

„Computereinsatz im Kindergarten“

-

eine empirische Studie anhand der Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt an der Fakultät II

Bildung · Architektur · Künste

im Department

Erziehungswissenschaft · Psychologie

der Universität Siegen

von

Christine Deckers

Molzhain, im August 2012

Inhaltsverzeichnis

Seite

Einleitung

6-11

Teil I: Theoretischer Rahmen

1. Grundsätzliche Überlegungen zum Computereinsatz

1.1 Medienpädagogische Gesichtspunkte

11-16

1.2 Gefahren eines übermäßigen Computereinsatzes

16-22

1.3 Einsatzgebiete des Computers

22-26

1.3.1 Der Computer im Verwaltungsbereich

26-29

1.3.2 Der Computer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern

29-32

1.4 Mögliche Initiatoren der Computerarbeit

32-33

1.4.1 Anregung durch (Berufs-)Praktikant/in

33-36

1.4.2 Anregung durch die Eltern

37-39

1.4.3 Anregung durch Fortbildungsveranstalter/innen

39-40

1.4.4 Anregung durch Kolleg/innen

40-41

1.4.5 Anregung durch die Kinder

41-42

1.4.6 Selbstmotivation der Erzieher/innen

42-43

1.4.7 Motivation erfolgt auf schriftlicher Basis

43-44

2. Unterschiedliche Verwendungszwecke des Computers

2.1 Der Computer als Werkzeug

44-45

2.2 Der Computer als Spielzeug

45-46

2.3 Der Computer als Lernhilfe

47-50

2.4 Der Computer als Aushängeschild

50-51

2.5 Der Computer als Mittel zur Suchtprophylaxe

51-57

2.6 Der Computer als Mittel zur Verbesserung des Konzentrationsvermögens

57-58

2.7 Der Computereinsatz als Selbstwirksamkeitstraining

58-59

3. Medienpädagogische Angebote am Computer

3.1 Der Computereinsatz unter Verwendung von Software

60-65

3.1.1 Computerprogramme und ihre Wirkung

65-72

3.2 Der Computereinsatz ohne Nutzung von Software

73-76

| | |
|---|-------|
| 3.3 Generelle Nutzung des Internets als Medium im Kindergarten | 76-82 |
| 3.3.1 Die Nutzung des Internets als „virtuelles Spielzimmer“ | 82-84 |
| 3.3.2 Die Nutzung des Internets als Forschungsinstrument/ Lexikon | 84-87 |
| 3.3.3 Die Nutzung des Internets als Selbstdarstellungsportal | 87-91 |

4. Institutionelle Rahmenbedingungen als mögliche Einflussfaktoren auf die Computerausstattung/-Arbeit

| | |
|---|---------|
| Exkurs: Hardware-Ausstattung von Kindergärten | 91-98 |
| 4.1 Finanzen | 98-102 |
| 4.2 Räumliche Ausstattung | 102-104 |
| 4.3 Standort der Einrichtung | 104-107 |

4.4 Das Pädagogische Konzept in einer Kita 107-110

Exkurs: Der Stellenwert des Computers im Hinblick auf die pädagogische Arbeit 110-112

| | |
|---|---------|
| 4.4.1 Der Computer als normaler Bestandteil des pädagogischen Konzepts | 113-115 |
| 4.4.2 Der Computer als untergeordneter Bestandteil des pädagogischen Konzepts | 115-120 |
| 4.4.3 Der Computer als besonderer Bestandteil des pädagogischen Konzepts | 120-123 |
| 4.4.4 Der Computer ist nicht Bestandteil des pädagogischen Konzepts | 123-125 |

4.5 Inhalte der pädagogischen Arbeit in einer Kita 125-128

| | |
|--|---------|
| 4.5.1 Medienerziehung in Kombination mit anderen Themenbereichen | 128-131 |
| 4.5.2 Medienerziehung als eigener Bildungsbereich | 131-132 |

5. Rollenbezogene Einflussfaktoren auf die Computerausstattung/-Arbeit

5.1 Die Rolle des Trägers 132-133

5.2 Die Rolle der Eltern 133-137

5.3. Die Rolle der Zielgruppe (Kinder) 137

5.3.1 Anzahl und (kulturelle) Zusammensetzung der Kinder 138-141

5.4 Exklusive Zugänge nur für bestimmte Kinder 141-142

5.4.1 Beschränkung auf bestimmte Altersgruppen 142-145

5.4.2 Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen 145-146

5.4.3 Computernutzung abhängig vom Geschlecht 146-149

5.4.4 Computernutzung in Abhängigkeit vom häuslichen Medienkonsum 149-152

5.5 Computer und soziale Beziehungen 152-157

| | |
|--|----------------|
| 5.6 Die Rolle der Erzieher/innen | 157-158 |
| 5.6.1 Anzahl der Erzieher/innen in einer Kita | 158-160 |
| 5.6.2 Rolle des Alters der Erzieher/innen | 160-163 |
| 5.6.3 Rolle des Geschlechts der Erzieher/innen | 163-164 |
| 5.6.4 Computerbezogene Vorurteile der Erzieher/innen | 164-167 |
| 5.6.5 Medienpädagogisches Engagement der Erzieher/innen | 167-169 |
| 5.6.6 Medienpädagogische Kenntnisse der Erzieher/innen | 169-170 |
| | |
| 5.7 Medienpädagogische Qualifikationsmöglichkeiten für Erzieher/innen | 170 |
| | |
| 5.7.1 Selbstaneignung von Computerkenntnissen | 170-171 |
| 5.7.2 Teilnahme an Präsenzveranstaltungen | 171-173 |
| 5.7.3 Teilnahme an Online-Kursen | 173-174 |
| 5.7.4 Teilnahme an projektorientierten Fortbildungen | 174-175 |
| 5.7.5 Fortbildungen nach dem „Blended-Learning-Konzept“ | 175-176 |
| 5.7.6 Bildung eines Kindergarten-Netzwerkes | 176 |
| 5.7.7 Fortbildung des gesamten Kindergarten (-Teams) | 177 |
| 5.7.8 Fortbildungen als integraler Bestandteil der Erzieher/Innen-Ausbildung | 177-179 |

