

# Digitale frühe Bildung in der fachschulischen Qualifizierung

## Eine Dokumentenanalyse von Curricula und Schulbüchern

Ina Kaul

Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen, Universität Kassel

**Zusammenfassung:** Der Beitrag nimmt die fachschulische Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen zum Gegenstand, um Rahmendokumente wie Curricula und Schulbücher mit Blick auf die Thematik der digitalen frühen Bildung hin zu untersuchen. Es zeigt sich, dass die Darstellungen am Begriff der Medienkompetenz und des Bildungsbereiches Medien orientiert sind, wohingegen Digitalisierung und Mediatisierung kaum bzw. unterkomplex und zuweilen simplifizierend referiert werden.

**Schlüsselwörter:** Fachschulausbildung zum Erzieher / zur Erzieherin, Qualitative Inhaltsanalyse, Mediatisierung, Digitalisierung

### Digital Early Education in Vocational School Qualifications. A Document Analysis of Curricula and Textbooks

**Abstract:** The article focuses on the vocational training of early childhood teachers and examines framework documents, such as curricula and textbooks, with regard to their application in digital early education. It becomes apparent that the descriptions are oriented toward the concept of media competence and the educational field of media, whereas digitization and mediatization are hardly referred to at all, or are mentioned at a lower-level and at times simplistic manner.

**Keywords:** curricula of early childhood qualification, digitization, early childhood education, qualitative content analysis

Digitale Medien begleiten und beeinflussen alltägliche, private, berufliche und institutionelle Lebensbereiche (Knauf, 2019). Kinder wachsen mit ihnen auf und der Umgang mit digitalen Medien gehört mittlerweile zu einer primären Erfahrung (Fuhs, 2015, S.5f.). Medienwelten sind vielfältig, hochgradig faszinierend, zugleich wenig logisch oder systematisch aufgebaut (Fuhs, 2015, S.9). Mit Blick auf die frühe, institutionalisierte Bildung sind Überlegungen zum Wandel des Aufwachsens von Kindern und deren Erziehung im Umgang und in der Nutzung von Medien nicht neu (Fuhs & Schneider, 2020). In den Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindertageseinrichtungen der Länder wird das Thema zumeist unter den Aspekten der Medienerfahrung, Medienerziehung oder Mediengestaltung referiert und als ein Bildungsbereich mit dem pädagogischen Ziel der Entwicklung von Medienkompetenz platziert (Meister, Friedrichs, Keller, Pielsticker & Temps, 2012). Mit der Coronapandemie wird das Thema noch bedeutsamer und frühpädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, über digitale Zugänge beispielsweise Kontakt zu den Kindern und Familien herzustellen (u. a. Studienleitungen EP et al., 2020). Darüber hinaus sollen sie versiert, professionali-

siert und reflexiv das Thema Digitalisierung aufgreifen und hieran frühe Bildung anschließen. Der vorliegende Beitrag widmet sich der fachschulischen Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen anhand einer empirischen Untersuchung von Curricula und Schulbüchern. Beide Dokumentenarten werden als schulgestaltende Handlungs- und Kommunikationsmittel gesehen (Salheiser, 2019) und sind für die fachschulische Qualifizierung bedeutsam.

### Digitalisierung im Kontext früher Bildung

Über Digitalisierung lässt sich ein umfassender Wandlungsprozess (Knauf, 2020, S.234; Krotz, 2015) kontextualisieren, der die Allgegenwärtigkeit und den Nutzen von Technik durch den Menschen betrifft und eine kulturell-gesellschaftliche Auswirkung hat. Es geht „nicht nur um Prozesse des ‚Digital-Machens‘ [...], sondern eben auch um die Etablierung soziotechnischer Arrangements und

