LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike

Published in:
Medienimpulse

DOI:
10.21243/mi-01-19-07

Publication date:
2019

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

Link to publication

Citation for pulished version (APA):
Friedrichs-Liesenkötter, H. (2019). Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung. *Medienimpulse*, *57*(1), 1-47. https://doi.org/10.21243/mi-01-19-07

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 20. Apr.. 2024

Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 57, Nr. 1, 2019
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

'Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin' Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

Medienerziehung und Medienbildung spielen nach wie vor eine marginale Rolle in der pädagogischen Praxis von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Welcher Bedeutung Medienerziehung und -bildung auf der Ebene von Handlungsleitfäden und Curricula in den Bildungsplänen der Bundesländer zukommen, wurde mittels einer Dokumentenanalyse der Bildungspläne für den (früh)kindlichen Bereich, der Lehrpläne der ErzieherInnen-Ausbildung sowie von Modulplänen und Studienführern früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge qualitativ

erforscht. Zentrale Ergebnisse der Analyse sind, dass medienpädagogische Inhalte vielfach nur schlaglichtartig aufgegriffen werden und sich teilweise deutlich ablehnende medienbezogene e Haltungen widerspiegeln. Eine formale Verortung von Inhalten der Medienerziehung/-bildung als separater Bildungs- bzw. Modulbereich ist kein Garant für eine an aktuellen medienpädagogischen Diskursen und sowohl Chancen als Risiken von Mediennutzung ausgerichtete Darstellung.

Media education plays a marginal role in the pedagogical practice of early childhood education in Germany. The significance of media education at the level of guidelines and curricula in the education plans of the federal states was analyzed by means of a document analysis of the education plans for the (early) child sector, the curricula of the educator training as well as module plans and study guides for early and childhood education programs researched qualitatively. Central results of the analysis are that media educational contents are often only described via some catchwords and partly a negative attitude towards media is reflected. A localization of contents of media education as a separate educational field or module is no guarantor for a presentation oriented on current media educational discourses and both chances and risks of media usage.

1. Medienerziehung und -bildung in der frühen Bildung

Digitale Medien sind ab frühestem Alter fester Bestandteil der kindlichen Lebenswelt (vgl. mpfs 2015) und können die kindliche "Entwicklung unterstützen, verlangsamen, anregen" (GMK 2017). Entsprechend ist es neben dem Elternhaus eine Aufgabe von frühkindlicher Bildung, Kinder zu einer reflektierten altersgemäßen Mediennutzung und einer

produktiven und gestalterischen Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Kontext der eigenen Lebenswelt anzuregen (vgl. GMK 2017; Büsch & Demmler 2017; Eder & Roboom 2016a: 131ff.): Kinder sollen hierbei in ihrer Mediennutzung pädagogisch begleitet werden, sodass diese einerseits lernen, Potenziale, die Medien bieten, für sich zu nutzen, und andererseits, die Fähigkeit erwerben, auch mit negativen medialen Erlebnissen umzugehen.

In der Fachliteratur und in bildungspolitischen Papieren werden sowohl die Begrifflichkeiten der Medienerziehung als auch der Medienbildung verwendet, mittlerweile häufiger der Begriff der Medienbildung. Auf der theoretischen Ebene lassen sich die Begriffe insofern differenzieren, dass der Begriff der Medienerziehung ein deutliches normatives Element enthält, indem er auf die "Anleitung und Unterstützung eines förderlichen, sozial-kommunikativen Medienverhaltens abzielt" (DGfE 2017) und solche "Aktivitäten und Überlegungen" von Pädagoginnen und Pädagogen umfasst, "die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln" (Tulodziecki 2008: 110). Medienbildung wird in mehrfacher Weise verwendet, oftmals synonym zu Medienerziehung oder auch jeglichen medienpädagogischen Aktivitäten oder – exemplarisch im Hinblick auf ein theoretisches Verständnis – als Persönlichkeitsentwicklung in einer mediatisierten Welt, indem durch eine Auseinandersetzung mit Medien Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden und eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen stattfindet (vgl. Fromme/Jörissen 2010; Jörissen & Marotzki 2009). Die synonyme Verwendung der Begriffe Medienerziehung und -bildung in wissenschaftlichen Artikeln oder bildungspolitischen Dokumenten und die vielfältigen Verständnisse von Medienbildung bergen auch Problematiken, da Differenzierungen zwischen den Begrifflichkeiten verwischen und bei Verwendung der jeweiligen Begrifflichkeiten oftmals nicht klar benannt wird, welches Verständnis beim/bei der Autorin oder dem Autor vorliegt.

Als elementare Zielstellung von Medienerziehung/-bildung in der frühkindlichen Bildung lässt sich trotz der theoretischen Differenzierung eine erste Heranführung an eine reflexive Auseinandersetzung mit Medien ausmachen, welche nicht bei einer rezeptiven und passiven Mediennutzung stehenbleibt. In diesem Zusammenhang ist der Erwerb von Medienkompetenz unerlässlich, welche nach Baacke (1996: 119) die Fähigkeit umfasst, "in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen". Medienpädagogische Aktivitäten für den frühkindlichen Bereich sind beispielsweise die Nutzung eines Tablets für Audio-, Foto- und Videoaufnahmen mit Kindern (Baacke: Mediengestaltung), Gespräche mit den Kindern über eigene Medienerlebnisse (z. B. kombiniert mit Malen) (Baacke: Medienkritik) oder medienpädagogische Elternarbeit (vgl. Kheir el Din 2016), etwa Gespräche mit Eltern über die kindliche Mediennutzung (s. für medienpädagogische Projektideen Eder & Roboom 2016b).

Empirische Daten zeigen eindeutig, dass Medienerziehung und -bildung eine nachrangige Rolle in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung spielen oder direkter formuliert: In den meisten Einrichtungen kommt diesem Bildungsbereich keinerlei Bedeutung zu. Laut einer repräsentativen Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2014)[2] verstehen nur 13 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher an Kindergärten Medienerziehung als ihren Aufgabenbereich (vgl. ebd.: 15ff.; vgl. auch die Ergebnisse von Meister et al. 2012: 21f.). Diese Zurückweisung einer Verantwortung für Medienerziehung geht mit einer kritischen Haltung einher: So sind 75 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher der Ansicht, dass Kinder sich nicht auch noch im Kindergarten mit digitalen Medien beschäftigen müssten, da viele Kinder sowieso viel Zeit mit digitalen Medien in ihrer Freizeit verbrächten (vgl. ebd., 58; vgl. auch die Ergebnisse von Marci-Boehncke 2008: 2; Brüggemann et al. 2013: 24). Bei einer Abwägung von Vor- und Nachteilen des Einsatzes digitaler Medien im Kindergarten sind 47 Prozent der befragten Erzieherinnen und Erzieher der Ansicht, dass die Nachteile überwiegen, nur 21 Prozent sehen

pauschal eher Vorteile. Als Nachteile des Einsatzes digitaler Medien sehen sie vor allem eine Überforderung der Kinder durch eine Informationsflut (83 Prozent) sowie eine Ablenkung von anderen pädagogischen Inhalten (65 Prozent). Andere Bildungsbereiche wie die Förderung von Naturkenntnissen, die Vermittlung musikalischer Grundlagen, Sprachförderung bzw. die Vermittlung guter Deutschkenntnisse sowie eine Vorbereitung auf schulische Anforderungen werden zudem als relevanter wahrgenommen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2014: 19). Die kritische Haltung der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber einer pädagogisch angeleiteten Mediennutzung sowie die höhere Relevanzwahrnehmung anderer Bildungsbereiche spiegelt sich auch im Einsatz digitaler Medien in den Einrichtungen wider: Nur 14 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher setzen mindestens ab und zu den Computer und andere digitale Medien im Kindergarten ein. Die Nutzung beläuft sich größtenteils darauf, Videos oder Bilder zu zeigen (35 Prozent) oder Lernprogramme einzusetzen (19 Prozent) (vgl. ebd.: 30ff.; vgl. hierzu auch Meister et al. 2012; mpfs 2015: 29, 42). Medienskeptische Haltungen sind jedoch keine Frage des Alters: Friedrichs-Liesenkötter (2016) hat den medienerzieherischen Habitus angehender Erzieherinnen und Erzieher, die sich noch in der Ausbildung befinden, rekonstruiert. Ein zentrales Ergebnis der Analyse von Gruppendiskussionen mit angehenden Erzieherinnen und Erziehern ist, dass alle angehenden Erzieherinnen und Erzieher die heutige Kindheit als 'Medienkindheit' und teilweise auch an Primärerfahrungen arme Kindheit wahrnehmen. Daraus resultiert bei vielen das Verständnis, dass die Kindertagesstätte einen Schutzraum vor negativen medialen Einflüssen darstellen müsse (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2018).

2. Dokumentenanalyse: Forschungsinteresse und -methodik

Wie aufgezeigt, werden andere Bildungsbereiche von Erzieherinnen und Erziehern häufiger als relevanter wahrgenommen als Medienerziehung und -bildung. Welche Bildungsbereiche der frühkindlichen Bildung zugehörig sind und welche Themen hierbei eine Rolle spielen, ist in den

Bildungsplänen der Bundesländer sowie in den Lehrplänen der Erzieherinnen und Erzieher-Ausbildung an Fachschulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik/-wesen und den Modulplänen bzw. Studienführern der Studiengänge der frühkindlichen Bildung/ Kindheitspädagogik festgeschrieben. Da diesen Dokumenten eine richtungsgebende Funktion für Kita-Leitungen sowie Erzieherinnen und Erzieher und auch eine Legitimierungsfunktion gegenüber medienskeptischen Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Neuß 2016) zukommt, sollte in einem qualitativen Forschungsprojekt die Rolle von Medienerziehung und -bildung in den betreffenden Dokumententypen detailliert analysiert werden. Erste Analysen zu den Bildungsplänen liegen zwar in der Literatur vor, diese sind jedoch entweder weniger detailliert (vgl. Neuß 2008) oder nehmen nur einige Bundesländer in den Blick (Meister et al. 2012: 6ff.) und sind zudem mittlerweile veraltet. Für die Erzieherinnen und Erzieher-Ausbildung wurden bisher nur einige Bundesländer näher beleuchtet (Six/Gimmler 2007; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Brüggemann/Averbeck/Breiter 2013: 29ff.; Kammerl/ Thumel 2016), eine Betrachtung im Hinblick auf Inhalte der Medienerziehung und -bildung in den Studiengängen liegt bisher nicht vor. Dieser Forschungslücke sollte mittels einer Dokumentenanalyse, umgesetzt über die Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016), geschlossen werden (Projektzeitraum: 04/2018-01/2019; Stand der Dokumentenanalyse: 01/2019). Analysiert wurden hierbei folgende Dokumente:

- 16 Bildungspläne der Bundesländer
- der kompetenzorientierte "länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher" der KMK (2012) sowie 16 bundeslandspezifische Lehrpläne der Ausbildung zur/zum staatlich anerkannte/n Erzieherin/Erzieher an Fachschulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik/-wesen mit zwei zusätzlichen Handreichungen[3]
- 137 Modulpläne/ Studienführer von Studiengängen der frühkindlichen Bildung/ der Kindheitspädagogik