Teil II: Empirische Analyse

6. Fragestellungen und Hypothesen

| | |
|---------------------|---------|
| 6.1 Fragestellungen | 179-180 |
| 6.2 Hypothesen | 180-184 |

7. Die Untersuchungsgruppen

| | |
|---|---------|
| 7.1 Beschreibung der Untersuchungsgruppen: Träger und Kindergarten-Personal | 184 |
| 7.2 Gründe für den Vergleich: Rheinland-Pfalz vs. Nordrhein-Westfalen | 185-187 |

8. Methodisches Vorgehen

| | |
|--|---------|
| 8.1 Untersuchungsdesign | 187 |
| 8.2 Stichprobengewinnung | 188-190 |
| 8.3 Stichprobenzusammensetzung/-Beschreibung | 190-204 |
| 8.4 Untersuchungsinstrument | 204-206 |
| 8.5 Konstruktion des Fragebogens | 206-208 |
| 8.6 Durchführung der Untersuchung | 209-211 |

9. Ergebnisse der Untersuchung

| | |
|--|---------|
| 9.1 Ergebnisse im Allgemeinen Teil | 211-225 |
| 9.2 Ergebnisse im Spezifischen Teil | 225-243 |
| 9.3 Ergebnisse: Softwareverfügbarkeit und –Nutzung | 243-245 |
| 9.4 Ergebnisse: Internetnutzung | 245-248 |
| 9.5 Ergebnisse: Elternarbeit | 248-250 |
| 9.6 Ergebnisse: Medienkompetenzen/ Fortbildungen | 250-254 |

9.7 Personenbezogene Unterschiede

| | |
|---|---------|
| 9.7.1 Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Befragten | 255-260 |
| 9.7.2 Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Befragten | 260-267 |
| 9.7.3 Unterschiede zwischen Trägervertreter/innen und Kindergarten-Personal | 267-269 |
| 9.7.4 Unterschiede zwischen Leiter/innen und Erzieher/innen | 269-270 |

9.8. Umgebungsbezogene Unterschiede

| | |
|--|---------|
| 9.8.1 Unterschiede zwischen Kitas in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen | 271-274 |
| 9.8.2 Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Kitas | 274-276 |

9.9 Institutionsbezogene Unterschiede

| | |
|--|---------|
| 9.9.1 Unterschiede zwischen kirchlichen und nicht-kirchlichen Trägern | 276-280 |
| 9.9.2 Unterschiede zwischen kleinen und großen Kitas | 280-282 |
| 9.9.3 Unterschiede zwischen Kitas mit vielen/ wenigen Kindern | 282-284 |
| 9.9.4 Unterschiede zwischen Kitas mit viel/ wenig Personal | 284-285 |
| 9.9.5 Unterschiede zwischen Kitas mit verschiedenen pädagogischen Konzepten | 285-286 |
| 9.9.6 Unterschiede zwischen Kitas mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten | 286-287 |
| 9.9.7 Sonderhypothese | 287-288 |

10. Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen

| | |
|---------------------------------------|---------|
| 10.1 Beantwortung der Fragestellungen | 288-290 |
| 10.2 Überprüfung der Hypothesen | 291-301 |

11. Diskussion der Ergebnisse **301-311**

12. Zusammenfassung und Ausblick **311-312**

Abbildungsverzeichnis **313-316**

Literaturverzeichnis **317-330**

Eidesstattliche Erklärung **331**

Anhang

- Teil A: Experteninterviews
- Teil B: Anschreiben Träger
- Teil C: Online-Fragebogen
- Teil D: Antworten auf offene Fragen
- Teil E: Tabellen

Einleitung

„Computereinsatz im Kindergarten“- es gibt drei nennenswerte Gründe welche die Autorin dazu veranlasst haben sich mit diesem Thema zu beschäftigen.

Die primäre Motivation ist auf die fortschreitende Mediatisierung von Bildungsräumen zurückzuführen.

Viele Schulen verfügen schon seit geraumer Zeit über einen separaten Computerraum und vor allem in den höheren Klassen gehört der Einsatz des Computers als Medium im Unterricht mittlerweile zum Alltag. Die zunehmende Digitalisierung zeichnet sich aber auch schon in der Grundschule ab. In immer mehr Klassenzimmern, selbst bei den Erstklässler/innen, erfolgt ein Austausch der legendären Kreidetafeln gegenüber elektronischen Tafeln die an einen Computer angeschlossen werden (sogenannte „Whiteboards“). Daneben bietet man den Kindern verstärkt Computer-AGs an, um ihnen den sicheren Umgang mit diesem Medium zu demonstrieren.

Diese Feststellungen resultieren einerseits aus den Erfahrungen, welche die Autorin im Vorfeld der Promotion, während ihres Lehramtsstudiums gemacht und andererseits aus den Erkenntnissen die sie in der Folgezeit als freie Mitarbeiterin an einer Grundschule gewonnen hat.

Im Gegensatz zu den Schulen scheint die Institution Kindergarten etwas im Verzug zu sein, was die Auseinandersetzung mit Medien und speziell dem Computer betrifft.

Spitzer und Aufenanger (vgl. www.bildungsklick.de) setzten sich am 12.01.2009 in einem Interview auf der didacta 2009 mit der Frage auseinander, ob Kindergärten computerfreie Zonen bleiben sollen oder nicht? Die sekundäre Motivation hat sich aus dem Studium dieses Artikels entwickelt. Die Vorstellungen für das Forschungsvorhaben konkretisierten sich und es galt als eine wesentliche Zielsetzung in Erfahrung zu bringen, inwieweit der Computer sich tatsächlich schon im Kindergarten etabliert hat und wie die Resonanz der Erzieher/innen in Bezug auf dieses Medium ist. Letzteres wurde vor allem dadurch ersichtlich als die Autorin am 22.04.2009 erstmalig an einem Fortbildungsseminar für Erzieher/innen teilnahm. Im Rahmen der Veranstaltung „Medieneinsatz im Kindergarten mit Kreativität und Spaß (Lernen mit PC und Maus für Einsteiger)“, welche vom medienpädagogischen Erzieher/Innen-Club (vgl. www.mec-rlp.de) in Koblenz angeboten wurde, konnten rudimentäre Kenntnisse in diesem Themenbereich weiter ausgebaut und Anhaltspunkte für zukünftige Recherchen gewonnen werden.