ihrer Folgen für einzelne Akteure, Formen, Anlässe und Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen“ (Kutscher et al., 2020a, S.10). Die vielschichtigen Dimensionen werden erst über das Zusammenspiel von menschlichen und technischen Akteuren und Akteurinnen entfaltet und über ihre Wechselbezüglichkeit hergestellt (Eßer, 2020, S.21). Den Aspekt der Wandlung fasst Krotz (2015) als Mediatisierung und versucht hierüber eine rein technisierte Perspektive aufzulösen, um sowohl individuelle, organisationale, wie auch gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick nehmen zu können. Frühpädagogische Institutionen und Fachkräfte sind in diesem Sinne gefordert, nicht nur unter einer Nutzungsperspektive zu agieren, sondern vielmehr die damit verbundenen vielfältigen Prozesse des Interagierens in individueller, struktureller und sozialer Hinsicht in den Blick zu nehmen (Knauf, 2020, S.234) und zugleich Bildungsanlässe zu schaffen, die an den unterschiedlichen Lebenswelten und Bedürfnissen der Kinder anknüpfen. In diesem Zusammenhang scheint der Begriff der Medienbildung anschlussfähig, da er neben dem versierten Umgang mit Medien zugleich auf Wissen rekurriert, sowie bildungs-, kultur- und medientheoretische Aspekte reflektiert, die übergeordnet eine „strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ ermöglichen (Marotzki & Jörissen, 2008, S.109). Adressiert sind im frühpädagogischen Setting nicht nur Kinder und deren Eltern, sondern zugleich die professionellen Fachkräfte, die sich im Kontext von Qualifizierungsprozessen mit, durch und über Medien bilden.

## Pädagogische Praxis und Fachschulqualifizierung

Der pädagogische Alltag zeichnet sich als vielgestaltig, divergent und nicht standardisierbar aus. Die Interaktionssituationen „sind oftmals hochkomplex und mehrdeutig, vielfach schwer vorhersehbar und daher im Detail auch nur begrenzt planbar“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2012, S.11). Eine Qualifizierung strebt damit einen Prozess an, der Fachkräfte befähigt, innerhalb der Handlungsfelder den diversen Erwartungen auf gesellschaftspolitischer, struktureller und fachlicher Ebene sowie gegenüber den Eltern und Erziehungsberechtigten und deren Kindern, aber auch den Herausforderungen der frühpädagogischen Praxis selbst Rechnung zu tragen. Ziel ist eine Verschränkung von „Fachwissen, Reflexion und Handeln“ (Weltzien, 2014, S.207) mit Blick auf die Adressaten und Adressatinnen, aber auch auf strukturell-organisationale Rahmungen. In

diesem Sinne ist der Qualifizierungsprozess umfassend anzulegen und zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung, den Theorie-Praxis-Bezug und eine doppelte Vermittlungsdidaktik (KMK, 2017, S.6f.) ab. Diese Rahmung gilt demnach auch für die Qualifizierung angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext einer digitalen frühen Bildung.

## Forschungsstand und Fragestellung

Die empirische Forschungslandschaft zu digitalen Medien, u.a. Zugänge zu ihnen, deren administrative, aber auch pädagogische Nutzung sowie Einstellungen von Fachkräften zu digitalen Medien verbreitert sich (im Überblick Friedrichs-Liesenkötter, 2020; u.a. Knauf 2019; Kutscher et al., 2020b) und es ergibt sich ein zunehmend differenziertes Bild. So kann Knauf (2019) u.a. zeigen, dass die digitale Infrastruktur meist eher für pädagogische Fachkräfte und dann eher rudimentär vorhanden ist. Kutscher et al. (2020b) begleiten in einem Modellprojekt zu Medienbildung pädagogische Fachkräfte und stellen zuweilen Unsicherheit bei ihnen fest, bearbeiten diese und diskutieren Gelingensbedingungen für eine professionelle Medienbildung. Dabei thematisieren die Fachkräfte der Studie teilweise, dass Elternarbeit im Zusammenhang mit digitaler Medienbildung nur unzureichend in der Ausbildung vorkam. Es zeigt sich auch, dass in den Bildungsplänen der Länder, in Lehrplänen und Modulhandbüchern „medienpädagogische Inhalte vielfach nur schlaglichtartig aufgegriffen“ (Friedrichs-Liesenkötter, 2020, S.450) werden und eine zum Teil verengte Sicht erkennbar ist (Friedrichs-Liesenkötter, 2019). Aktuelle Erkenntnisse zur Darstellung und Thematisierung von digitaler Bildung auf Fachschuleebene und hier insbesondere mit Blick auf die Novellierung der Curricula liegen derzeit kaum vor und Schulbücher der Fachschulausbildung kommen zu wenig in den empirischen Blick (Thole, Milbradt, Simon, 2017). Der Beitrag nimmt in diesem Zusammenhang übergeordnete Curricula und Kompetenzpläne des Bundes sowie Lehrbücher in den Blick und fragt nach der Verankerung digitaler Bildung in der Fachschulausbildung.