Von Interesse ist, inwiefern Medienerziehung/-bildung in diesen Handlungsleitfäden (vgl. Kratsch 2016) und Curricula als Bildungsaufgaben definiert und welche Inhalte damit verbunden werden [Stand der Dokumentenanalyse: 01/2019]. Weiter soll betrachtet werden,

auf welche Weise "Medien" bzw. "Medienerziehung/-bildung" in den Bildungsplänen dargestellt werden – ob es sich etwa um einen separaten Bildungsbereich handelt oder inwiefern Chancen und Risiken von Medien thematisiert werden. Dies ist *erstens* insofern von Relevanz, als dass somit Kita-Leitungen sowie Erzieherinnen und Erzieher ein jeweils spezifisches Bild von Medien (bspw. im Hinblick auf deren Wirkungen auf die kindliche Entwicklung) und damit einhergehend auch eine Relevanzsetzung von Medienerziehung und -bildung nahegelegt werden. So ist bei einer deutlichen Benennung des Bereichs im Bildungsplan eher davon auszugehen, dass Erzieherinnen und Erzieher diesen Bereich als Aufgabenbereich der frühkindlichen Bildung wahrnehmen und dieser überhaupt in der Einrichtung thematisiert wird – auch wenn dies nicht automatisch dazu führt, dass Medienerziehung/-bildung umgesetzt wird. *Zweitens* stellen die Dokumente eine inhaltliche Grundlage für diejenigen dar, die in der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung bzw. in den frühpädagogischen Studiengängen tätig sind. *Drittens* dürfte auch die Bereitschaft von Einrichtungsträgerinnen und -trägern für die Anschaffung digitaler Medien und die Finanzierung medienpädagogischer Fortbildungen und damit einhergehende Freistellung in der Einrichtung hiervon berührt werden. *Viertens* können sich entsprechende Dokumente auch auf die Vergabe von Fördergeldern für medienpädagogische Projekte auswirken und fünftens können diese bei bildungspolitischen Weiterentwicklungen als Grundlage herangezogen werden.[4]

3. Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Bildungspläne

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden separat nach den drei verschiedenen Dokumentenformen dargestellt. Der Analyse wird jeweils eine strukturelle Einordnung vorangestellt.

3.1 Strukturelle Einordnung

Über die Bildungspläne werden die für die Einrichtungen geltenden Bildungs-/Erziehungsbereiche dargestellt, welche in der pädagogischen

Arbeit zu berücksichtigen sind. Die kindliche Zielgruppe, auf die sich die Bildungspläne beziehen, unterscheidet sich in den Bundesländern und umfasst in den meisten Fällen entweder Kinder, welche Einrichtungen der frühkindlichen Bildung besuchen bzw. eine kindliche Altersspanne von null bis zehn Jahren, sodass neben den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung auch sozialpädagogischen Angeboten (z. B. Offener Ganztag in der Grundschule; offene Kinder- und Jugendarbeit) eine Rolle zukommt. [5] Herausgegeben werden die meisten Bildungspläne von ministerialer Seite, entweder durch das Bildungsministerium oder das Familien-/ Sozialministerium. Gemeinsame Grundlage der aktuellen Bildungspläne, die oftmals in aktualisierter Form vorliegen, sind die Bildungsbereiche, welche sich im kompetenzorientierten länderübergreifenden Lehrplan der KMK (2012: 32) für die Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung finden lassen:

- Bewegung, Spiel und Theater;
- Musik und Rhythmik;
- Ästhetik und Kunst;
- Sprache, Literacy und Medien;
- Religion, Gesellschaft und Ethik;
- Natur und Umwelt;
- Gesundheit und Ernährung sowie
- Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.

3.2 Analyseergebnisse

3.2.1 Verankerung von Medienerziehung/-bildung in den Bildungsplänen der Bundesländer

Im Zuge der Analyse der Bildungspläne[6] lässt sich zunächst festhalten, dass die Bildungspläne hinsichtlich der Verankerung von Medienerziehung/-bildung sehr divers sind. Diese reichen von einer bewahrpädagogischen Ausrichtung mit einer daraus resultierenden restriktiven Mediennutzung in der pädagogischen Arbeit bis zu einer starken Verankerung von Medienerziehung/-bildung, in dem digitale Medien als Bestandteil der pädagogischen Arbeit verstanden und

detaillierte Vorschläge für die medienpädagogische Arbeit gemacht werden.

Mittels der farblichen Logik einer Ampel lassen sich die Bildungspläne in drei Kategorien einteilen: Als grün zu verorten sind Bildungspläne, in denen Medien(-bildung) im Titel des Bildungsbereichs auftaucht, entweder als separater Bildungsbereich oder in Koppelung mit anderen Bildungsbereichen. Gelb zu kategorisieren sind hingegen solche Bildungspläne, in denen medienpädagogische Inhalte zwar genannt werden, jedoch unter anderweitigen Bildungsbereichen. Eine rote Zuordnung erhalten solche Bildungspläne, in denen Ausführungen zu Medienerziehung/-bildung ausbleiben. Tab. 1 zeigt die Art der Verankerung in den bundeslandspezifischen Bildungsplänen auf:

Medienerziehung/ -bildung als separater Bildungsbereich	Hessen (2016, 7. Aufl.): „Medien" (Zielgruppe: 0-10 Jahre)	NRW (2016): „Medien" (0-10 J.: Kindertagesbetreuung u. Schulen im Primarbereich)	Rheinland-Pfalz (2014): „Medien" (Kindertagesstätte)	Thüringen (2015): „Medienbildung" (bis 18 J.)	Bayern (2016, 7. Aufl.): „Informations- und Kommunikationstechnik, Medien" (Tageseinrichtungen bis Einschulung)
Medienerziehung/- bildung als Bildungsbereich in Koppelung mit anderen Bildungsbereichen	Berlin (2014, akt. Neuauflage): „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien" (Kitas u. Kindertagespflege)	Hamburg (2012, akt. Neuauflage): „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Neue Medien" (Tageseinrichtungen)	Schleswig-Holstein (2012, 5. Aufl.): „Musisch-ästhetische Bildung und Medien oder – sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen" (Kindertageseinrichtung)	Saarland (2018): „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Neue Medien" (Krippen/Kindergärten)	Sachsen (2011): „Inhalte des Bereichs nonverbale Kommunikation, Sprache, Schriftlichkeit und Medien" unter Kommunikative Bildung (unter dem Bildungsbereich kommunikative Bildung) (Krippen, Kindergärten, Horte, Kindertagespflege)
Medienerziehung/-bildung unter anderen Bildungsbereichen behandelt	Baden-Württemberg (2011): unter „Sinne", „Sprache", „Denken", „Gefühl und Mitgefühl" (Kindergärten/ Kindertageseinrichtungen	Mecklenburg-Vorpommern (2011, Ergänzung von Version von 2010): unter „Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)" (Kindertageseinrichtung/ Kindertagespflege)	Niedersachsen (2018): unter „Sprache und Sprechen" sowie „Ästhetische Bildung" (Tageseinrichtungen)	Bremen (2012, 2. unv. Auflage; Erstauflage 2004): unter „Sprachliche und nonverbale Kommunikation" (Elementarbereich)	
Medienerziehung/-bildung nicht behandelt bzw. lediglich als Querschnitt ohne weitere Ausführungen	Brandenburg (2002) (Kindertagesbetreuung)	Sachsen-Anhalt (2013) (Kindertageseinrichtung)			

Tab. 1: Verankerung von Medienerziehung/-bildung in den Bildungsplänen der Bundesländer [Eigene Darstellung]

- Grün: Explizit als Bildungsbereich benannt wird "Medien" bzw. "Medienbildung" in zehn Bundesländern, hierbei fünfmal als separater Bereich (Hessen 2016; Nordrhein-Westfalen 2016; Rheinland-Pfalz 2014; Thüringen 2015; Bayern 2016).

Fünfmal erfolgt eine Koppelung mit anderen Bildungsbereichen (Berlin 2014; Hamburg 2012; Schleswig-Holstein 2012; Saarland 2018; Sachsen 2011), darunter viermal in Verbindung zu Kommunikation, Sprache und einmal zu musisch-ästhetischer Bildung (Schleswig-Holstein 2012).

- Gelb: In vier Bundesländern finden sich medienpädagogische Inhalte unter anderen Bildungsbereichen wider (Baden-Württemberg 2011; Mecklenburg-Vorpommern 2011; Niedersachsen 2018; Bremen 2012), auch hier vor allem unter dem Bildungsbereich Sprache.
- Rot: Zwei Bundesländer, Sachsen-Anhalt (2013) und Brandenburg (2002), sind als rot zu verorten, da der Bereich Medienerziehung/-bildung keine Erwähnung findet.

3.2.2 Vermitteltes Medienbild (mit Fokus auf wahrgenommene Chancen und Risiken kindlicher Mediennutzung) und damit verbundene Aufgaben der Medienerziehung/-bildung

Im Folgenden sollen das jeweils über die Bildungspläne vermittelte Medienbild mit Fokus auf wahrgenommene Chancen/Risiken kindlicher Mediennutzung und damit verbundene Aufgaben der Medienerziehung/-bildung in der pädagogischen Arbeit betrachtet werden. Dies erfolgt jeweils getrennt nach den drei vorgenommenen farblichen Zuordnungen (vgl. für die einzelnen Bildungspläne Anhang Tab. a, abrufbar über ResearchGate DOI: 10.13140/RG.2.2.23750.52804 [letzter Zugriff: 15.03.2019]).

Medienerziehung/-bildung als separater Bildungsbereich bzw. als Bildungsbereich in Koppelung mit anderen Bildungsbereichen (grüne Verortung)

Die Bildungspläne, welche sich in Modulform mit Medien auseinandersetzen (sei es separat oder in Koppelung mit anderen Bildungsbereichen), haben gemein – mit Ausnahme des Bildungsplans des Saarlands – dass jeweils sowohl Chancen als auch Risiken einer kindlichen Mediennutzung gesehen werden. Hierbei wird vermehrt auf das Bildungspotenzial von Medien referenziert, beispielsweise führt der Bildungsplan von Sachsen an, dass über Computer- und Internetprojekte eine Entfaltung "[kreativer] und [partizipativer] Bildungsprozesse" stattfinden könne (Bildungsplan Sachsen 2011: 89). Mit Blick auf eine mediatisierte kindliche Lebenswelt und Herausforderungen wie etwa

Fernsehgewalt und die für Kinder schwierige Unterscheidung zwischen Fernsehwerbung und Programm gelte es die kindliche Medienkompetenz zu fördern. Entsprechend werden in den als grün verorteten Bildungsplänen eine Reflexion von Medienerfahrungen mit den Kindern, die Nutzung elektronischer Medien in der Einrichtung sowie Projekte zur Mediengestaltung als Aufgabenfelder der frühkindlichen Bildung formuliert:

"Die Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen der Kinder als Teil ihrer Lebenswirklichkeit gehört [...] in die Kita. Erzieherinnen und Erzieher unterstützen sie dabei, Medien zu nutzen und ihre Inhalte zu verstehen sowie die damit verbundenen Gefühle, Erlebnisse und Phantasien zu verarbeiten. Kinder erhalten die Gelegenheit, eigenverantwortlich mit Medien aller Art umzugehen und sie als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. In der aktiven Auseinandersetzung und im intensiven Dialog mit Erwachsenen können sie Kompetenzen im kritischen Umgang mit Medien erwerben." (Bildungsplan Hamburg 2012: 70).

Sehr detailliert setzt sich der Thüringer Bildungsplan mit dem Bereich Medienbildung auseinander. Hier wird Medienbildung prozessual hinsichtlich verschiedener Altersstufen und damit verbundener Bildungsmöglichkeiten unterschieden. Für die elementare Medienbildung (3–6 Jahre) wird hier auch eine Heranführung an altersgerechte Internetseiten und apps über whitelistbasierte Angebote gefordert. Zudem finden sich wissenschaftliche Bezüge wie etwa zu Einflussfaktoren auf die Medienaneignung von Kindern nach Theunert/Demmler (2007).