Durch die Erfahrungen die auf diesem Seminar gemacht wurden, hat sich die Motivation für das Thema zusätzlich gesteigert. Die Beobachtung, dass nur wenige Erzieher/innen an dieser Fortbildung teilgenommen haben, ist als ein wesentliches Indiz dafür anzusehen, dass sie noch nicht hinreichend für die Computerarbeit sensibilisiert sind.

Die vorliegende Studie versucht die aktuelle Situation der Computernutzung in Kindergärten zu beschreiben. Wie ist die tatsächliche Akzeptanz dieses Mediums bei den Erzieher/innen und dessen Handhabung? Des Weiteren werden mögliche Gründe eruiert, weshalb sich die Integration des Computers im Kindergarten bislang so schwierig gestaltet.

Was den derzeitigen empirischen Forschungsstand in Bezug auf die Thematik „Vorschulkinder und Computer“ betrifft, so ist dieser laut Aussage von Aufenanger und Gerlach (2008, S. 6ff.) im deutschsprachigen Raum noch als recht spärlich zu bezeichnen. Der vorliegenden Studie kommt vor diesem Hintergrund eine große Bedeutung zu. Aber auch aus der eingangs erwähnten verstärkten Mediatisierung von Bildungsräumen begründet sich die Relevanz dieser Studie, welche sich insgesamt in zwei Teile gliedert.

Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen für die Untersuchung entfaltet. Es wird eine Art Leitfaden dargeboten der speziell den Erzieher/innen die institutionsspezifische Umsetzung der Computerarbeit vereinfachen soll. Das pädagogische Personal erhält Antworten auf die Fragen:

- WANN der Umgang mit dem Computer für Kinder Sinn macht (Kapitel 1.1)?
- WELCHE Gefahren mit einem übermäßigen Computereinsatz einhergehen (Kapitel 1.2)?
- WO sich der Computer in der Institution Kindergarten einsetzen lässt (Kapitel 1.3)?
- WER die Initiative für ein Computerprojekt im Kindergarten übernehmen kann (Kapitel 1.4)?
- WIE sich der Computer im Kindergarten nutzen lässt (Kapitel 2)?
- WOMIT die Kinder bei der Nutzung des Computers konfrontiert werden sollten (Software/keine Software/ Internet) (Kapitel 3)?
- WESHALB die Computerarbeit durch bestimmte Faktoren (institutionsbedingt/rollenbezogen) beeinträchtigt werden kann (Kapitel 4 und 5)?

Im zweiten Teil werden nach einer kurzen Darstellung der Fragestellungen und Hypothesen (Kapitel 6) die Untersuchungsgruppen (Kapitel 7) präsentiert.

Involviert in die vorliegende Studie sind neben dem „Kindergarten-Personal“ auch die „Träger“ der einzelnen Einrichtungen (Kapitel 7.1) Dadurch wird eine Abgrenzung zu bisherigen Studien vorgenommen, in denen die „Träger“ als Personengruppe größtenteils ausgeklammert wurden und ausschließlich „Erzieher/innen“, „Eltern“, „Kinder“ und „Software-Produzent/innen“ in der Thematik Berücksichtigung fanden.

In der Studie von Aufenanger und Gerlach (2008) mit dem Titel „Vorschulkinder und Computer- Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder“, deren hauptsächlicher Zweck es war, ein pädagogisches Setting/ Konzept auszuarbeiten, mit dem sich der Computer problemlos in den Kindertagesstättenbereich integrieren lässt, war es für die beiden Forscher von Interesse, mittels Beobachtungen von Kindern am PC, herauszufinden, welchen Einfluss die Nutzung des PCs auf die einzelnen Persönlichkeitsbereiche der Kinder ausübt. Sie kamen dabei zu einem erfreulichen Fazit, nämlich dass Vorschulkinder bereits recht früh vielfältige Kompetenzen im Umgang mit dem Computer erlangen, ohne dass ihre soziale Entwicklung darunter leidet.

Standen folglich die „Kinder“ im Zentrum ihrer Forschungen, war für Six und Gimmler (2007) in ihrer im Jahr 2006 durchgeführten Studie „Medienerziehung im Kindergarten“ hauptsächlich die Personengruppe der „Erzieher/innen“ von Relevanz. Mittels standardisierter Telefon- und persönlichen Interviews haben sie bereits zum zweiten Mal (die Vorläuferstudie wurde 1997 durchgeführt), die aktuelle Situation der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten beleuchtet und parallel dazu die medienpädagogische Erzieher/Innenausbildung in NRW näher gehend analysiert. In beiderlei Hinsicht konnten sie jedoch nur wenig Positives berichten, d. h. im Vergleich zu den fast 10 Jahre zuvor gewonnen Erkenntnissen, hat sich an der medienpädagogischen Situation im Bundesland Nordrhein-Westfalen nur wenig Substantielles geändert.

In der wissenschaftlichen Begleitstudie zur Bildungsinitiative „Schlaumäuse-Kinder entdecken Sprache“ von Kochan und Schröter (2006, S. 14 ff.), wurde neben den beiden Zielgruppen „Erzieher/innen“ und „Kinder“ noch eine dritte Personengruppe mit einbezogen. Im Anschluss an das Projekt befragte man die „Eltern“ mittels eines schriftlichen Fragebogens daraufhin, ob sie infolge der Maßnahme sprachliche Verbesserungen bei ihren Kindern festgestellt haben.

Neuß und Michaelis (2002, S. 9 ff.) betrachten in ihrem Buch „Neue Medien im Kindergarten“ den Computereinsatz im Kindergarten ebenfalls aus verschiedenen Perspektiven, nämlich vorrangig aus der der „Kinder“, „Erzieher/innen“ und „Eltern“. Zusätzlich wird von ihnen die Sichtweise der „Produzenten von Spiel- und Lernsoftware“ als bedeutsam angesehen. Was zeichnet in deren Augen eine gute Software aus, welche pädagogischen Überlegungen werden im Vorfeld, vor der Produktion einer Software, von ihnen angestellt?