## Methode und Material

Zur Stichprobe gehören der gemeinsame, länderübergreifende Lehrplan (LOAG, 2012) sowie das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien

(KMK, 2017<sup>1</sup>; Autorengruppe Fachschulwesen, 2011), da sie als zentrale Rahmen der Länder gelten und sich 14 von 16 Bundesländer an ihnen orientieren. Ergänzend wurden einschlägige Schulbücher untersucht, die für die Fachschulausbildung als Lehrwerke veröffentlicht wurden. Die Dokumente werden in diesem Sinne als Kommunikations- und Handlungsmittel des Lehr-Lern-Kontextes ernst genommen und stehen als didaktisch-methodische sowie textförmige Zugänge zur Gestaltung des Unterrichts zur Verfügung. Auch wenn die Limitierung der Studie in der tatsächlichen Verwendung der Schulbücher liegt, ist davon auszugehen, dass sie einschlägige Deutungs- und Orientierungsmuster im fachschulischen Feld anbieten, die feldspezifisch virulent sind. Daher erscheint „es weder unbedeutend noch uninteressant, ob und in welcher Form in den einschlägigen Lehr- und Lernbüchern der Erzieher\_innenausbildung inhaltliche, methodische und didaktische Fragen aufgegriffen und diskutiert werden“ (Thole et al., 2017, S.175). Die Auswahl erfolgte verlagsorientiert (Kriterium = Lehrwerk) sowie nach der expliziten Ausweisung im Titel oder Vorwort auf den fachschulischen Kontext (Kriterium = Adressierung). In einem ersten Zugang wurde über vier Fachschulen in Hessen recherchiert, welche Bücher als Klassensatz in den Bibliotheksbeständen vor Ort vorhanden sind (Kriterium = Zugänglichkeit). Neben den drei ministerialen Rahmendokumenten wurden so vier Lehrwerke in den engeren Kreis der Analyse einbezogen, sodass die Stichprobe aus sieben Dokumenten besteht. Anhand der Dokumentenanalyse (Hoffmann, 2018) und der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Brunner, 2013) wurden die Dokumente gesichtet, systematisiert und über ein Kodiersystem der thematisierte Inhalt analysiert, um die soziale Wirklichkeit, die über die Dokumente hergestellt wird, zu erfassen. Mithilfe von Haupt- und Subkategorien konnten im Laufe des Forschungsprozesses Sequenzen aufgeschlüsselt und zusammengeführt werden, um letztlich der Frage nach der Thematisierung von digitaler früher Bildung nachzugehen.

