft, Moment und Gruppe, Lachen und Weinen, Tradition, Gebärden, Symbol und Ritual)
- **Sekundäre Medien:** Der Kommunikator:in braucht ein Gerät (z. B. Maske, Feuer und Rauch, Buch, Anschläge, Fotografie, Presse)
- **Tertiäre Medien:** Kommunikator:innen und Rezipient:innen brauchen Geräte (z. B. Telefon, Tonband, Film, Radio, Fernsehen)
- Ergänzend können die „**Quartärmedien**“ erwähnt werden: Sender:innen und Empfänger:innen benötigen hierbei technische Geräte, die mit dem Internet verbunden sind und deren Inhalte digital vorliegen (z. B. E-Mail, Social Media) (Leopold & Ullmann, 2018)¹⁰

Eine Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien wird häufig gemacht, wobei erstens zu differenzieren ist, dass analoge Medien sowohl elektronisch (z. B. Sofortbildkamera) als auch nicht elektronisch (z. B. Lochkamera) sein können. Digitale Geräte sind wiederum immer elektronisch und arbeiten mit digitalen Codes. Als eine spezifische Gruppe der

¹⁰ In Bezug auf Pross, 1972; Faßler, 1997; Faulstich, 2004.

digitalen Medien können die Bildschirmmedien genannt werden – eine Bezeichnung, die bereits etwa 1996 von Biermann und Schulte gebraucht wurde und heute im wissenschaftlichen Kontext gängig verwendet wird (Bitzer et al., 2014; DGKJ, 2023; Spitzer, 2023). Eine klare Trennung in „Arten von Medien“ ist jedoch nicht immer möglich (wann ist ein Bildschirm ein Bildschirm – z. B. bei der Waschmaschine, dem Fahrkartenautomaten, dem Funkwecker?) und auch nicht in jedem Fall sinnvoll. In der vorliegenden Arbeit wird angestrebt, so explizit wie möglich jeweils zu konkretisieren, mit welchem Abstraktionsniveau der Begriff *Medien* verwendet wird, indem, wo im Speziellen angebracht, von digitalen Medien, Bildschirmmedien (jeweils nicht als synonyme Begriffe füreinander) oder aber auch von Medien nach einem breiten Verständnis gesprochen wird, ohne dabei vorschnelle Bewertungen vorzunehmen, wie es etwa Fuhs und Schneider (2020, S. 823) kritisch beobachten: „Während klassische Medien, wie das Bilderbuch, bereits im Vorschulalter selbstverständlich genutzt werden, erscheinen häufig andere Medien, wie Film und Internet als problematisch“.

So soll sowohl die Vielfältigkeit von Medienbildung hervorgehoben und gleichzeitig besondere Potenziale und Risiken einzelner Medienarten berücksichtigt werden können. Wird von (*digitalen*) *Medien* gesprochen, deutet das darauf hin, dass zwar mit einem breiten Medienbegriff gearbeitet wird, jedoch auch explizit digitale Medien mitgemeint sind. Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Medienbegriff erfolgt in Abschnitt 2.1.1.2.

1.2.2.2 Medienpädagogik – Medienerziehung – Medienbildung

„Das Konzept einer Strukturalen Medienbildung trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt.“ (Marotzki & Jörissen, 2009, S. 7)

Im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaft kann *Medienpädagogik* als ein Schwerpunktthema bzw. als eine Teildisziplin (s. Abschnitt 2.1) gesehen werden, in dem der Einsatz von Medien u. a. in der kindlichen Lebenswelt erforscht und Konzepte des pädagogischen Handelns mit Medien entwickelt werden (Krüger, 2019). Dem Wörterbuch der Pädagogik zufolge bezieht sich Medienpädagogik sowohl auf Wissenschaft und Lehre an Hochschulen als auch etwa auf das praktische Arbeits- und Handlungsfeld; also den Umgang mit Medien in der pädagogischen Praxis (W. Böhm & Seichter, 2022). Die Begriffsbestimmung und -verwendung stellt sich als herausfordernd dar, da Begriffe wie *Medienerziehung*, *Medienbildung*, *Medienkompetenz* teils synonym, teils aber in scharfer Abgrenzung voneinander verwendet werden und einheitliche Definitionskriterien nicht vorliegen. Wenngleich schon einige Jahre zurückliegend, so scheint der folgende übersichtliche Versuch der Definition von in der Medienpädagogik gebräuchlichen Begrifflichkeiten sehr hilfreich und wird deshalb für diese Arbeit zurate gezogen.