Die Paralleldarstellung bzw. die Ausrichtung der Untersuchungsergebnisse auf die beiden Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen (Kapitel 7.2), stellt ebenfalls einen Aspekt dar, in dem sich die vorliegende Studie von anderen Studien unterscheidet und folglich zu neueren bzw. erweiterten Erkenntnissen auf dem Gebiet beitragen kann. Ein Großteil der bislang durchgeführten Studien im Bereich „Computereinsatz im Kindergarten“ ist vorwiegend auf ein bestimmtes Gebiet/ Bundesland begrenzt. (Six & Gimmler 2007: empirische Studie zur Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten/ Schneider & Scherer 2010: empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in niedersächsischen Kindergärten/ Vinter; Siibak & Kruuse 2010: Qualitative Erhebung in estnischen Kindergärten/ Coblenz & Klimsa 2010: empirische Untersuchung im Bundesland Thüringen/ Aufenanger & Gerlach 2008: Forschungsprojekt in hessischen Kindertageseinrichtungen).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal liegt in der methodischen Vorgehensweise dieser Arbeit, welche in Kapitel 8 erläutert wird. Während in anderen Studien überwiegend qualitative Forschungsmethoden, z.B. persönliche/ Telefoninterviews (Six & Gimmler 2007) angewandt oder die Ergebnisse durch teilnehmende Beobachtungen (Aufenanger & Gerlach 2008; Feil 2004) bzw. schriftliche Befragungen (Fragebogen in Papierformat) (Kochan & Schröter 2006) gewonnen wurden, basiert dieses Projekt auf einer Online-Befragung.

Kobbeloer (2002) hatte sich die Methode der Online-Befragung bereits zu Nutze gemacht, in dem er mittels eines webbasierten Fragebogens (2000/2001) die Einstellungen von Erzieher/innen bezüglich des Internets ermittelte.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt ebenfalls in einer separierten Weise. In den Kapiteln 9.1-9.6 werden zunächst die empirischen Ergebnisse im Gesamten dargestellt, ohne dass eine Differenzierung nach den zuvor erwähnten Untersuchungsgruppen vorgenommen wird. In den darauffolgenden drei Kapiteln 9.7-9.9 werden die empirischen Ergebnisse nicht nur im Hinblick auf personenbezogene (u.a. Kindergarten-Personal und Träger) und umgebungsbezogene Unterschiede (u.a. Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen) beleuchtet, sondern auch institutionsbezogene Merkmale (Raumangebot, Personal, betreute Kinder,..) werden einer genaueren Analyse unterzogen.

Im Anschluss daran erfolgt die Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen (Kapitel 10). Es schließt sich in Kapitel 11 eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse an, die in Kapitel 12 in einer kurzen Zusammenfassung und einem Ausblick münden.

Bevor nun in das erste Kapitel eingestiegen wird, soll noch kurz etwas zur Darstellungsform dieser Arbeit gesagt werden.

Auffällig sind zunächst die an vielerlei Stellen angeführten Zitate. Diese sind das Resultat vorangegangener „Expertengespräche“.

Im Vorfeld der eigentlichen Online-Umfrage wurden insgesamt zehn leitfadengestützte Interviews mit willkürlich ausgewählten „Expert/innen“ aus dem Bereich Kindertagesstätte in den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen durchgeführt (siehe Anhang), um einen ersten tieferen Einblick in die Thematik und Anhaltspunkte für eine effektive Fragebogengestaltung zu gewinnen. Einige der von den Teilnehmer/innen getroffenen Aussagen wurden zudem als Beleg für bestimmte Textpassagen verwendet.

Des Weiteren wird von der Autorin Wert auf eine anschauliche Darstellung und verständliche Erläuterungen gelegt.

Es soll den Leser deshalb nicht verwundern, dass er in den einzelnen Kapiteln gelegentlich auf Beispiele und Vergleiche aus anderen Fachgebieten stößt. Diese wurden bewusst aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwendet. Hauptsächlich sind diese entlehnt aus den beiden Fachbereichen Biologie und Geografie, und zwar nicht zufällig, sondern infolge des der Autorin zuvor absolvierten Lehramtsstudiums, in welchem diese beiden Fächer einen Schwerpunkt dargestellt haben.

An dieser Stelle sei metaphorisch auf den Gegensatz von Natur und Technik verwiesen. Biologie und Geografie sind beides Wissenschaften, die sich mit den Naturgesetzen beschäftigen. Der Computer wird demgegenüber von vielen Personen ausschließlich als

artifizielle Maschine angesehen, die ihrer Meinung nach nur einen Ersatz für die Realität liefert.

Durch das Einbringen von Aspekten aus der Biologie und Geografie soll demzufolge erreicht werden, dass der Computer von den Erzieher/innen als etwas „Natürlicheres“ angesehen und diesem dadurch ein angemessener Platz in der kindlichen Lebenswelt zu Teil wird. Während bei Kindern nämlich durch das Aufwachsen mit diesem Medium eine natürliche Affinität zu dem selbigen bereits vorhanden ist, muss diese bei Erwachsenen oftmals erst mühsam ausgebildet werden. Diese Arbeit soll dabei eine entscheidende Hilfe sein.

Teil I: Theoretischer Rahmen

1. Grundsätzliche Überlegungen zum Computereinsatz

1.1 Medienpädagogische Gesichtspunkte

Die Frage, ob Kinder vorzugsweise mediale oder nicht-mediale Lernerfahrungen im Kindergarten machen sollten ist die eigentliche Kernfrage. Es liegen diesbezüglich verschiedene Auffassungen vor.

Charlton (2007, S. 25 ff.) ist zunächst einmal der Frage nachgegangen, zu welchem Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung sich überhaupt die Voraussetzungen zu einem kompetenten Umgang mit Medien herausbilden. Seiner Auffassung nach müssen Kleinkinder erst drei wesentliche Voraussetzungen erworben haben, um Medienangebote überhaupt rezipieren zu können: kommunikative Kompetenz, kognitive Kompetenz und emotionale Kompetenz. Unter kommunikativer Kompetenz wird die Fähigkeit zur symbolischen Interaktion und Kommunikation verstanden. Kognitive Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass ein Kind den Sinn eines Medienangebotes verstehen kann. Dazu muss es in der Lage sein, sich in andere Menschen, Tiere, Medienfiguren usw. hineinzusetzen und Erzählungen zu rekonstruieren, die mehrere Handlungsträger, unterschiedliche Handlungsziele, Handlungsbedingungen, zeitlich aufeinander folgende Handlungen und Handlungsfolgen umfassen. Schließlich ist die emotionale Kompetenz entscheidend für die Fähigkeit, interessierende Medienthemen auszuwählen und bedrohliche Themen abzuwehren.