## Ergebnisse

### Fachschulischer Rahmen: Curricula

Lehrpläne dienen der verbindlichen Ordnung der Ausbildungsstrukturen und -inhalte, die für alle Fachschulen eines Landes mit dem Abschluss einer staatlichen Anerkennung verbindlich sind. In der Novellierung der Lehrpläne ist eine deutliche Ausrichtung an Kompetenzorientierung

erkennbar, die sich in einer Lernfeldorientierung niederschlägt (Prigge, Lochner, Simon & Bastug, 2019, S.232). Einzelne Lehrpläne der Länder verbleiben nah an den inhaltlichen und strukturellen Darstellungen, übernehmen diese zuweilen wortgetreu (bspw. Hessisches Kultusministerium im Lehrplanentwurf von 2015). Mit Blick auf die „Anforderungen an die generalistische Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte“ (KMK, 2017, S.4) wird auf drei Prinzipien der Ausbildung verwiesen: Persönlichkeitsentwicklung, Theorie-Praxis-Verknüpfung und doppelte Vermittlungspraxis (KMK, 2017, S.6 f.). Alle drei werden als zentrale Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden erläutert (LOAG, 2012, S.10 f.; KMK 2020, S.11). Mit dem für die Studie interessierenden Fokus auf Digitalisierung und Mediatisierung erscheinen diese drei Prinzipien wesentlich für die Setzung, Gestaltung und Vermittlung von Ausbildungsinhalten. Medienbildung forciert im Ausbildungssetting demnach die Unterstützung einer reflexiven Persönlichkeitsentwicklung ebenso, wie sie die Verschränkung theoretischer Aspekte mit praxisorientiert-reflexivem Blick transferiert. Das Prinzip der doppelten Vermittlungsdidaktik (Geißler, 1985) in der fachschulischen Ausbildung rekurriert auf die Verbindung von Inhalt und Lehre als bedeutsam für die Auszubildenden, aber eben auch für die Kinder und Jugendlichen, die später Zielgruppe der pädagogischen Praxis sind. In diesem Sinne sind die Inhalte und Darstellungsformen der curricularen Themenkreise zu reflektieren. Medienkompetenz wird dabei zu Beginn des länderübergreifenden Lehrplanes (LOAG, 2012) als Ausbildungsziel definiert und als Transferaufgabe für die pädagogische Praxis ausgewiesen. Es geht vorerst um den Aspekt der bedürfnisorientierten Nutzung in der Differenzierung zwischen alten und neuen Medien sowie um die Unterscheidung von Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung, welche nur schlaglichtartig umrissen werden (LOAG, 2012, S.7). Dementsprechend ist ein unterrichteter Bildungsbereich als Mediennutzung und Literacy ausgewiesen, in dem die Schüler und Schülerinnen lernen, Medien „in die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gezielt“ (LOAG, 2012, S.47) zur Anregung von Selbstbildungsprozessen einzusetzen. Medienkompetenz wird als eine Querschnittsaufgabe im Zusammenhang mit dem Aufgabenfeld eins, „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiter entwickeln“ (LOAG, 2012, S.24), benannt. In den Ausführungen des entsprechenden Aufgabenfeldes werden dann unter dem Aspekt des zu vermittelnden Wissens lediglich Aufzählungen vorgenommen, die in Anlehnung an die Querschnittsaufgabe Medienkompetenz als „grundlegen-

<sup>1</sup> Überführt wurde dieser in den „Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik“ (KMK, 2020), in dem Ausführungen zu Medien, Mediennutzung und Medienkompetenz noch geraffter zur Darstellung kommen.