Des Weiteren werden, worauf die häufige Koppelung mit dem Bildungsbereich Sprache auch bereits schließen lässt, bei den "grünen" Bildungsplänen häufig Chancen eines Medieneinsatzes für die sprachliche Bildung herausgestellt.

Medienerziehung/-bildung unter anderen Bildungsbereichen behandelt (gelbe Verortung)

Die Betonung von Nutzungsmöglichkeiten für die sprachliche Bildung zeigt sich auch bei den als gelb kategorisierten Bildungsplänen, auch hier wiederum erwartbar mit Blick auf die häufige Koppelung zum Bildungsbereich Sprache (vgl. Tab. 1). Bei den Bildungsplänen, welche dieser Kategorie zuzuordnen sind, zeigt sich die Tendenz, dass eine Auseinandersetzung mit Medien in der frühkindlichen Bildung aufgrund einer übermäßigen passiven Mediennutzung im kindlichen Alltag gefordert wird. Im Vergleich zu den Plänen, welche Medienerziehung/-bildung im Titel des Bildungsbereichs verorten, werden bei den Plänen dieser Kategorie medienpädagogische Inhalte in den meisten Fällen weniger detailliert behandelt und es zeigt sich eine eher ablehnende medienbezogene Sicht:

So wird im Bildungsplan von Bremen (2012) die Kindertagesstätte als Gegenentwurf zum überhöhten Medienkonsum von Kindern verstanden: "Die Reduzierung des öffentlichen Spielraums führt dazu, dass Kinder mehr im Hause als draußen spielen und zum Spielen mit vorgefertigten Spielwaren sowie zu übermäßigem Mediengebrauch animiert werden (ebd.: 19). Diesem Umstand sollen "die Kindertageseinrichtungen durch eine das Spielen anregende Umgebung und spielfördernde Angebote entgegenwirken" (ebd.). Medienpädagogische gestalterische Projekte bleiben im Bremer Bildungsplan unerwähnt. Der Bildungsplan von Niedersachsen (2018) geht in eine ähnliche Richtung und stellt "übermäßigen Medienkonsum" (ebd.: 18) in eine Reihung mit weiteren Risikobereichen – "Bewegungsarmut durch fehlende Freiräume, Verhäuslichung [...] und falsche Ernährung" (ebd.) – welche sich gemeinsam negativ auf die "körperliche Entwicklung und das körperliche Geschick [...] [auswirken]" (ebd.) würden. Um den negativen Auswirkungen entgegenzuwirken benötige es eine "[umfassende] Gesundheitsprävention [und ein] verlässliches und kindgerechtes Angebot von Bewegung und Entspannung im pädagogischen Alltag" (ebd.: 27). Mit Bezug auf Aspekte der Medienerziehung/-bildung wird lediglich angeführt, dass einige Tageseinrichtungen Kindern "einen altersgemäßen Zugang zu technischen Medien [eröffnen] [würden]"

(ebd.), insbesondere zum Computer, "damit sie dessen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen und kreativ nutzen können" (ebd.). Medienerziehung/-bildung wird also nicht als verbindlich umzusetzende Aufgabe der frühkindlichen Bildung verstanden, sondern eher als eine Möglichkeit innerhalb des pädagogischen Spektrums der Kindertagesstätte.

Medienerziehung/-bildung nicht behandelt (rote Verortung)

Die beiden Bundesländer Sachsen-Anhalt und Brandenburg sind als einzige nach dem Ampelsystem als "rot" zu verorten: In Sachsen-Anhalt wird als alleiniger Bezug zur pädagogischen Arbeit mit Medien angeführt, dass "Schrift [...] über Medien wie Fernsehen und Zeitung wahrgenommen" wird (vgl. Bildungsplan Sachsen-Anhalt 2013: 108) und in Brandenburg (2002) wird lediglich die Verwendung von Medien zum Schreiben (Schreibmaschine/Computer) (vgl. ebd.: 15) und für Tonaufnahmen (Tonband, Kassettenrekorder) angeführt (vgl. ebd.: 19).

Bildungsplan des Saarlands – stark medienskeptisches Bild trotz Verortung auf Ebene des Bildungsbereichs und Aktualität

Mit Bezug auf die Gemeinsamkeit, dass Pläne, welche Medien auf Ebene des Bildungsbereichs im Titel verorten ("grüne Bildungspläne"), detaillierter hinsichtlich der inhaltlichen Ausführungen sind und sowohl Chancen und Risiken von Medien betrachten, stellt der Bildungsplan des Saarlands eine Ausnahme dar: Im August 2018 wurde eine Neufassung des Bildungsplans herausgegeben mit dem Bildungsbereich "Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Neue Medien". Auf den ersten Blick eine positive Entwicklung im Hinblick auf die Relevanzsetzung von Medienerziehung/-bildung), war in der vorherigen Fassung von 2006 Medien nicht als Bildungsbereich berücksichtigt. Die inhaltlichen Ausführungen zeugen jedoch durchgängig von einer ausschließlich negativen Haltung gegenüber technischen Medien wie dem Fernsehen und dem Smartphone. Das nachfolgende Zitat dürfte dies gut verdeutlichen: "Kinder entwickeln Sprache und Sprechen in konkreten Handlungskontexten – nicht losgelöst in 'künstlichen' Situationen. Kinder,

die in ihrer Lebenswelt vielfältig agieren können, lernen die entsprechenden sprachlichen Handlungen nebenbei. Erlebnisse, die z. B. nur medial vermittelt sind, stellen einen ungenügenden Ersatz dar. Fahrradfahren lernen Kinder, wenn sie im Fernsehen die Tour de France verfolgen. Dagegen entwickeln sie ein Wortfeld dann, wenn sie z. B. ein lebendes Kaninchen versorgen, den Stall säubern, Grünfutter sammeln, mit dem Tierarzt telefonieren usw. Je interessanter und anregender die Lebensumwelt gestaltet ist, desto umfangreicher sind die sprachlichen Herausforderungen" (Bildungsplan Saarland 2018: 95). Hiermit soll die Relevanz von Primärerfahrungen keineswegs in Abrede gestellt werden, jedoch ist mit Blick auf diesen Bildungsplan festzuhalten, dass keinerlei Chancen von elektronischen bzw. digitalen Medien aufgegriffen werden bis auf den Fall, wenn diese explizit zur Sprachförderung eingesetzt werden sollen. So werden Computer und Tablet nur dann als sinnhaft angesehen, wenn diese in einer Schreibecke in der Kindertagesstätte genutzt werden (vgl. ebd.: 103). Eine eigenständige Betrachtung des Bereichs Medienerziehung/-bildung bleibt völlig aus, elektronische bzw. digitale Medien werden als negativer Gegenpol zum analogen Medium Buch verstanden. Dass auch eine Auseinandersetzung mit medialen Erfahrungen über Anschlusskommunikation und medienpädagogische Projekte sowohl zur Medienkompetenzförderung herangezogen werden als auch Sprachanlässe bieten kann, bleibt vollkommen unerwähnt.

Mit Blick auf die Aktualität des Bildungsplans von 2018 verwundert die Ausrichtung.

3.2.3 Erscheinungsjahr der Bildungspläne im Verhältnis zur Intensität der Verankerung von Medienerziehung/-bildung

Eine Hypothese im Vorfeld der Analyse war, dass in neueren Bildungsplänen dem Medienbereich eine intensivere Verankerung des Themas zukommt. Hierbei wurde der Zeitraum, welche Pläne als neuer und älter anzusehen sind, recht weit definiert: So gelten die Pläne ab 2012 als neuer, da ab diesem Zeitpunkt verstärkt Bildungspläne entstanden oder bereits bestehende Pläne ergänzt bzw. aktualisiert

wurden. Als ältere Pläne werden hingegen die Pläne von Anfang der 2000er Jahre bis 2011 eingeordnet. Betrachtet wird jeweils das Erscheinungsjahr der aktuellsten Ausgabe der Bildungspläne (vgl. für die zeitliche Verortung der Pläne Tab. 1). Zieht man die Kategorisierung mit dem Ampelsystem wieder heran, so können die als grün kategorisierten Bildungspläne zumindest auf formaler Ebene als Bildungspläne mit intensiver Verankerung betrachtet werden. Die gelb kategorisierten Bildungspläne gelten als Bildungspläne mit weniger intensiver Verankerung und die rot kategorisierten als Bildungspläne ohne Verankerung von Medienerziehung/-bildung.

Verschränkt mit dem Erscheinungsjahr konnte die Hypothese für beinahe alle "grünen" Bildungspläne bestätigt werden. Lediglich Sachsen ist als grün kategorisiert, stammt jedoch bereits aus 2011. Bei einer detaillierteren qualitativen Betrachtung passt jedoch der Bildungsplan des Saarlands nicht ins Bild wie oben aufgezeigt – die formale Zuordnung stimmt zwar mit der Hypothese überein, die Inhalte des Bildungsplans jedoch nicht.

Bei den als gelb kategorisierten Bildungsplänen konnte die Hypothese für zwei Bundesländer bestätigt werden: Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern stammen in der aktuellen Fassung aus 2011. Die Bildungspläne von Bremen und Niedersachsen stehen jedoch entgegen der Hypothese: Der Bildungsplan für Bremen ist aus 2012 und ebenfalls nur als gelb zu kategorisieren. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass es sich um eine unveränderte Neuauflage des Werks aus 2004 handelt. Überraschend ist, dass der Bildungsplan von Niedersachsen mit einem Plan aus 2018 ebenfalls nur als gelb zu verorten ist und wie oben dargestellt, eher einen risikobehafteten Blick auf Medien einnimmt und Medienerziehung/-bildung als Möglichkeit, aber nicht notwendige Aufgabe der frühkindlichen Bildung verstanden wird.

Mit Blick auf die als rot kategorisierten Bildungspläne bestätigt der Bildungsplan von Brandenburg aus dem Jahr 2002 die Hypothese, der Bildungsplan von Sachsen-Anhalt aus 2013 steht der Hypothese jedoch entgegen.

Zusammenfassend lässt sich bezogen auf das Erscheinungsdatum der Bildungspläne sagen, dass die meisten Bildungspläne mit neuerem Entstehungsdatum sich intensiver mit Medienerziehung/-bildung auseinandersetzen und hierbei auf formaler Ebene den Bereich auch verstärkt als Bildungsbereich (separat bzw. in Koppelung mit anderen Bildungsbereichen) verorten. Dennoch gibt es auch sehr aktuelle Bildungspläne, in denen Medienerziehung/-bildung keine Rolle spielt und die eine eher negative Sicht auf elektronische Medien widerspiegeln.

3.2.4 Reihenfolge der Verortung des Bereichs Medien(erziehung/-bildung) in den Bildungsplänen

Des Weiteren wurde unter Zuhilfenahme der Inhaltsverzeichnisse der Bildungspläne auch die Reihenfolge der Nennung des Bereichs Medien(bildung) in den Bildungsplänen betrachtet. Berücksichtigt wurden hierbei die als grün verorteten Bildungspläne: Auffällig ist, dass in den fünf Bildungsplänen, die Medien(bildung) separat als Bildungsbereich benennen, mit Blick auf die Reihenfolge der Darstellung der Bildungsbereiche den Bereich drei Mal als vorletzten oder letzten Bildungsbereich verorten (NRW: "Medien" als zehnter von zehn Bildungsbereichen; Rheinland-Pfalz: 11 von 11; Thüringen: 9 von 10). Auch wenn mit der Stellung im Bildungsplan keine explizite Wertung in den Bildungsplänen gegeben ist und die Stellung vermutlich auch teilweise daraus resultiert, dass Medien(bildung) als weiterer Bereich ergänzt wurde, so ist die 'Hintenanstellung' doch auffallend und erzeugt den Eindruck einer geringeren Relevanz gegenüber anderen Bildungsbereichen. Bayern (4 von 11) und Hessen bilden hier jedoch Ausnahmen (6 von 15) mit einer Stellung im vorderen bzw. mittleren Bereich. Bei den weiteren fünf Bildungsplänen, in denen eine Koppelung auf Modulebene mit einem anderen Bildungsbereich besteht, wird der jeweils andere Bereich (kommunikative Bildung, Sprache bzw. musisch-ästhetische Bildung) zuerst genannt, was ebenfalls eine Relevanzsetzung für diese Bereiche impliziert. Diese Relevanzsetzung zeigt sich auch bei

detaillierter Betrachtung der Inhalte, u. a. besonders stark beim Saarland wie aufgezeigt.

4. Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Ausbildung

4.1 Strukturelle Einordnung

Die traditionelle Ausbildung zum/r staatlich anerkannten Erzieherin oder Erzieher erfolgt überwiegend an Fachschulen des Sozialwesens mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. Bei der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung handelt es sich um eine generalistische Ausbildung, die sich nicht nur auf den frühkindlichen Bereich bezieht, sondern dazu befähigen soll, selbstständig Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter bis 27 Jahre" (KMK 2012: 2) wahrzunehmen (KMK 2012: 2). Die bundeslandspezifisch unterschiedlichen Lehrpläne, die als Grundlage für die Arbeit an den Fachschulen dienen, haben den kompetenzorientierten länderübergreifenden Lehrplan der KMK (2012) als gemeinsame Basis, welcher "Anforderungen des Berufes" (ebd.) und "berufliche Handlungskompetenzen" darlegt (ebd.).

4.2 Analyseergebnisse

4.2.1 Medienerziehung und -bildung im länderübergreifenden Lehrplan

Im länderübergreifenden Lehrplan der KMK (2012) wird die Vermittlung von Medienkompetenz neben Partizipation, Inklusion, Prävention, Sprachbildung und Wertevermittlung als eine von sechs Querschnittaufgaben beschrieben. Hierbei wird Dieter Baackes (1996) Medienkompetenzmodell aufgegriffen (wenngleich Baacke nicht als Quelle genannt wird), indem Medienkompetenz als Fähigkeit bezeichnet wird, "Medien und ihre Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend zu nutzen" (ebd.: 5). Als Medien werden hierbei das Internet und Handy sowie traditionelle Medien wie Bilderbücher genannt,

die als Teil der "Erfahrungswelt" (ebd.: 5) Heranwachsender betrachtet werden. Aufgabe sozialpädagogischer Fachkräfte sei es, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz in den vier Dimensionen der Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung zu unterstützen. Jede von Baackes Dimensionen wird mit einem Satz bzw. Halbsatz kurz beschrieben: "Mit Medienkunde ist das Wissen über die heutigen Mediensysteme gemeint. Medienkritik bedeutet ihre analytische Erfassung, kritische Reflexion und ethische Bewertung. Mediennutzung meint ihre rezeptive und interaktive Nutzung, Mediengestaltung ihre innovative Veränderung und kreative Gestaltung" (ebd.: 5). Insgesamt besteht der länderübergreifende Lehrplan aus vier Lernfeldern. Die Querschnittsaufgabe der Vermittlung von Medienkompetenz soll wie die restlichen Querschnittaufgaben zunächst im Lernfeld 1 "Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiter entwickeln" eingeführt werden (vgl. KMK 2012: 20), wobei bei den dortigen lediglich auf die Querschnittaufgaben ohne weitere Konkretisierung verwiesen wird. Weiter wird aufseiten der zu erwerbenden Fertigkeiten durch die Erzieherinnen und Erzieher deren Mediennutzung gefordert (vgl. ebd.: 23). Im "Lernfeld 5 Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen" und im "Lernfeld 6 Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren" wird die Erweiterung der eigenen Medienkompetenz der angehenden Erzieherinnen und Erzieher als zu erwerbende Fertigkeit genannt (ebd.: 37, 40). Ein deutlicherer Bezug zum Bildungsbereich Medien ist im "Lernfeld 4 Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten" gegeben. Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern sei es, "Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Akteure ihrer Entwicklung [wahrzunehmen], [...] in der Lage [zu sein], gezielt zu beobachten und sie pädagogisch zu verstehen" (ebd.: 32) Mit Bezug darauf sollen "Selbstbildungs- und Bildungsprozesse in den Bildungsbereichen Bewegung, Spiel und Theater; Musik und Rhythmik; Ästhetik und Kunst; Sprache, Literacy und Medien; Religion, Gesellschaft und Ethik; Natur und Umwelt; Gesundheit und Ernährung; Mathematik,

Naturwissenschaften und Technik angeregt, unterstützt und gefördert werden" (ebd.: 32). Als einzige leicht spezifischere Ausführungen zum Bereich Medien wird angeführt, dass die angehenden Erzieherinnen und Erzieher "Medien zur Anregung von Selbstbildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen [...] nutzen" (ebd.: 33)" und "technische Medien in die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gezielt [einbeziehen]" sollen (ebd.). Weitere Inhalte zu Medienerziehung und -bildung tauchen im länderübergreifenden Lehrplan nicht auf, stattdessen wird auf die Bildungspläne der Länder verwiesen, welche im Unterricht behandelt werden sollen. Als Zeitrichtwert für den Unterricht im Lernfeld 4 werden insgesamt 600 bis 680 Stunden angegeben, eine konkrete Angabe der aufzuwendenden Zeit für die einzelnen Bildungsbereiche bleibt aus, sodass wiederum mit Blick auf die Lehrpläne der Bundesländer der konkrete zeitliche Aufwand für Medienerziehung/-bildung willkürlich bleibt, da manche Bildungsbereiche mit einem deutlich höheren Zeitkontingent versehen sein können als andere.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der bundeslandspezifischen Lehrpläne dargestellt.

4.2.2 Verankerung von Medienerziehung/-bildung in den bundeslandspezifischen Lehrplänen

Die Dokumentenanalyse der Lehrpläne der Ausbildung für die Bundesländer zeigt auf, dass in allen Bundesländern der Themenbereich in der fachschulischen Ausbildung aufgegriffen wird. Hierbei zeigen sich in der Ausgestaltung der Curricula deutliche Unterschiede: So sind medienpädagogische Inhalte in sieben Bundesländern verpflichtende Thematik in der Ausbildung, das heißt entweder dargestellt als einzelnes/ r Lernfeld/ Bildungsbereich oder als Bildungsbereich in Koppelung mit anderen Bildungsbereichen. Dies gilt für Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Bremen (grüne Verortung). In den weiteren Bundesländern ist Medienerziehung/-bildung hingegen entweder als Wahlmöglichkeit (gelb) oder

Querschnittbereich (rote Verortung) verankert. Letzteres kann etwa der Fall sein, wenn lediglich erwähnt wird, dass Medienkompetenzförderung zentral ist, weitere inhaltliche Ausführungen jedoch fehlen.

4.2.3 Vermitteltes Medienbild (mit Fokus auf wahrgenommene Chancen und Risiken kindlicher Mediennutzung) und damit verbundene Aufgaben der Medienerziehung/-bildung

Ein Fokus der Analyse der Lehrpläne liegt auf den hier angeführten Chancen und Risiken von Medien und damit verbundenen Aufgaben der Medienerziehung/-bildung. Mit Blick auf die Chancen wird vielfach in den Lehrplänen genannt, dass die Medienkompetenz von Heranwachsenden gefördert, Medien zur Anregung von Selbstbildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen genutzt (vgl. u. a. Lehrplan Bayern 2017: 55; LP[7] Brandenburg 2014: 33; LP Hamburg 2013: 33; LP NRW 2014: 52; LP Saarland 2013: 118; LP Thüringen 2014: 74) und Projekte zur Mediengestaltung umgesetzt werden bzw. Medien als kreative Ausdrucksmöglichkeit für Kinder genutzt werden sollten. Es handelt sich teilweise um eine wortgetreue Übernahme der Inhalte aus dem länderübergreifenden Lehrplan, was die häufigen Nennungen erklärt. Da explizitere Ausführungen zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten aber oftmals fehlen, bleiben die Lehrpläne vielfach sehr unkonkret. Weiter werden zudem mediendidaktische Nutzungsmöglichkeiten angeführt (z. B. Lernspiele) (z. B. LP Hessen o.J.: 17/4), Chancen in der Mediennutzung und/oder Internetnutzung im Allgemeinen (LP Rheinland-Pfalz 2011: 17; LP Thüringen 2014: 31; Thüringen 2015/ Handreichung: 54) gesehen und im Lehrplan von Bayern (2017: 39) der "Medieneinsatz zur Beziehungsgestaltung" (Bayern 2017: 39) begrüßt, wenngleich hierbei unklar bleibt, wessen Beziehung eigentlich gemeint ist. In Hessen bleiben ähnliche Fragen offen, so wird der "Computer als Integrationshilfe" benannt (LP Hessen o. J. 10/5), wobei auch diese Erläuterung sehr unpräsize ist, da nicht verdeutlicht wird, wer in welcher Form integriert werden soll.

Im Hinblick auf genannte Risiken wird am häufigsten mit Nennungen in fünf Lehrplänen die Mediennutzung im Allgemeinen als risikobehaftet betrachtet (LP Baden-Württemberg 2012; LP Berlin 2011; LP Mecklenburg-Vorpommern 2009; LP Rheinland-Pfalz 2011; Thüringen 2015/ Handreichung: 54). Im Rahmenplan von Baden-Württemberg (2012) wird beispielsweise von "Problembereichen" gesprochen (ebd.: 18), in Berlin (2011: 29) von "Gefahrenquellen" und damit verbundenen "Sicherheitsvorkehrungen" und in Hamburg (2013: 31) von "Chancen und Gefahren der Netznutzung durch Kinder und Jugendliche". Was für konkrete Ausbildungsinhalte hier vermittelt werden sollen, was also als Problembereich angesehen und wie die Thematik bearbeitet werden kann, bleibt offen.

Ansonsten wird in den Lehrplänen kein bestimmter Risikobereich fokussiert: Mit ein bis zwei Nennungen werden folgende Bereiche erwähnt: soziale Netzwerke (LP Thüringen 2014: 31; LP Mecklenburg-Vorpommern 2009: 45), illegale Downloads (LP Mecklenburg-Vorpommern 2009: 45), Autoren- und Persönlichkeitsrechte im Internet (ebd.), Werbung (LP Hessen o. J.: 11/4; LP Thüringen 2014: 31), Medien und Gewalt (LP Hessen o. J.: 11/4), Manipulation durch Massenmedien (LP Mecklenburg-Vorpommern 2009: 31) sowie Computerspiele (LP Mecklenburg-Vorpommern 2009: 59). Im Lehrplan von Hessen (o. J.: 13/1) wird audio-visuellen Medien eine Verantwortung dafür zugeschrieben, dass Kinder zu wenig lesen würden: So "müssen Kinder von Anfang an entdecken dürfen, [dass Bücher eine Bereicherung des Lebens und eine lohnenswerte Ergänzung / Alternative zu audio-visuellen Medien sind]. Dies gilt als notwendige Grundlage dafür, dass Kinder Lust darauf haben, selbst lesen zu lernen und damit Zugang zu einer unserer wichtigsten Kulturtechniken zu erhalten". Entsprechend wird hier eine Notwendigkeit betont, "noch mehr als in der Vergangenheit den Zugang zu Printmedien zu erschließen" (ebd.) – analoge Medien werden also wie auch in den Bildungsplänen teilweise als Gegenpol zu anderen Medienformen betrachtet. Weiter unterscheidet der Lehrplan auch zwischen "Wirklichkeit aus erster und zweiter Hand" (ebd.: 11/4) und manifestiert somit eine

Differenzierung der Qualität von Erfahrungen. Dennoch ist der Lehrplan von Hessen der einzige, in dem deutlich angesprochen wird, dass eine Offenheit der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber der Mediennutzung von Kindern und Medienerziehung/-bildung vonnöten sei. So wird von den angehenden Erzieherinnen und Erziehern im Lerngebiet Audiovisuelle-Medien im Aufgabenfeld "Analyse des Mediengebrauchs von Kindern und Jugendlichen" gefordert, dass diese "von den Kindern [favorisierte] Medienereignisse bzw. Kultstücke [berücksichtigen] [sollten], auch und gerade wenn sie eigenen Werthaltungen oder dem Begriff 'kindgerechter Medien' widersprechen" (ebd.: 10/4). Zudem sollten sich Erzieherinnen und Erzieher im Zusammenhang mit neuen Medienentwicklungen und kindlichen Medienpräferenzen den eigenen "Defiziten bzw. Ängsten stellen" (ebd.: 10/3: Aufgabenfeld Mediensozialisation).