Die ersten beiden Kompetenzen entwickeln sich nach Meinung dieses Autors bis zum Ende der Kindergartenzeit in einigermaßen vorhersagbarer Weise. Zwar zeigen sich auch erste Ansätze einer emotionalen Kompetenz, jedoch sind diese individuell unterschiedlich und

hängen beispielsweise ab vom Entwicklungsstand des Kindes, seiner Alltagserfahrung und vielen weiteren Faktoren.

Anfang (2007, S. 8) ging ebenfalls der Frage nach, ab welcher Altersstufe Kinder mit bestimmten Medien arbeiten können. Was die Computeranwendungen anbelangt, so führt er an, dass sowohl Kleinkinder (1./2. LJ), als auch Kindergartenkinder (3./4. LJ) sich nur kurzzeitig und zufällig auf dieses Medium konzentrieren, wenn beispielsweise Bilder und Töne ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Erst bei Vorschulkindern (5./6. LJ) sei seiner Ansicht nach ein eingeschränkt eigenständiger Umgang mit dem Computer möglich. Kinder in diesem Alter können bereits eine selbständige Auswahl beispielsweise unter verschiedenen Softwareangeboten vornehmen und das Medium selbständig bedienen.

Dass kleinere Kinder in erster Linie auf die visuellen und akustischen Reize des Computers anspringen, hat auch Spanhel (2007, S. 10 ff.) nachgewiesen.

Er untersuchte ähnlich wie die beiden Autoren zuvor, die Bedeutung von Medien im Kleinkindalter und fand heraus, dass sie in den ersten sechs Monaten ausschließlich als Reizquelle für die Kinder fungieren. Die Säuglinge richten ihren Blick auf den Fernseh- oder Computerbildschirm, weil dieser einen optischen oder akustischen Reiz auf sie ausübt. Insofern dieser vom Säugling als interessant empfunden wird, wendet er sich ihm zu und starrt mit den Augen auf den Bildschirm. Empfinden sie den Reiz dagegen als unangenehm, wenden sie sich davon ab, indem sie die Augen schließen oder ihren Kopf vom Bildschirm wegdrehen. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres bekommen die Medien Bedeutung als Wahrnehmungs- und Handlungsobjekte. Lebhaftige Musik und Toneffekte, Kinderstimmen und häufige Sprecherwechsel, rasche Szenenwechsel und visuelle Spezialeffekte, wie sie häufig in Fernsehsendungen oder Computerspielen zu finden sind, üben eine große Anziehungskraft auf Kinder aus. Das Kind fängt an mit den Medien zu hantieren, indem es beispielsweise auf der Fernbedienung oder der Computertastatur herumdrückt und dabei erfährt, dass sich dadurch Dinge auf dem Bildschirm verändern. Gegen Ende des ersten Lebensjahres differenziert sich der Zeichengebrauch bei den Kindern aus und im zweiten Lebensjahr lernen sie nebeneinander indexikalische Zeichen (Anzeichen, insbesondere Gestik, Laute und Mimik), ikonische Zeichen (Bilder), sowie sprachliche Symbole einzusetzen. In dieser Altersphase kann man häufig beobachten, wie beispielsweise Mutter und Kind ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf ein Medium (Bilderbuch, Hörkassette, usw.) richten, dieses gemeinsam entdecken und die in ihm enthaltenen Bilder, Töne, Mimik und Gesten nachahmen. Das Medium dient in diesem Zusammenhang der Beziehungsherstellung

zwischen Kind und Mutter, aber auch die Vorstellungsbildung wird durch das Anschauen von Bildern angeregt.

Dadurch, dass das Kind und ein Erwachsener gemeinsam ein Medium betrachten und darüber reden wird gleichzeitig aber auch die Sprachfähigkeit des Kindes weiter ausgebildet.

Vom dritten Lebensjahr an sind die Kinder bereits in der Lage, selbst Medien und Themen auszuwählen, vorzugsweise jedoch solche die einen Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen haben.

Das der bereits vorhandene Erfahrungsschatz von Kindern von entscheidender Bedeutung ist hat auch Schäfer (2007, S. 67) postuliert. Er verweist darauf, dass Kinder erst dann in der Lage sind, medial vermittelte Inhalte auf dem Bildschirm richtig zu deuten, wenn sie bereits im wirklichen Leben Bekanntschaft mit dem jeweiligen Phänomen gemacht haben.

Aus diesem Grunde kritisiert er „Baby Einstein“, eine DVD, welche Bildmaterial für Kinder ab dem ersten Lebensjahr enthält. Dadurch sollen den Kindern Wirklichkeiten präsentiert werden, die sie bis dahin noch nicht kennen und die sie sich auf diese Weise erschließen können. Kinder erscheinen zwar aufmerksam beim Betrachten der Bildfolgen, doch liegt dies in erster Linie an der Abwechslung, die eigentlichen Inhalte bleiben unerschlossen.

Aus diesem Grunde fordert Schäfer (vgl. ebd., S.59ff.) für Kinder eine multimodale Wahrnehmung, die sich nicht nur auf einen Sinneskanal beschränkt.

Bekräftigt wird er in seiner Meinung u.a. von Theunert und Eggert (2003, S. 10), die ebenfalls der Ansicht sind, dass die Lebenswelt den Interpretations- und Handlungsrahmen für die computergenerierten vernetzten Interaktionsräume darstellt.

Papert (vgl. TPS, 2007, S. 10) hingegen macht darauf aufmerksam, dass sowohl die reale, als auch die virtuelle Welt den Kindern unterschiedliche Lernerfahrungen bietet, weshalb er sich für ein ausgewogenes Verhältnis von normalem und digitalem Spielzeug ausspricht: “Sie können mit einem digitalen Teddybären nicht schmusen und es fehlt das haptische Empfinden ein Spielzeug zu schieben. Dafür hat das Bildschirmspiel mehr Eigeninitiative. Es verfügt über eine eingebaute „Persönlichkeit“ und bietet Überraschungen.“

„Software statt Teddybär“ so lautet der Titel eines Buches von Dittler aus dem Jahre 1993, welcher den Anschein erweckt, dass der Teddybär infolge der Softwareentwicklung seine besten Zeiten hinter sich und somit ausgedient habe. Dennoch plädiert auch Dittler ähnlich wie zuvor Papert für ein „und“ zwischen Software und Teddybär.