des Wissen über die Bedeutung und Möglichkeiten der Realisierung der Querschnittsaufgaben der sozialpädagogischen Arbeit im pädagogischen Alltag“ und „vertieftes Wissen über Anforderungen, Konzept, Querschnittsaufgaben, Organisation und Lernorte der Ausbildung“ ausgewiesen werden (LOAG, 2012, S.28). Auf der Ebene der zu erwerbenden Fertigkeiten wird lediglich auf die Mediennutzung verwiesen (LOAG, 2021, S.29). Aufgabenfeld zwei, „Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten“, benennt als zentrale berufliche Handlungsaufgabe, dass pädagogische Fachkräfte „die Sprach- und Medienkompetenz ihrer Adressaten“ (LOAG, 2012, S.32) fördern sollen. Medien werden zudem nutzungsorientiert zur Unterstützung von vielschichtigen Bildungs- und Entwicklungsprozessen positioniert, die in der pädagogischen Praxis zum Einsatz kommen sollen. Digitalisierung oder Mediatisierung werden nicht thematisiert, lediglich der Aspekt der Mediensozialisation als Stichpunkt benannt, ohne diesen weiter auszuführen (LOAG, 2012, S.56). In gleicher Weise stellt sich die Thematisierung und De-Thematisierung im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (KMK, 2017) dar. Hier wird u. a. darauf hingewiesen, das „Mediennutzungsverhalten der Zielgruppe ernst zu nehmen und in ihrem medienpädagogischen Handeln daran anzuknüpfen“ (KMK, 2017, S.16). Insgesamt überwiegt in den curricularen Dokumenten ein Aufzählungscharakter, der sich an der Nutzungsorientierung, der Ermöglichung von Medienerfahrung und dem Kompetenzbegriff orientiert und Erläuterungen im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und im Zusammenhang von Medienbildung werden vermisst, ebenso wie die Thematisierung auf strukturell-organisationaler Ebene.

## Fachschulischer Kontext: Lehrbücher

Die gewählten Lehrbücher sind nicht bundeslandspezifisch zugeordnet. Sie stehen allen Fachschulen der Länder gleichermaßen uneingeschränkt zur Verfügung. Autoren und Autorinnen dieser Lehrwerke sind zumeist Fachkräfte aus der pädagogischen Praxis oder Lehrende an Fachschulen, Fachhochschulen, zuweilen auch Universitäten. Die Präsentation der Themen bildet implizit die disziplinäre Herkunft der Autoren und Autorinnen ab und die Stoffauswahl orientiert eher an der Vielfalt eines Themenfeldes und dem Versuch einer konzentrierten, überblicksartigen Vermittlung wesentlicher Aspekte, denn an einem tiefergehenden Diskurs. Die Inhalte heben auf spezifische Setzungen und Interpretationen von Wirklichkeiten ab und versuchen dennoch die Breite und Pluralität einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung abzubilden (so auch