Bezogen wiederum auf das Thema Risiken ist im Hamburger Lehrplan (2013) der von Mediengegnerinnen und -gegnern oft angeführte Vorwurf der mangelnden Bewegung enthalten: So sollen angehende Erzieherinnen und Erzieher "ihre eigene Spiel- und Bewegungssozialisation [reflektieren] und [...] [die heutige Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen [analysieren]" (ebd.: 26), da sich [die Spiel- und Bewegungswelt [von Kindern] im Wandel" (ebd.) befinde. Angeführt werden in diesem Zusammenhang Spielekonsolen, weitere medienbezogene Ausführungen sind hierzu nicht enthalten.

Die hier genannten Risikobereiche zeigen deutliche Parallelen zu den Bildungsplänen auf, in denen auch auf Bewegungsmangel, veränderte Spielsituationen und die Verdrängung von Primär- durch medial vermittelte Sekundärerfahrungen eingegangen wird. Entsprechend wird auch über die Lehrpläne teilweise ein stark risikobehaftetes Medienbild transportiert. Auffällig sind die vielen Nennungen von Risikobereichen in den Lehrplänen von Mecklenburg-Vorpommern (2009) und Hessen (o. J.). Bis auf einen mediendidaktischen Einsatz von Lernsoftware (vgl. ebd.: 59) werden keinerlei Chancen von Medien benannt und die genannten Inhaltsbereiche wie die Sperrung und Filterung von Internetseiten (ebd.:

45) sowie die Vermittlung von Kenntnissen über Autoren- und Persönlichkeitsrechte im Internet (ebd.: 45) scheinen ausschließlich dazu zu dienen, mögliche Risiken abzuwenden.

Weitere Inhaltsbereiche, die häufig in den Lehrplänen benannt werden, sind ein zielgruppengerechter Medieneinsatz (z. B. Thüringen 2015/ Handreichung: 54), die Kenntnis um die Medienpräferenzen der Kinder (vgl. LP Hamburg 2013: 33) und die Fähigkeit auf Erzieherinnen- und Erzieher-Seite, Medienangebote kritisch nach Qualitätskriterien einschätzen zu können (z. B. LP NRW 2014: 60). Allerdings bleibt es auch hier vor allem bei der Benennung von Schlagworten.

Konkrete Ideen für die praktische Umsetzung von Medienerziehung/-bildung in der frühkindlichen Bildung finden sich nur in wenigen Lehrplänen. Positiv hervorgehoben werden kann an dieser Stelle der Lehrplan von Thüringen (2015/Handreichung: 20), welcher als konkrete Aufgabenstellung der Lehrkraft an die angehenden Erzieherinnen und Erzieher benennt, ein medienpädagogisches Projekt mit 16 Kindern zwischen zwei und sechs Jahren zu planen, Lernziele und didaktische Methoden hierbei zu formulieren und praktisch zu erkunden, wie Medienerziehung/-bildung in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung vor Ort abläuft. In den anderen Plänen wird zwar auch oftmals angeführt, dass medienpraktisch gearbeitet werden sollte, konkretere Ideen zur Umsetzung fehlen jedoch.

5. Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Studiengänge

5.1 Strukturelle Einordnung und methodisches Vorgehen

Bei der Analyse der Studiengänge wurden insgesamt 137 früh- und kindheitspädagogische Studiengänge der kindlichen Bildung in Deutschland an Universitäten und Fachhochschulen berücksichtigt. Hierunter sind 112 Studiengänge als Bachelor of Arts-Studium angelegt, 25 Studiengänge als Master of Arts. Die zu analysierenden Studiengänge wurden zunächst mittels der "Landkarte der früh- und

kindheitspädagogischen Studiengänge" der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (wiff o. J.) identifiziert.[8] Daraufhin wurden gezielt die jeweils studiengangsspezifischen Modulpläne bzw. Studienführer von Studiengängen, die über die Websites der Hochschulen für die Analyse abrufbar sind, herangezogen.

5.2 Analyseergebnisse

5.2.1 Früh- und kindheitspädagogische Studiengänge mit Anteil an Inhalten zu Medienerziehung/-bildung in Deutschland gesamt

Betrachtet man die früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge in Deutschland im Hinblick auf die Integration der Bereiche Medienerziehung/-bildung, so ist deren hohe Diversität augenfällig.

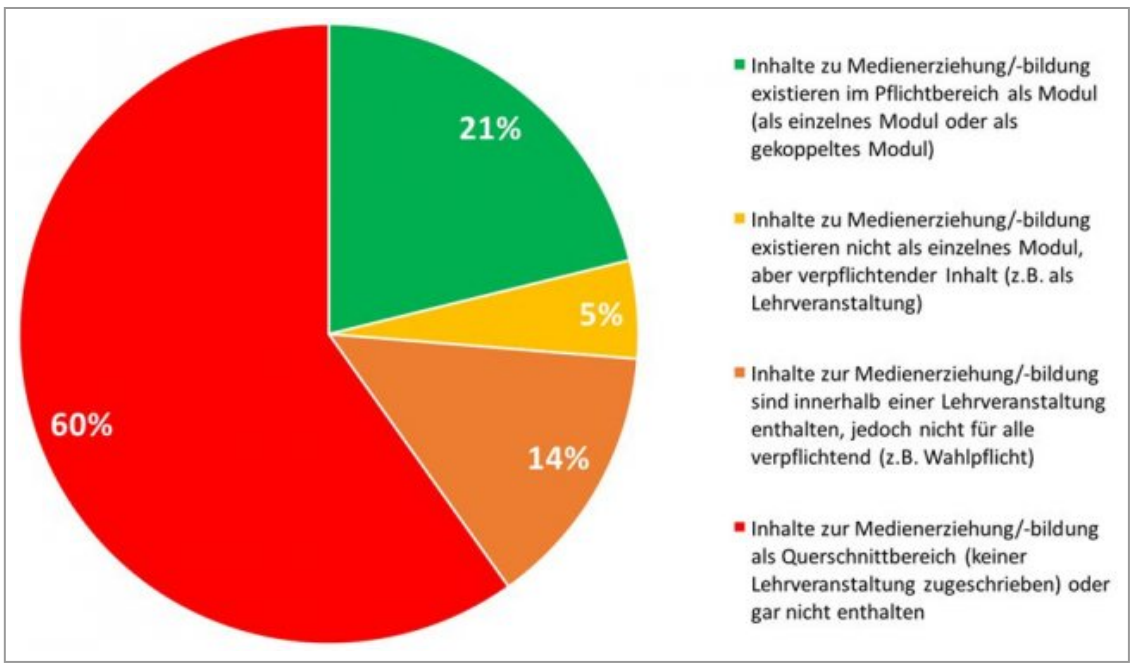

Abb. 1: Früh- und kindheitspädagogische Studiengänge mit Inhalten zu Medienerziehung/-bildung in Deutschland gesamt [Eigene Darstellung]

Abb. 1 stellt – wieder angelehnt an die Farben einer Ampel – die Intensität der Verankerung in den Studiengängen dar. Hierbei steht rot am Ende der

Skala, d. h. Inhalte zu Medienerziehung/-bildung werden in den Studiengängen nicht oder nur als Querschnittbereich ohne weitere Ausführungen verankert, bei den Studiengängen, die als grün gekennzeichnet wurden, findet hingegen die intensivste Verankerung statt, da die medienpädagogischen Inhalte im Pflichtbereich als Modul enthalten sind. Zentral ist hierbei, dass im deutschlandweiten Vergleich mit 60 Prozent der Studiengänge in deutlich über der Hälfte keine medienpädagogischen Inhalte enthalten bzw. diese nur als Querschnittbereich enthalten sind (rote Kategorisierung). Ausschließlich mediendidaktische Nutzungsweisen wie die Nutzung von Sprachlernapps o. ä. wurden nicht in die Analyse einbezogen, da diese nicht auf eine pädagogische Begleitung der kindlichen Mediennutzung abzielen wie oben als Ziele von Medienerziehung und -bildung dargestellt.

In 14 Prozent der Studiengänge sind zwar medienpädagogische Inhalte prinzipiell in den Curricula der Studiengänge festgehalten, die entsprechenden Lehrveranstaltungen sind jedoch nicht obligatorisch von allen Studierenden zu besuchen (orange Kategorisierung). Entsprechend hängt es vom Zufall ab, von der Wahl der/s Dozenin/Dozenten, des Zeitrahmens der Lehrveranstaltung oder anderen Gründen, ob Studierende überhaupt mit Inhalten der Medienerziehung und -bildung vertraut gemacht werden. In insgesamt 21 Prozent der Studiengänge bestehen verpflichtende separate medienpädagogische Module bzw. Module, die medienbezogene Inhalte mit anderen Bereichen koppeln (z. B. Sprache, Literatur und Medien) (grüne Kategorisierung), in den restlichen fünf Prozent der Studiengänge verpflichtende Inhalte (z. B.), die einem anderweitigen Modul untergeordnet sind (gelbe Kategorisierung). Betrachtet man mit Blick auf den Verpflichtungsgrad von Studiengangsinhalten zu Medienerziehung/-bildung jeweils die Kategorien "grün" und "gelb" gekoppelt sowie "gelb" und "orange", so setzen sich in 26 Prozent der Studiengänge die Studierenden verpflichtend mit Inhalten zu Medienerziehung/-bildung auseinander, in 74 Prozent der Studiengänge hingegen besteht eine solche verpflichtende Verankerung der Inhalte für alle Studierenden nicht oder werden teilweise keine Inhalte zu Medienerziehung/-bildung gelehrt.

Differenziert man die curriculare Verankerung von Inhalten zu Medienerziehung/-bildung nach Bachelor- und Master-Studiengängen, zeigt sich, dass diese in Bachelor-Studiengängen stärker vorkommen. Während in etwa 22 Prozent der BA-Studiengänge Inhalte zu Medienerziehung/-bildung auf Modulebene verpflichtend verortet sind (grün), gilt dies nur für 12 Prozent der MA-Studiengänge.