Dieser Kategorie, welche auf eine Ausgewogenheit zwischen Realität und Virtualität abzielt, lässt sich „Lego Logo“ zuordnen. Kurz gesagt eine Erfindung, bei der die Kinder mithilfe von

Lego-Steinen verschiedene Fahrzeuge bauen und anschließend über den Computer steuern können.

„Da gab`s zum Beispiel ein Programm, ich mein es wäre von Lego gewesen, wo die Kinder dann Autos bauten und über den Computer dieses Auto steuerten.(...) Wenn ich aber zunächst einmal so ein Teil gebaut habe selber, Konstruktionspläne umgesetzt, und kann das dann virtuell, über den virtuellen Weg steuern, dann denke ich, habe ich ganz viel getan im Erkennen von Realität und Virtuellem.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, Landesverband Nordrhein)

Ebenfalls in dieser Sparte ansiedeln lassen sich die sogenannten „Pervasive Games“. Im Gegensatz zu herkömmlichen Computerspielen, bei denen der/die Spieler/in ausschließlich in einem virtuellen Raum agiert, wird bei dieser neuen Spielform die Realität als Spielfeld ausgewiesen. Dabei wird der/die Spieler/in selbst zur Spielfigur in der realen Umgebung und wird durch eine/n Mitspieler/in „gesteuert“, der/die das Spielgeschehen in einem korrespondierenden virtuellen Raum überblickt und überwacht. Pervasive Computing sorgt demzufolge für eine Verschmelzung von realer und virtueller Welt, indem alle Gegenstände der realen Welt in ein Informations- und Kommunikationssystem integriert werden.

(vgl. Fritz, 2009, S. 52 ff.)

In ähnlicher Weise vollzieht sich auch das Konzept, welches der **ArbeitsKreisNeueMedien** (AKNM) (vgl. www.aknm.org) verfolgt. Bei dieser Organisation, welche im Jahr 1999 gegründet wurde, handelt es sich um einen Zusammenschluss mehrerer Pädagoge/Innen, welche sich zum Ziel gesetzt haben, im Rahmen von Workshops möglichst allen Kindern in den verschiedensten Institutionen (z. B. Kindertageseinrichtungen, Schulen, usw. des Rhein-Erft-Kreises und dessen Umland) sozial ausgleichenden und förderlichen Zugang zu den Neuen Medien zu verschaffen. Dabei werden in Analogie zu den Pervasive Games alltagsnahe Themen, die die reale Welt der Kinder betreffen (z.B. Wald, Wasser, gesunde Ernährung,...), mit Hilfe entsprechender Softwareprogramme in einen PC oder Laptop eingespeist und den Kindern über dieses Medium spielerisch vermittelt.

Dass die menschliche Entwicklung gerade dann besonders reich ist, wenn Erfahrungen in verschiedenen Räumen gemacht wurden, betonen auch Gerlach und Aufenanger (2006, S. 24). Besonders Kinder sind bestrebt, Erfahrungen zu machen mit allen Dingen, die um sie herum geschehen oder die sie umgeben. Von daher existiert bei ihnen keine Prioritätenliste dessen, was zuerst erkundet und was in welcher Reihenfolge gelernt wird. Bei

ihnen laufen verschiedene Lernerfahrungen parallel ab, und aus diesem Grunde würde es dem kindlichen Interesse widerstreben, wenn sie zuerst nur mit der realen Welt konfrontiert werden, da man ihnen den Zugang zur virtuellen Welt bis zu einem bestimmten Alter verwehrt. (vgl. Palme, 1999, S. 14 ff.) Auch Cordes und Miller (2000, S. 23) sind der Ansicht, dass Kinder die Fülle der sie umgebenden Welt erfahren sollten. Allerdings sehen sie speziell die Computersimulationen als weniger geeignet dafür an, sind diese in ihren Augen doch nur ein dürftiger Ersatz für den in der Natur stattfindenden Erfahrungsunterricht in Botanik, Zoologie, Chemie und Physik.

Doch alleine aus dem Grund eine Überbewertung der realen Welt vorzunehmen, davon rät Aufenanger (2005, S. 13) ab. Zwar sei der reale Erfahrungsraum wichtig, stelle jedoch nicht das Nonplusultra für die Entwicklung des Kindes dar. Er führt an, dass die Kinder, die in der heutigen Medienwelt aufwachsen, über einen viel größeren Erfahrungsraum verfügen, da ihnen durch den Computer und insbesondere durch das Internet Einblicke in die Welt ermöglicht werden, die ihnen ohne diese Hilfsmittel womöglich verwehrt blieben. Als Beispiel führt er die Problematik der Regenwald-Abholzung an, für die die Kinder durch das Internet sensibilisiert werden, selbst wenn sie noch nie da gewesen sind. Die Moralität, die Kinder also gegenüber der Natur hegen, hängt demzufolge nicht allein von der direkten Erfahrung mit ihr ab. Zwar stellen Kritiker dem häufig entgegen, dass diese Erfahrungen nur einseitig sind und es besser wäre, die Kinder könnten den Regenwald riechen, fühlen und schmecken. Wenn man berücksichtigt, dass manche Gegenden der Erde aufgrund ihrer Entfernung für viele Kinder in ihrem Leben niemals erreichbar sein werden, scheint diese Einseitigkeit jedoch mehr als gerechtfertigt.

Ein Grund weshalb sich die Integration des Computers in den Kindergarten so schwierig gestaltet, das dürfte in diesem Abschnitt deutlich geworden sein, ist, dass die Mehrheit der Menschen, und an dieser Stelle lässt sich auch Schütz (1979) einordnen, penetrant an einer klaren Trennung zwischen Realität und Virtualität festhält. Beide Bereiche zeichnen sich seiner Meinung nach durch eigene Gesetzmäßigkeiten aus. Die Realität beispielsweise ist für ihn an körperliche Präsenz und Handeln gebunden sowie an Kommunikation mit anderen Menschen und zwar in einem dem Menschen selbstverständlich vorgegebenen, ihn immer umgebenden und jederzeit zugänglichen Raum. In die „mannigfachen Wirklichkeiten“, so bezeichnet er die zahlreichen neben der Realität existierenden Fantasiewelten, kann man sich nur gedanklich flüchten, der Körper bleibt jedoch in der Realität verwurzelt.