Thole et al., 2017, S.273 f.). Für den vorliegenden Beitrag werden das Lehrbuch „Erziehen, bilden und betreuen“, herausgegeben von Böcher (2017), „Pädagogisches Handeln professionalisieren“ von Averhoff und Autorengruppe (2019) und das von mehreren Autorinnen und Autoren verantwortete Buch „Kinder erziehen, bilden, betreuen“ (Baur, Kerz und 39 weitere, 2014) herangezogen. Alle drei Lehrwerke werden von Autorengruppen verfasst und verfügen über ein Sachwortregister, in welchem Digitalisierung und Medienbildung nicht vorkommen. Die Lehrwerke widmen in unterschiedlichem Umfang dem Thema Medien ein (Teil-)Kapitel mit dem Fokus der Medienkompetenz und dem kritischen Einsatz von Medien. Nur vereinzelt wird der Bereich Medien in anderen Teilkapiteln referiert (bspw. Böcher, 2017, S.415). Als Querschnittsaufgabe zeigt sich die Thematik eher unterrepräsentiert. In allen Lehrwerken werden Medien als expliziter Bildungsbereich platziert, ohne das Thema Bildung selbst theoretisch abzufedern. Dieses wird hingegen meist ganz zu Beginn des Buches unter dem frühpädagogischen Auftrag der Bildung, Erziehung und Betreuung aufgegriffen. Die grundlegende Erörterung von digitalen Medien erfolgt vorrangig unter der Berufung auf den Kompetenzbegriff als Schlüsselqualifikation oder in Bezug zu erzieherischem Handeln. Eingeleitet durch einen historischen Abriss, folgt die thematische Präsentation über einige Definitionen spezifischer Begrifflichkeiten und die Vorstellung ausgewählter Studien zum Thema und endet mit einem Praxistransfer, der unterschiedlich tief und umfänglich referiert wird. In den Lehrwerken dient zudem das Medium Buch als Referenzrahmen, von dem ausgehend die Thematik erörtert wird. Die Reihung und Erörterungen muten dabei zuweilen auch als implizite Setzungen und Beurteilungen der Thematik an. So weist Böcher auf Studienergebnisse (JIM Studie, mpfs, 2015) hin und konstatiert, dass „immerhin noch viele der Jugendlichen regelmäßig Bücher lesen“ (Böcher, 2017, S.662). Die implizite Bewertung setzt den Auftrag der Medienerziehung und kritischen Bearbeitung zentral, de-thematisiert jedoch bildende Aspekte. Dementsprechend wird erläutert, dass es im pädagogischen Kontext um die Verarbeitung der zuweilen alltäglichen Mediennutzung gehen muss, welche als medienpädagogische Arbeit (Böcher, 2017, S.667) deklariert wird. „Charakteristisch für die Medienerfahrungen vieler Kinder im Elementarbereich ist die große Diskrepanz zwischen den klassischen Erfahrungen in der Kindertagesstätte einerseits und denen in der Familie andererseits“ (Böcher, 2017, S.667). Averhoff (2019, S.91) schließt das Thema mit dem Unterkapitel „Gefahren des Internets“ ab. (Digitale) Medien werden hier dem Lernfeld zwei, „Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten“, zugeordnet und weder als Querschnittsaufgabe noch als Bildungsbereich verhandelt. Die

Darstellungen sind zusammengefasst und wenig vertiefend. Eines der älteren Lehrbücher, verantwortet durch eine Autorengruppe, ist „Kinder erziehen, bilden, betreuen“ (Baur et al., 2014). Ein ausgewiesenes Kapitel „Medien“ wurde von Albrecht Nolting verfasst und umfasst 37 Seiten. Neben einem geschichtlichen Einblick werden wesentliche Begriffe vorgestellt. Eine Darstellung verschiedener Medienwirkungstheorien erfolgt kritisch und aufeinander aufbauend (Baur et al., 2014, S.504–509). Im Vergleich mit Böcher (2017), in welchem diese nicht diskursiv, sondern vielmehr aneinandergereiht platziert sind, liest sich das Lehrwerk von Baur et al. (2014) als eher diskursiv. Im Zusammenhang der Medienkritik werden diverse Vorurteile aufgelistet und deren Entkräftung angeboten. Medienkompetenz als Lebenskompetenz wird, anders als in anderen Lehrwerken, durch Bezüge zu grundlegenden Fähigkeiten wie Sprachkompetenz oder Wahrnehmung eingeführt. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft wird handlungsnah und durch einen starken Praxisbezug erörtert, indem Bildungsangebote und Einsatzmöglichkeiten angeboten werden.

## Diskussion und Ausblick

Die thematische Präsentation in den Lehrbüchern erfolgt kursorisch, in konzentrierten Texten, grafischen Aufbereitungen wie Schaubildern, Merkkästen und tabellarischen Überblicken. Zuweilen gibt es implizite didaktische Anregungen über Reflexionsaufgaben (bspw. Averhoff et al., 2019, S.89). Studien und wissenschaftliche Erkenntnisse aus unterschiedlichen theoretischen Bezügen werden zur Begründung herangezogen und mit Quellen belegt, erscheinen jedoch indifferent, verkürzt und nicht umfassend für den Anspruch der Förderung einer reflexiven Kompetenz im Kontext von Mediatisierung und Medienbildung. Die Thematisierung als expliziter Bildungsbereich verwebt in den Lehrwerken die Diskussion um die pädagogische Rolle und Haltung der Fachkräfte zu (digitalen) Medien, aber kaum unter der Perspektive struktureller und organisationaler, sowie weniger mit Blick auf umfassende gesellschaftliche Aspekte. Das Aufwachsen in einer digitalisierten Welt wird, wenn implizit und zuweilen einseitig kritisch behandelt und es spiegeln sich zum Teil Vorbehalte wieder. Eine umfassend rahmende, im Kontext einer professionellen Haltung stehende Auseinandersetzung mit Digitalisierung und Mediatisierung wird ebenso in den ministerialen Rahmendokumenten vermisst. Eine ausgewiesene und fundiert kritische Verschränkung von Theorie und Praxis mit Blick auf eine Persönlichkeitsentwicklung sind dabei in den Dokumenten insgesamt eher unterrepräsentiert. Der Kompetenzbegriff wird hingegen