5.2.2 Bundesweiter Vergleich früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge bzgl. der Verankerung von Inhalten zu Medienerziehung/-bildung

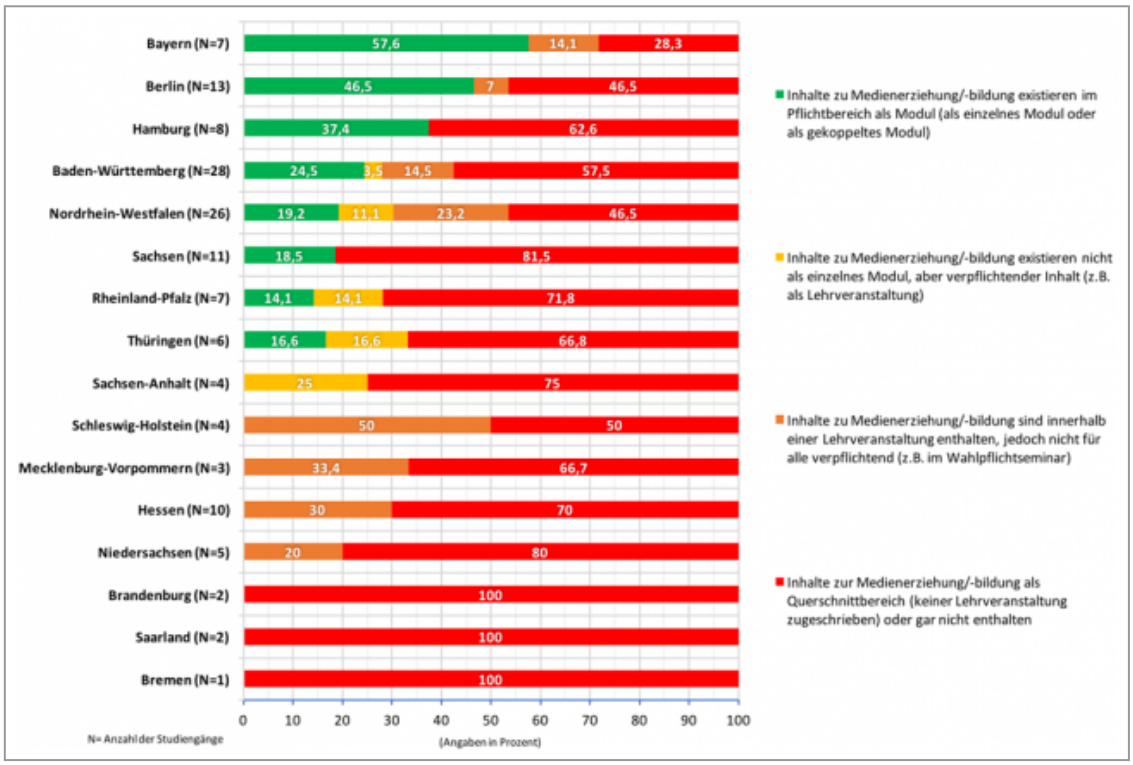

Abb. 2: Bundesweiter Vergleich früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge bzgl. der Verankerung von Inhalten zu Medienerziehung/-bildung [Eigene Darstellung]

Vergleicht man bundesweit die subsumierten Studiengänge der einzelnen Bundesländer miteinander, zeigt sich eine deutliche Spreizung zwischen den Bundesländern[9]. Schlusslichter sind Brandenburg, das Saarland

und Bremen, da medienpädagogische Inhalte hier nur als Querschnittbereich bzw. gar nicht betrachtet werden[10]. Am Besten hingegen schneiden deutlich die Studiengänge in Bayern ab: In über der Hälfte der Studiengänge gibt es ein Pflicht-Modul (separat oder in Koppelung). Dennoch bestehen auch hier deutliche Defizite hinsichtlich der curricularen Verankerung, da in drei der insgesamt sieben Studiengänge medienpädagogische Inhalte nicht verpflichtend bzw. als Querschnittbereich oder auch überhaupt nicht enthalten sind. Berlin liegt mit 46,5 Prozent der Studiengänge mit verpflichtenden Modulen zu Medienerziehung/-bildung auf Platz 2 der 'Bestenliste'. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit 53,5 Prozent in über der Hälfte der Studiengänge in Berlin medienpädagogische Inhalte nicht verpflichtend oder nur als Querschnittbereich bzw. gar nicht enthalten sind.

5.2.3 Verortung medienpädagogischer Lehrinhalte

Des Weiteren ist von Interesse, in welchen Modulen Lehrinhalte des Bereichs Medienerziehung/-bildung konkret verortet sind (vgl. Abb. 3). Mediendidaktische Nutzungsweisen wurden nicht einbezogen. Insgesamt sind in 41 der 137 Studiengänge Inhalte zu Medienerziehung/-bildung zu finden, welche klar aus einem Modul- oder Lehrveranstaltungstitel hervorgehen. Diese wurden im Hinblick auf die Verortung nach Bildungsbereichen analysiert.

Mit 25 Prozent nehmen Module/Lehrveranstaltungen, in denen gemäß Titel eine eigenständige Auseinandersetzung mit Medienerziehung/-bildung stattfindet, den höchsten Stellenwert ein. In den weiteren 75 Prozent finden sich Inhalte, die in Koppelung mit anderen Modulen (Bildungsbereichen) stattfinden. Hierbei finden sich Inhalte zu Medienerziehung/-bildung mit 23 Prozent in Sprache (Literatur, Kommunikation), gefolgt von Ästhetischer Bildung (14%), kindliche Lebenswelt (9%) und Musik (6%) wieder. In den weiteren Bereichen sind medienpädagogische Inhalte jeweils höchstens in fünf Prozent der Studiengänge vorhanden.[11]

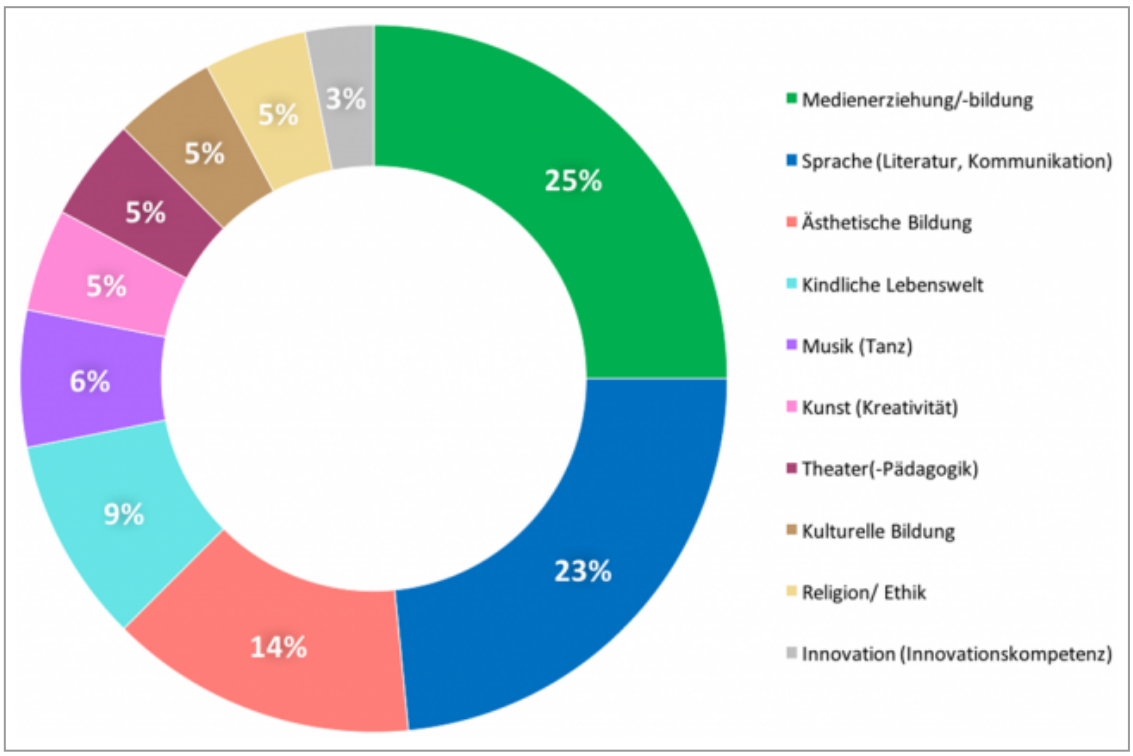

Abb. 3: Verortung medienpädagogischer Lehrinhalte in Modulen/ Lehrveranstaltungen in 41 von 137 früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen [Eigene Darstellung]

Inhalte der Pflichtmodule zu Medienerziehung/-bildung Inhalte in Bayern

Nach diesem Überblick über die Studiengänge soll nun eine detaillierte qualitative Sicht auf die curricular verankerten medienpädagogischen Inhalte eingenommen werden. Da in Bayern prozentual betrachtet die stärkste Verankerung von Medienerziehung/-bildung in Modulform vorliegt (grün kategorisiert), wurden die dort angesiedelten Studiengänge exemplarisch tiefgehender analysiert (vgl. für eine Gesamtübersicht der medienpädagogischen Inhalte in allen 137 Studiengängen Anhang Tabelle b, abrufbar über ResearchGate DOI: 10.13140/RG.2.2.23750.52804 [letzter Zugriff: 15.03.2019]).

Betrachtet wurden hierbei folgende Studiengänge:

- Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm: Studiengang "Soziale Arbeit - Erziehung und Bildung im Lebenslauf", Bachelor of Arts, B.A. (Teilzeit,

berufsbegleitend), Erscheinungsjahr Curriculum: 2010/ letzte Änderungen 2014), Studiendauer: 8 Semester
- Hochschule München, Studiengang "Bildung und Erziehung im Kindesalter" (0-12 Jahre), Bachelor of Arts, B.A. (Vollzeit), Erscheinungsjahr Curriculum: 2016 (Grundlage: StOP aus 2015), Studiendauer: 7 Semester
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Studiengang "Bildung und Erziehung in der Kindheit", Bachelor of Arts, B.A. (Vollzeit), Erscheinungsjahr Curriculum (2015), Studiendauer: 7 Semester
- Katholische Stiftungshochschule München, Studiengang "Bildung und Erziehung im Kindesalter", Bachelor of Arts, B.A. (Teilzeit), Erscheinungsjahr Curriculum: k.A. (Verwendung des Studienhandbuchs für WS 2018/19, Studiendauer: 6 Semester

Alle vier Studiengänge sind im Bachelor of Arts angesiedelt. Drei Studiengänge adressieren jeweils Studieninteressenten mit bereits abgeschlossener Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung, die sich bspw. für Leitungsfunktionen in pädagogischen Einrichtungen wie der Kindertagesstätte weiter qualifizieren möchten. Nur der Studiengang "Bildung und Erziehung in der Kindheit" der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt richtet sich an Studierende, welche den Abschluss als Staatlich anerkannte/r ErzieherIn erwerben möchten.

Am stärksten Bedeutung erhält Medienerziehung/-bildung im Studiengang "Bildung und Erziehung im Kindesalter (0-12 Jahre)" der Hochschule München (2016). Medienerziehung/-bildung ist spezifisch im Modul "Berufliches Handeln im Kontext von Sprache und Medien" im sechsten Semester angesiedelt. Es handelt sich hierbei um ein Modul mit fünf Semesterwochenstunden (SWS), wobei zwei SWS in der Lehrveranstaltung "Kreativität und Medien" zu erwerben sind, drei SWS hingegen in der Lehrveranstaltung "Sprache und Sprachförderung". Des Weiteren sind medienpädagogische Inhalte in sieben weiteren Modulen angesiedelt, sodass über den Verlauf des Studiums die Studierenden sich immer wieder mit medienpädagogischen Inhalten auseinandersetzen. Hierbei wird fast durchgängig als Bildungsbereich "Literatur- und Medienpädagogik" neben weiteren Bildungsbereichen angeführt und eine Vielfalt an Themen behandelt wie etwa Mediennutzung und Medienkritik ("Einsatz von Medien auf der Grundlage von medienpädagogischen Beurteilungskriterien", ebd.: 16; "Einfluss der Medien auf die eigene Werthaltung und die von Zielgruppen", ebd.: 18), Mediengestaltung

("Kreative Umsetzung von Medieninhalten", ebd.: 16), aktuelle Diskurse und Konzepte ("kennen einschlägige und aktuelle Konzepte der Medienpädagogik", ebd.: 59; "Einfluss von Erziehungsstilen und der eigenen Haltung", ebd.: 60) sowie Mediendidaktik.