Das Internet hat es jedoch den Menschen ermöglicht, jederzeit in einem künstlich erzeugten Raum miteinander kommunizieren zu können, ohne körperlich präsent zu sein. Aus diesem

Grunde besteht mitunter ein weiterer Ansatz, der die Virtuelle Welt als integrierten Bestandteil der Lebenswelt betrachtet. (vgl. Theunert & Eggert, 2003, S. 3 ff.) Demzufolge herrscht zwischen Realität und Virtualität eine Art Wechselseitigkeit. Schäfer (2007) hat bereits angemerkt, dass reale Erfahrungen eine Grundvoraussetzung für das Verstehen medialer und virtueller Inhalte darstellen, umgekehrt können auch virtuelle Erfahrungen die Realität verständlicher machen, je stärker sie an sie heranreichen. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass der Umgang mit medialen und virtuellen Inhalten die realen Erfahrungen nicht wie von einigen befürchtet, begrenzt, sondern sie viel mehr erweitert. Dabei kommt es nach Röhl (2003) zur Ausbildung einer „virealen Kompetenz“. Oder zur „surplus reality“ was so viel bedeutet, dass es bestimmte unsichtbare Dimensionen der Realität des Lebens gibt, die nicht vollständig erfahren oder ausgedrückt werden können, und deshalb müssen wir zusätzliche Instrumente benutzen, um sie in unseren therapeutischen Situationen zum Vorschein zu bringen. Das Darstellen von Zukunftserwartungen, von Träumen, Fantasien, Imaginationen, Halluzinationen, Deja-vu-Erlebnissen, aber auch von Märchen, Mythen etc. lässt eine „surplus reality“ entstehen. (vgl. Kirk, 2001, S. 105)

Es ist an der Zeit den „Mythos Primärerfahrung“ zu entzaubern, da Medien inzwischen selbst zur Welt des „Primären“ gehören. Medien sind demzufolge nicht nur dazu dienlich, die echte Welt zu übertragen, sie zu transportieren, sondern sie selbst sind ein wichtiger Teil dieser „echten Welt“. (vgl. Knauf, 2010, S. 40 ff.)

Eine Ausgrenzung des Computers verhindert somit folglich, dass sich die Kinder die Gesamtheit der sie umgebenden Welt vollständig erschließen können. „Welterfahrung und Medienerfahrung durchdringen sich also in der modernen Kindheit (...). [...], und erst eine Verbindung von Erlebnis, Vorstellung und (medialer) Deutung führt zur Erfahrung und zur Bewältigung der Welt.“ (vgl. Fuhs & Rosenstock, 2010, S. 88)

1.2 Gefahren eines übermäßigen Computereinsatzes

Obwohl in dieser Arbeit der Einsatz des Computers im Kindergarten grundsätzlich gutgeheißen wird, ist er nach Aussage von Neuß (2002, S. 52) in Deutschland bisher noch eine Seltenheit. Dabei sind es nach Meinung dieses Autors vor allem die pädagogischen Vorbehalte gegenüber dem Medieneinsatz im Kindergarten sowie gegenüber den Medienerfahrungen der Kinder, welche diesbezüglich die größte Hürde darstellen. Der bekannte Ulmer Hirnforscher Spitzer (2007) wird oftmals in dem Zusammenhang erwähnt, da er behauptet Bildschirmmedien machen dick, dumm und gewalttätig.

Auf die Frage, ob Computerspiele krank machen können, hat Feibel (2009, S. 79) eine eindeutige Antwort gegeben: Jein. Seiner Ansicht nach macht nicht das Medium krank, sondern der falsche Umgang damit. Aus diesem Grunde ist es unerlässlich in dieser Arbeit auch auf pädagogische Bedenken aufmerksam zu machen, um ein kritisches Gegengewicht herzustellen.

In seinem Buch „Neue Medien im Kindergarten“ setzt sich Neuß (2002, S.52 ff.) mit neun kritischen Fragen zum Einsatz des Computers im Kindergarten auseinander.

Als ersten Punkt nennt er das Lernen aus „zweiter Hand“. Dieser Aspekt wurde bereits im letzten Abschnitt umfassend diskutiert.

Um die Welt verstehen und begreifen zu können, brauchen Kinder die sinnliche Wahrnehmung. Aus „erster Hand“ wollen sie ergreifen, tasten, schmecken, riechen, hören und sehen. Vom Ergreifen zum Begreifen führt der Weg zur eigenen Erkenntnis. Der Computer bietet jedoch nur eine Welt aus „zweiter Hand“, er liefert lediglich Kopien und Imitate. Da kleine Kinder noch nicht zwischen realer und virtueller Welt unterscheiden können und alles, was sich ihren Sinnen bietet als real, als wirklich, als echt annehmen besteht die Gefahr, dass ihnen auf diese Weise ein falsches Weltbild vermittelt wird (vgl. Lang, 2003, S. 4).

„Wo bleibt eigentlich der Augenmerk auf die Entwicklung des Menschen, des Menschleins? Wo in den ersten 4-5 Jahren so viel sich tut, entwickelt, das Kind sich mit so vielen Dingen auseinandersetzt, bis hin zu dem uralten Beispiel, dass ein Kind mit 5 Jahren oder sogar noch im ersten Schuljahr meint, die Milch gibt's bei Aldi im Regal, die im ganzen Leben noch keine Kuh gesehen haben, geschweige denn mal gerochen, angefasst oder sonst wie, diese Probleme stellen sich aus meiner Sicht mehr denn je. Je mehr ich also auf die Ersatzgeschichten eingehe, in eine virtuelle Welt hinein tauche, desto mehr fehlt nachher.“
(Leiter für soziale Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

In einem weiteren Punkt diskutiert Neuß (2002, S. 58 ff.), ob der Computer den Kindern neben einem falschen Weltbild nicht auch ein viel zu einfaches Weltbild vermittelt. Durch das Klicken mit der Maus wird alles möglich: Ein Bauer springt auf seinen Traktor, ein Vogel zwitschert, ein Ball rollt oder eine Tür geht auf. Jede Aktion führt zu einer bestimmten Reaktion. Da alle Reaktionen von dem/der Spieler/in gesteuert werden liegt der Verdacht nahe, dass dies zu Allmachtsfantasien bei den Kindern führt bzw. dass die Kinder die einfachen Zusammenhänge von Computerspielen auf komplexe Zusammenhänge ihres sozialen Alltags übertragen.