zentral gesetzt. Die Rezeption und Fokussierung auf Medienkompetenz erscheint insgesamt in den unterschiedlichen Dokumenten pädagogisch verkürzt, bildet jedoch doppelte Vermittlungsbezüge ab. Ein pädagogischer Transfer wird unterschiedlich angeboten und bezieht sich vordergründig auf die unmittelbare pädagogische Arbeit. Die Dokumentenanalyse zeigt, dass Mediatisierung als umfassender Wandlungsprozess nicht thematisiert wird. Ministeriale Rahmungen und Schulbücher bilden damit eine weniger konsistente Einheit. Wenn sich die Qualifizierung im Kontext einer digitalen Bildung lediglich entlang der vorhandenen Dokumente gestaltet, erscheint sie unterkomplex, zu wenig kritisch-reflexiv eingeholt und verdeckt zuweilen strukturelle, organisationale und interaktionelle Dimensionen der Mediatisierung. Einer Bildung im Sinne fachschulischer Qualifizierung und mit doppeltem Vermittlungscharakter ist auf diese Weise kaum gerecht zu werden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen, theoretischem Wissen und praktischem Können mit dem Ziel der Entwicklung einer professionellen Haltung kommt, wenn lediglich auf diese Schulbücher zurückgegriffen wird, zu kurz. Zu prüfen ist demnach ob und inwiefern Schulbücher sinnvoll einzusetzen sind. Mediatisierung und Digitalisierung sollten nicht nur als wesentliche Aspekte kindlichen Aufwachsens abgebildet, sondern als Querschnittsthema über Medienkompetenz hinaus diskutiert werden. Ziel einer Ausbildung sollte es einerseits sein, die Rolle digitaler Medien in der Kindheit zu reflektieren und andererseits digitale Medienbildung zu ermöglichen, die nicht nur Kinder, sondern auch Eltern anregt, kritisch reflexiv mit digitalen Medien umzugehen (so auch Kutscher et al., 2020b, S.10). Hierzu bedarf es ausbildungsrahmender Dokumente, die das Thema nicht nur randständig, einseitig kritisch und kompetenzorientiert aufgreifen, sondern als bedeutsam und zukunftsorientiert rahmen und anregen, sich damit sowohl theoretisch, als auch praktisch reflexiv auseinanderzusetzen.

## Literatur

- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ - Fachschule, Fachakademie* (WiFF-Kooperationen). München: DJI.
- Averhoff, C., Herkommer, L., Jeannot, G., Strodtmann, D. & Weiß, E. (2019). *Pädagogisches Handeln professionalisieren. Für Erzieherinnen und Erzieher* (4., akt. Aufl.). Hamburg: Handwerk und Technik.
- Baur, V. & Kerz, M. (2014). *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Böcher, H. (2017). *Erziehen, bilden und begleiten. Die sechs Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung und Beruf*. Köln: Bildungsverlag eins.