Im Studiengang "Bildung und Erziehung im Kindesalter" der Katholischen Stiftungshochschule München (o.J.) sind medienpädagogische Inhalte im dritten Semester im Modul "Kultur, Ästhetik, Medien (Studienbereich 2: Bildungs- und Förderbereiche)" verortet. Hier sollen die Studierenden zwar einerseits die Fähigkeit erwerben, "zwischen der ästhetischen Bildung und Medienbildung des Elementarbereichs und des Primarbereichs didaktische Brücken zu schlagen und diesen Bildungsbereich zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule zu nutzen" (ebd.: 41), andererseits wird die mediale Erfahrung scheinbar als konträr zur vermittelten ästhetischen Erfahrung verstanden: "[die] Absolventinnen und Absolventen kennen grundlegende Charakteristika primärer ästhetischer Erfahrung im Sinne einer Einheit von sinnlich-körperlicher Raum-, Zeit- und Objektwahrnehmung einerseits und medial vermittelter Erfahrung andererseits" (ebd.), worin eine gewisse Medienskepsis mitschwingt. Im Vergleich zum Studiengang der Hochschule München werden mit den Themen Mediengestaltung und Mediennutzung, welche jeweils auch unkonkret bleiben, deutlich weniger Thematiken behandelt. Zudem sind über die Modulverankerung explizite medienpädagogische Lehrveranstaltungen nicht verankert: Als zu behandelnde Inhalte werden "Kunstpädagogik, Medienpädagogik" sowie "Ästhetische Praxis in ausgewählten Bereichen: bildnerisches Gestalten, Gestalten mit digitalen Medien" angeführt, welche in drei Lehrveranstaltungen (insgesamt 6 SWS) vermittelt werden sollen, die konkreten Lehrveranstaltungen werden nicht genannt.

An der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm gibt es im Studiengang "Soziale Arbeit – Erziehung und Bildung im Lebenslauf" laut aktuellem Studienführer für das Studienjahr 2018/19 drei Module "Kultur, Ästhetik, Medien" (M9, M12, M15) mit jeweils einem unterschiedlichen Schwerpunkt, von denen zwei zu belegen sind: zum einen Erwachsenen-

und Familienbildung (4. Semester), zum anderen entweder Frühpädagogik oder Kindheit und Jugend (5. Semester). Die Module haben jeweils eine Vorlesung zur "Einführung in die Theorie und Praxis ästhetischer Bildung (Ringvorlesung über alle Schwerpunktbereiche)" (1 SWS) als Bestandteil. Auffällig hierbei ist, dass medienpädagogische Begrifflichkeiten nicht im Titel der Vorlesung genannt werden, was auf eine höhere Relevanz ästhetischer Bildung in den Modulen hinweist. Weiter hat jedes der drei Module ein Praxisseminar bzw. Praxisprojekt, das jeweils eine schriftliche Leistung erfordert (2 SWS). Die Studierenden sollen in den genannten Modulen die Fähigkeit erwerben, "ästhetische Medien zielgruppenadäquat, produkt- und prozessorientiert einzusetzen und die eigene Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit weiterzuentwickeln" (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm 2018a: 69, 72, 75). Inwiefern unter ästhetischen Medien auch technische und digitale Medien zu verstehen sind, wird nicht deutlich. Weitere explizite medienpädagogische Verweise finden sich jedoch an anderer Stelle: So wird für die Studierenden der Fakultät als Weiterqualifizierung eine "Basisqualifikation Medienberatung in Kooperation mit dem Medienzentrum Parabol" angeboten (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (2018b)[12], welches sich aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Ziel setzt (vgl. Parabol o. J.). In allen weiteren betrachteten früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen wurden solche medienpädagogischen Weiterqualifizierungen nicht identifiziert.

Überraschend ist, dass an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt im Studiengang "Bildung und Erziehung im Kindesalter" (2015) Inhalte zu Medienerziehung/-bildung äußerst randständig aufgegriffen werden, obwohl es ein explizites Modul "Sprachliche Bildung und Medienbildung" mit fünf Credit Points (CP) gibt. Der Fokus der Modulbeschreibung liegt ausschließlich auf sprachlicher Bildung: "Das Modul eröffnet methodisch-praktische und wissenschaftlich-theoretische Zugänge zu dem Themenfeld Sprachentwicklung, Sprachbildung, Sprachstörung und Sprachförderung. Konzepte und Methoden der Sprachstandserfassung und Diagnostik werden ebenso behandelt wie

verschiedene Modelle der Sprachförderung" (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2015: 20). Bis auf einen knappen Bezug zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden keinerlei medienpädagogische Inhalte benannt: "[...] Der inhaltliche Faden wird entlang dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (Abschnitt 7.3 Sprache und Literacy" sowie 7.4 "Informations- und Kommunikationstechnik, Medien") entwickelt" (ebd.).

Resümierend lässt sich festhalten, dass wenngleich an den vier exemplarisch näher betrachteten Studiengängen Pflichtmodule zu Medienerziehung/-bildung bestehen und diese somit erst einmal auf einer formalen Ebene alle den Grad der höchsten Verankerung erreichen, dennoch deutliche Unterschiede hinsichtlich der in den Modulen zu bearbeitenden Inhalte und der damit einhergehenden Relevanz von Medienerziehung und -bildung bestehen. Während etwa der Studiengang der Hochschule München eine breite medienpädagogische Auseinandersetzung ermöglicht, scheint dies im Studiengang der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt nicht gegeben zu sein.

6. Resümee und Implikationen

Die Dokumentenanalyse der Bildungspläne, der Lehrpläne für die Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung und der Curricula der früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge zeigt für alle drei Dokumentengruppen eine hohe Diversität im Hinblick auf die strukturelle Verankerung von Medienerziehung/-bildung auf. Zur Hilfe genommen wurde für die Analyse das im Forschungsprojekt entwickelte Kategoriensystem, angelehnt an die Farben einer Ampel, mit dem der Verbindlichkeitscharakter von Inhalten zu Medienerziehung/-bildung zunächst auf einer formalen Ebene festgehalten werden kann. Hierüber kann ein guter erster Überblick gewonnen werden und eine stärkere formale Verankerung geht in der Regel auch mit einer zunehmenden inhaltlichen Tiefe der Auseinandersetzung mit Aspekten der Medienerziehung/-bildung auseinander. Gleichzeitig sollte man sich auf eine solche Einordnung nicht blind verlassen, ersetzt diese doch

keineswegs eine tiefergehende qualitative Betrachtung. So zeigen die Analyseergebnisse deutlich auf, dass eine formale Verortung von Inhalten der Medienerziehung/-bildung als separater Bildungs- bzw. Modulbereich kein Garant für eine detaillierte und an aktuellen Theorie- und Forschungsdiskursen ausbalancierte Darstellung von Chancen und Risiken kindlicher Mediennutzung und medienpädagogischer Aufgaben der frühkindlichen Bildung in den Bildungsplänen bietet. Ebenso ist die Aktualität eines solchen Dokuments kein eindeutiger Hinweisgeber dafür.

Mit Blick auf eine verbindliche curriculare Verankerung medienpädagogischer Praxiselemente fanden sich sowohl in den Lehrplänen der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung als auch in den studiengangsbezogenen Modulplänen/ Studienführern nur in äußerst wenigen Dokumenten Hinweise. Dies ist problematisch, da diese Praxiselemente deutlichen Einfluss auf die Ausübung von Medienpädagogik in der Praxis haben (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2018: 70f.; Meister et al. 2011; Marci-Boehncke et al. 2013).

Weiter spiegeln sich in allen drei Dokumententypen gesellschaftlich aktuell geführte Diskurse um Digitalisierung, künstliche Intelligenz und Big Data nicht wider. Diese werden überhaupt nicht berücksichtigt. Zudem sind die in den Dokumenten angeführten elektronischen Medien für die medienpädagogische Arbeit teilweise recht veraltet, wenn etwa der Kassettenrekorder (wenngleich es diesen ja durchaus noch in Einrichtungen gibt) oder das Tonband als Möglichkeiten für Mediengestaltung angeführt werden. Bezüge zum analogen Medium Buch dominieren vor allem in solchen Dokumenten, die sich verstärkt dem Thema Sprachbildung widmen. Medienpraktische Projekte mit aktuellen digitalen Medien wie einem Tablet werden nur selten benannt, dies erklärt sich neben ablehnenden medienbezogenen Auffassungen, welche sich in den Dokumenten widerspiegeln, vermutlich auch durch schnelle Medienentwicklungen bei einer gleichzeitigen Kontinuität von einmal formulierten Bildungsplänen/Curricula. Von Relevanz ist zudem für die Qualität solcher Dokumente, wer bei der Erstellung eingebunden wird, beispielsweise ob an den jeweiligen Hochschulen überhaupt

entsprechende Expertise für das Feld der Medienpädagogik vorhanden ist oder ob der Bereich letztendlich nur aufgrund von KMK-Standards in die Curricula aufgenommen wird, sich aber intern niemand mit Fragen der Medienerziehung und -bildung beschäftigt. Weiter ist es notwendig, bei der Erstellung bildungspolitische Expertinnen und Experten einzubinden, etwa indem durch die Ministerien auch medienpädagogische Professuren bzgl. der Konzeption von Bildungsplänen angesprochen werden.

Die Ergebnisse der Analyse der Bildungspläne haben insgesamt aufgezeigt, dass Medienerziehung und -bildung nach wie vor in bildungspolitischen Papieren und Curricula vernachlässigt werden und medienskeptische Haltungen sich hier teilweise deutlich widerspiegeln. Weiter zeigt sich auch teilweise ein beschränktes Verständnis von Medienpädagogik, indem dieses ausschließlich mit Mediendidaktik gleichgesetzt wird. Die Dokumente zeichnen sich zudem vielfach durch eine starke Unkonkretheit aus. So werden teilweise lediglich medienpädagogisch relevante Schlagwörter wie Mediengestaltung, Medienkompetenzförderung sowie die Auseinandersetzung mit Chancen und Risiken der kindlichen Mediennutzung benannt, konkretere Inhalte werden jedoch nicht benannt. Dies ermöglicht zwar, in der Lehre eine Bandbreite an Themen zu behandeln, erschwert die Behandlung medienpädagogischer Themen jedoch für Lehrkräfte und Dozierende in Ausbildung und Studium mit begrenzten Kenntnissen in diesem Bereich. Dennoch und das ist wohl allen Curricula gemein, ist in hohem Maße von den einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen in der Erzieherinnen- und Erzieher-Aus- und Fortbildung und entsprechend ihrem Habitus abhängig, welche Inhalte (angehenden) Erzieherinnen und Erziehern näher gebracht werden (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2018). Selbst die bestens ausformulierten Bildungspläne und Curricula können nur ihre Wirkung entfalten, wenn diese der Zielgruppe entsprechend bekannt und die Inhalte akzeptiert werden.