„(1) **Medienpädagogik** meint die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer empirischen bzw. theoretischen und normativen Grundlagen.

(2) Der Begriff der **Mediendidaktik** beschreibt den Bereich der Didaktik, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es um die Frage geht, wie Medien zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen.

(3) Mit **Medienerziehung** bezeichnet man das Feld aller Überlegungen zu dem Problemkreis, welche Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können.

(4) In der **Medienkunde** werden technische, organisatorische, rechtliche, ökonomische, politische und gesellschaftliche Bedingungen und Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln und daraus resultierende Überlegungen dargestellt.

(5) **Medienforschung** umfasst alle wissenschaftlichen Aktivitäten mit dem Ziel, deskriptive Aussagen, Hypothesen und/oder Ziel-Mittel-Aussagen mit Medienbezug zu finden und/oder zu überprüfen sowie die Aussagen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen.

(6) **Medientheorie** lässt sich als System deskriptiver und empirisch-hypothetischer Aussagen zum Medienbereich auffassen.

(7) **Medienpraxis** ist das Feld, in dem sich Handeln mit Medienbezug – einschließlich seiner Reflexion – bezieht.“ (Tulodziecki, 1989, S. 21, Hervorhebungen im Original, [sic!])

In dieser Arbeit wird vorwiegend mit dem Begriff *Medienbildung* gearbeitet, wobei der Begriff der Medienbildung jeweils immer auch in Abhängigkeit des Medienverständnisses steht (Zorn, Schluchter & Bosse, 2019). Sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf politischer Ebene, insbesondere im Zusammenhang mit institutionalisierter Bildung in Kitas und Schulen, findet der Begriff häufigen Gebrauch und hat als „Auftrag“ Einzug in der pädagogischen Praxis gehalten. Eine vertiefte Betrachtung mit der „Reichweite“ und der Facetten von Medienbildung sowie auch der Medienkompetenz bzw. Medienmündigkeit findet sich in Abschnitt 2.1.2.1.

1.2.3 Themenkomplex „Handlungskonzept“

1.2.3.1 (Handlungs-)Konzept

„Dort, wo systematische Reflexion die Ganzheit von Strukturen und Prozessen erfassen will, möchte der Erzieher eine angemessene Handlungsoption für die konkrete pädagogische Situation an die Hand haben.“ (Gaus & Drieschner, 2020, S. 8)¹¹

Der Begriff *Konzept* im allgemeinen Sprachgebrauch hat unterschiedliche Bedeutungen und kann sich etwa auf die Rohfassung eines Textes oder eine Idee beziehen (Sauerbrey, 2020). Da Konzepten in anwendungsorientierten Disziplinen, wie etwa der Pädagogik, eine besondere Rolle zukommt (Gaus & Drieschner, 2020), ist der Begriff *(Handlungs-)Konzept* in der pädagogischen Landschaft sowie auch im Feld der (frühkindlichen) Pädagogik vermehrt zu finden. Allerdings wird nicht einheitlich damit gearbeitet und dadurch unterschiedlich verwendet, z. B. für pädagogische Bewegungen (z. B. Montessori-Konzept), Bildungskonzepte (z. B. Ko-Konstruktivismus), Konzepte bezogen auf Teilbereiche der pädagogischen Arbeit (z. B. Eingewöhnungskonzept) (Sauerbrey, 2020; Schmidt, Sauerbrey & Smidt, 2021). Dass es eine

¹¹ Bezugnehmend auf die Problem- und Lösungsskizzierung von Johann Friedrich Herbart.