- Eßer, F. (2020). Wissenschaft- und Technikforschung: Erklärungspotenziale für die Digitalisierung der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S.18 – 29). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der digitalen Platzvergabe bis zu Medien-erziehung und -bildung. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S.442 – 456). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2019). ‚Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin!‘. *Medienimpulse*, 57 (1), 1 – 47. <https://doi.org/10.21243/mi-01-19-07>
- Fuhs, B. (2015). Medienpädagogik in der frühen Kindheit? Pädagogische Anmerkungen zur Normalisierung eines neuen Bildungsbereiches. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22, 1 – 14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2015.05.11.X>
- Fuhs, B. & Schneider, S. (2020). Mediensozialisation und Medien-erziehung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. überarb. und erw. Aufl., S.823 – 832). Leverkusen: Budrich.
- Geißler, K. A. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief 3 Lernen in Seminargruppen – Grundlagen*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Hessisches Kultusministerium (2015). *Lehrplanentwurf*. Unveröffentlicht.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015). *JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM\\_Studie\\_2015.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf)
- Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld Working Paper 3, Oktober 2019. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf\\_2019\\_Digitalisierung\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf_2019_Digitalisierung_in_Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Knauf, H. (2020). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Das Beispiel Bildungsdokumentation aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte in Deutschland und Neuseeland. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2), 233 – 250.
- Krotz, F. (2015). Mediatisierung. In A. Hepp, F. Krotz, S. Lingenberg & J. Wimmer (Hrsg.), *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse* (S.439 – 451). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-Qualif.Profil.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-Qualif.Profil.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2020). *Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf)
- Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (2020a). Einleitung – Hintergrund und Zielsetzung des Handbuchs. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S.9 – 16). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kutscher, N., Bischof, J., Schäfer-Biermann, B., Campayo, S.; Farrenberg, D., Peters, K.-M. et al. (2020b). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Medienbildung in der Kita“. Abschlussbericht*. Köln. Verfügbar unter: [https://www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2021-01/bericht\\_mkffi\\_medienbildung\\_in\\_der\\_kita\\_uzk\\_290420.pdf](https://www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2021-01/bericht_mkffi_medienbildung_in_der_kita_uzk_290420.pdf)
- Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher*. Entwurf. Stand 01.07.2012. Verfügbar unter: <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S.100 – 109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S.323 – 333). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meister, D. M., Friedrichs, H., Keller, K., Pielsticker, A. & Temps, T. T. (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. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/medienwissenschaften/Medienpaedagogik\\_und\\_empirische\\_Medienforschung/Archiv/Kitas\\_NRW\\_bericht\\_2012.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/medienwissenschaften/Medienpaedagogik_und_empirische_Medienforschung/Archiv/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf)
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Prigge, J., Lochner, B., Simon, S. & Bastug, B. (2019). Eine armutsbewusste Haltung entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. *Der pädagogische Blick* 27 (4), 230 – 241.
- Salheiser, A. (2019). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S.1119 – 1134). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Studienleitungen „Elementarpädagogik/Elementarbildung“ (2020). *Elementarpädagogik in „Corona-Zeiten“*. *Beispielsammlung*. Wie das elementarpädagogische Personal bei Kindergartenschließung Beziehungs- und Bildungsarbeit leistet und Kontakte mit Familien und Kindern aufrecht erhält. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20497/pdf/Koch\\_2020\\_Elementarpaedagogik\\_in\\_Corona-Zeiten.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20497/pdf/Koch_2020_Elementarpaedagogik_in_Corona-Zeiten.pdf)
- Thole, W., Milbradt, B. & Simon, S. (2017). Eintrübungen sozialer Wirklichkeit. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S.271 – 290). Wiesbaden: Springer VS.
- Weltzien, D. (2014). Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S.206 – 220). Weinheim: Beltz Juventa.

### Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Universität Kassel.

### Ina Kaul

Institut für Sozialwesen  
 Fachbereich Humanwissenschaften  
 Universität Kassel  
 Arnold-Bode-Straße 10  
 34127 Kassel  
 ina.kaul@uni-kassel.de