Abschließend ist zu sagen, dass eine medienpädagogische Grundbildung von Erzieherinnen und Erziehern und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie von Lehrkräften und Dozierenden in Ausbildung,

Studium und Fortbildung von hoher Relevanz ist, um zeitgemäß medienpädagogisch agieren zu können (vgl. DGfE Sektion Medienpädagogik 2017). Entsprechend qualitativ hochwertige Bildungspläne und Curricula wären auf diesem Weg zumindest ein erster Schritt, an dem es zu arbeiten gilt.

Fußnoten

[1] Mein Dank geht an Kim Alja Ackenhausen für die Unterstützung bei der Analyse der Studiengänge und die zeitintensive Erstellung der Grafiken sowie an Susan-Josette Neu für die Unterstützung bei der Analyse der Bildungspläne.

[2] Die Studie setzt sich aus einer repräsentativen Befragung von Erzieherinnen und Erziehern an Kindergärten (N=258), Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern (N=808) sowie Lehrkräften an Grundschulen (N=266) zusammen. Erhebung mittels Face-to-Face-Interviews: Oktober 2014.

[3] Für Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen.

[4] Etwa wenn wie für den schulischen Bereich mit der KMK-Strategie "Bildung in der digitalen Welt" (2016) auch ein solches Grundsatzpapier für die frühkindliche Medienerziehung und -bildung beschlossen würde, auch wenn dies aktuell doch in weiter Ferne scheint.

[5] Eine Ausnahme stellt der Thüringer Bildungsplan dar, der sich auf Heranwachsende bis 18 Jahre bezieht.

[6] Stand der Dokumentenanalyse der Bildungspläne: 01/2019; Für Bremen wurde der Bildungsplan zwar aktualisiert (Senatorin für Kinder und Bildung/Freie Hansestadt Bremen). Da dieser jedoch noch nicht öffentlich verfügbar ist, wurde die noch bestehende Fassung für die Analyse genutzt.

[7] LP ist Abkürzung für Lehrplan.

[8] Die Studiengänge wurden, wenn sie als Voll- und Teilzeit angeboten werden, jeweils einzeln in die Analyse einbezogen.

[9] Kein Einbezug mediendidaktischer Nutzungsweisen (s. Begründung unter 3.3.2.1).

[10] Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass es sich jeweils nur um ein bzw. zwei Studiengänge handelt, welche die farbliche Zuordnung zu "rot" ausmachen, die Darstellung also etwas verzerrend wirken kann.

[11] Berücksichtigt wurden explizit Inhalte, welche entweder als grün, gelb oder orange kategorisiert wurden, sodass hier Inhalte mit verschiedenem Verbindlichkeitscharakter für die Studierenden enthalten sind. Folgt eine Koppelung mit anderen Modulen vermittelt, bspw. im Modul "Kultur, Ästhetik, Medien", wird jeweils eine Nennung bei den gekoppelten Bereichen gezählt (also hier jeweils bei Kultur und Ästhetik).

[12] Vermutlich steht diese Weiterqualifizierung in Bezug zu den zwei Lehrveranstaltungen zu "Medienberatung, Medienbildung", welche im sieben und achten Semester im Schwerpunktstudium zu Erwachsenen- und Familienbildung angeboten werden (vgl. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm 2018a: 27.

Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: von Rein, A. (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Brüggemann, Marion/Averbeck, Ines/Breiter, Andreas (2013): Förderung von Medienkompetenz in Bremer Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Befragung von Fachkräften in Bremen und Bremerhaven zur frühen Medienbildung, Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib).

Büsch, Andrea/Demmler, Kathrin (2017): Keine Bildung ohne Medien! Positionspapier: Medienpädagogik in die frühkindliche Bildung integrieren, online unter: https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienfruehebildung/ (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)+: Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile, online unter: http://www.medienpaed.com/article/view/603 (letzter Zugriff: 25.11.2018).

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2016a): Big Data im Kinderzimmer! – Big Job für die Kita!? Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung, in: Brandt, J. Georg/Hoffmann, Christine/Kaulbach, Manfred/Schmidt, Thomas (Hg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita, Leverkusen: Barbara Budrich, 123–143.

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2016b): Kamera, Tablet & Co. im Bildungseinsatz. Frühkindliche Bildung mit digitalen Medien unterstützen, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an, München: kopaed, 25–35.

Friedrichs, Henrike/Meister, Dorothee M. (2015): Medienerziehung in Kindertagesstätten – Nachhaltigkeitsüberlegungen im Anschluss an eine Fortbildungsinitiative. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, (22), online unter: http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/22/friedrichs_meister1505.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten – Habitusformationen angehender ErzieherInnen, Wiesbaden: Springer VS.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Meister, Dorothee M. (2016): Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern zur frühkindlichen

Medienbildung in Kindertagesstätten, in: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an, München: kopaed, 54–60.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt. – Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/ innen, in: Brandt J. Georg/Hoffmann, Christine/Kaulbach, Manfred/ Schmidt Thomas (Hg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 53–76.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018b): Medienerziehung in der Kindertagesstätte, in: Schmidt/Thilo, Smidt Wilfried (Hg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Münster: Waxmann, 193–210.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte, in: merz | medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik, Partizipation und Medien, 2010/05, München: kopaed, 46–54.

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2017): Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita, online unter: www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/
gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Institut für Demoskopie Allensbach (2014): Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung, Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Kammerl, R./Thumel, M. (2016). Medienpädagogik in der Kita. Eine Expertise zum Stand in Hamburg und Schleswig-Holstein im Auftrag der Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH).

Kheir El Din Mona (2016): Kulturoffene medienpädagogische Arbeit mit Eltern und Kindern, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke Renate (Hg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Dieter Baacke Preis Handbuch, München: kopaed, 67–73.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden). 3. Aufl.

KMK (2012). Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf Stand: 01.07.2012, online unter: http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Kratsch, Jörg (2016): Bildungspläne. Handlungsleitfäden für die Verstetigung medienpädagogischer Arbeit im Elementarbereich, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke Renate (Hg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Dieter Baacke Preis Handbuch, München: kopaed, 79–84.

Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Medienerziehung in der KiTa – Kompetenzen und Meinungen der ErzieherInnen. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, (11), 1–8, online unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Marci-Boehncke, Gudrun/Müller, Anita/Strehlow, Sarah Kristina (2013): "Und der Computer gehört auch zu mir". Frühe Medienbildung im Kita-Alter, in: merz 2013/02, München: kopaed.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): miniKim 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf (letzter Zugriff: 29.11.2017).

Meister, Dorothee M./Friedrichs, Henrike/Keller, Karolina/Pielsticker, Anja/Temps, Tobias Timon (2012): Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn, online unter: https://tinyurl.com/y5ts6wr2 (letzter Zugriff: 29.11.2017).

Neuß, Norbert (2008): Medienbildung und Bildung im Kindergarten, in: Sander, Uwe/von Gross Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 489–497.

Neuß, Norbert (2016): Frühkindliche Medienbildung weiterentwickeln. Vom Umgang mit Bildungsplänen, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an, München: kopaed, 36–42.

Six, Ulrike/Gimmler Roland (2007): Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Bd. 57: Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung, Vistas: Berlin.

Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienerziehung, in: Sander, Uwe/von Gross Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 110–115.

Bildungspläne

Baden-Württemberg:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.

Bayern:

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Cornelsen Scriptor, 7. Auflage.

Berlin:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Tagespflege. Aktualisierte Neuauflage.

Brandenburg:

Land Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2002): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.

Bremen:

Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. 2. unv. Aufl.

Hamburg:

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Überarb. Neuaufl.

Hessen:

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (2016): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Aufl.

Mecklenburg-Vorpommern:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.

Niedersachsen:

Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung.

Nordrhein-Westfalen:

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.

Rheinland-Pfalz:

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen

Saarland:

Der Minister für Bildung und Kultur (2018): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen

Sachsen:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege.

Sachsen-Anhalt:

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013.

Schleswig-Holstein:

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 5. Aufl.

Thüringen:

Freistaat Thüringen. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen.

Ausbildung

Baden-Württemberg:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2012): Rahmenplan für die praktische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert), Baden-Württemberg.

Bayern:

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013): Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst. 1. und 2. Studienjahr.

Berlin:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2011): Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher. Gültig ab Schuljahr 2011/2012. Berlin.

Brandenburg:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2014). Rahmenlehrplan. Berufsbezogener Lernbereich Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule. Land Brandenburg.

Bremen:

Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2008): Entwurf. Fachschule für Sozialpädagogik. Rahmenplan Sekundarstufe II. Berufliche Schulen.

Hamburg:

Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2013): Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik (FSP).

Hessen:

Hessisches Kultusministeriums (o.J.): Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik.

Mecklenburg-Vorpommern:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2009): Rahmenplan für die Ausbildung zum „Staatlich anerkannten Erzieher". Mecklenburg-Vorpommern.

Niedersachsen:

Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik.

Nordrhein-Westfalen:

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik.

Rheinland-Pfalz:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik. Rheinland-Pfalz.

Saarland:

Ministerium für Bildung und Kultur (2013): Lehrplan Akademie für Erzieher und Erzieherinnen. Fachschule für Sozialpädagogik. Fachtheoretische Ausbildung. Saarbrücken.

Sachsen:

Staatsministerium für Kultus (2017): Lehrplan Fachschule Fachbereich Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. Fachrichtungsbezogener Bereich

Klassenstufen 1 bis 3. 2008 erarbeitet, 2016 und 2017 überarbeitet. Freistaat Sachsen.

Sachsen-Anhalt:

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2015): Fachrichtungslehrplan Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. Fachrichtungsbezogener Lernbereich.

Schleswig-Holstein:

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2013): Lehrplan für die Fachschule. Fachrichtung Sozialpädagogik. Ausbildungsgang Erzieherin/Erzieher

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2017): Handreichung zum Ausbildungsgang zur Erzieherin/zum Erzieher an der Fachschule. Fachrichtung Sozialpädagogik.

Thüringen:

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014): Lehrplan für die Fachschule. Fachbereich: Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik.

Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2015): Handreichung zur Umsetzung des Lehrplans für den Ausbildungsberuf Sozialpädagogik. Freistaat Thüringen.

Studiengänge

Hochschule München. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (2016): Modulhandbuch Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter 0 - 12 Jahre, online unter: https://tinyurl.com/yyp4ovhb (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Katholische Stiftungshochschule München (o.J.) : Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter" (Bachelor of Arts). Handbuch für Studium und Lehre für Studierende mit Studienstart im Wintersemester 2018/19, online unter: http://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/0718_Handbuch_BuE_Studienstart_2018_19.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Fakultät für Soziale Arbeit (2015): Modulhandbuch Bachelor "Bildung und Erziehung in der Kindheit", online unter: http://www.ku.de/fileadmin/18/Dateien_BEK/MHB_BABEK_2018_07_10.pdf (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (2018a): Studienführer für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit: Erziehung und Bildung im Lebenslauf. Studienjahr 2018/2019, online unter: https://www.th-nuernberg.de/studiengang/soziale-arbeit-erziehung-und-bildung-im-lebenslauf-ba-0/ (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (2018b): Soziale Arbeit: Erziehung und Bildung im Lebenslauf (B. A.). Inhalt & Ablauf, online unter: https://www.th-nuernberg.de/studiengang/soziale-arbeit-erziehung-und-bildung-im-lebenslauf-ba-0/ (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Parabol Medienzentrum (o.J.): http://www.parabol.de/ (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (o.J.): Landkarte der früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge (inklusive fachlich affine Studiengänge), online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/landkarte-der-kindheitspaedagogischen-studiengaenge/?L=0 (letzter Zugriff: 26.11.2018).

Weitere Studiengänge einsehbar auf den Websites der jeweiligen Hochschulen (hierzu bietet WiFF o.J. Überblick).