Das der Computer den Kindern ein Leben auf Knopfdruck suggeriert, wird auch von Lang (2003, S. 8) als Negativpunkt angeführt: Man drückt auf eine Taste und eine Maschine setzt sich in Bewegung, das Licht geht an oder aus, der Staubsauger arbeitet, das Auto fährt. Kinder können solche komplexen Ursache-/Wirkungsverhältnisse nur dann verstehen, wenn sie selbst zusammenhängende sinnvolle Tätigkeiten verübt haben. Dies kann beispielsweise bei einem Ausflug auf den Bauernhof geschehen, wo die Kinder Kornsäcke sehen, den Duft des Kornes riechen und beim Hineingreifen in einen solchen Sack erleben wie es ist wenn die Körner durch die Finger rieseln. Beim Mahlen des Kornes mit der Handmühle erfahren die Kinder welche Kraft und Ausdauer dies verlangt. Anschließend wird der Teig geknetet und die Brötchen geformt. Während des Backens verspüren die Kinder bereits den Duft der frischen Brötchen.

„Es gibt hier ein Bild in meinem PC da sitzt ein 1 1/2 –jähriger vor dem Computer, der ist nämlich fasziniert davon, dass wenn er diese Maus bewegt auf dem Bildschirm ein Teil rum rast, dass er etwas bewirken kann. Er macht hier was und da passiert was auf dem Bildschirm, [...], er sieht jedes Mal wenn der Computer hochgefahren wird „Ah da kann ich wieder etwas bewirken, ich hab nämlich die Macht und ich kann was tun mit dem Ding (...).“
(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK, NRW)

„Also alles wo man auf den Knopf drücken kann, wo was passiert, aber ist auch die Gefahr.“
(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO, NRW)

Des Weiteren nimmt Neuß (2002, S. 55) in seiner kritischen Auseinandersetzung Bezug auf die Frage, ob der Computer im Kindergarten nicht vielmehr nur als eine pädagogische Modeerscheinung zu betrachten sei. Nicht alles was machbar ist, muss auch zwangsläufig sinnvoll sein. Häufig stehen hinter dem Einsatz des Computers bloß gesellschaftliche Interessen und weniger pädagogische Überlegungen.

Ein weiterer Vorbehalt den viele gegenüber dem Computereinsatz im Kindergarten äußern ist, dass Kinder nur ein mangelndes Verständnis von der Arbeitsweise eines Computers haben. Auf diesen Aspekt geht Neuß (2002, S. 56) in seiner Abhandlung ebenfalls näher ein. Es besteht die Gefahr das Kinder den Computer vermenschlichen und dessen technischen Vorgänge weder kennen noch durchschauen, weshalb vielfach in Erwägung gezogen wird den Computer erst in der Grundschule einzusetzen.

Überdies wird dem Computer häufig angelastet, dass durch ihn fragliche Lerninhalte transportiert werden. Diesem Punkt hat sich Neuß (2002, S. 56) ebenfalls angenommen. Nicht immer ist in dem Computerlernen ein Mehrwert gegenüber dem herkömmlichen Lernen zu sehen. Manchmal ist es sogar sinnvoller mit den Kindern gemeinsam in den Wald zu gehen, anstatt mithilfe einer CD-ROM zu lernen, welche Tiere es im Wald gibt.

„Machen Computer Kinder dumm?“ dieser Frage wird beispielsweise auch in dem Sammelband von Dittler und Hoyer (2006) nachgegangen.

Viele Computerspiele setzen zudem auf Gewalt als Nervenkitzel, welche das Verhalten der Kinder negativ beeinflussen kann. Dadurch steigt ihr Aggressionsniveau, die Akzeptanz von Gewalt wächst und Gewalt wird mehr und mehr als Normalität empfunden. Dies kann letztlich in einen schleichenden seelischen Abstumpfungsprozess münden, wodurch die menschlichen Grundhaltungen wie Mitleid, Hilfsbereitschaft, Liebe und Fürsorge unterdrückt werden. (vgl. Lang, 2003, S. 9)

Wird um mal Brutalo-Spiele zu nehmen, es fehlt die Erfahrung das wirklich, wenn ich jemanden eine aufs Ohr haue oder selber eine aufs Ohr bekomme, dass das wirklich weh tut, dass macht nicht nur Oink!“

(Leiter für soziale Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Viele Pädagoge/innen sehen darüber hinaus die Gefahr, dass Kinder beim Spielen am Computer vereinsamen. Neuß (2002, S. 58 ff.) entgegnet das dies tatsächlich in einigen, wenn auch nur wenigen, problematischen Fällen nicht auszuschließen ist, insbesondere bei denjenigen Kindern denen es an Erlebnisalternativen im sozialen Nahraum fehlt.

„[...] und ich denke mal gerade im pädagogischen Bereich sollte natürlich noch alles oder das meiste erst mal zwischenmenschlich erfolgen, d. h. das Kind sofern es überhaupt erst mal im Kindergarten ist, sollte Sozialkontakte haben, gerade na auch im Zuge wo wir ja immer mehr Einzelkinder haben, wenn wir noch Kinder haben und das hat auch da diese Grundprinzipien im Kindergarten ja eigentlich Sozialkontakte überhaupt erst mal zu knüpfen, dieses klassische im Umgang mit anderen Menschen in Form von teilen lernen und und und.“

(Mitarbeiterin, Amt für Kinder, Jugend und Familie, NRW)

„[...] und bei Spielen fällt mir ganz klar ein, also es sollten dann auch Spiele sein wo die Kinder im Team arbeiten, also zu zweit, vielleicht sogar zu dritt, also ich glaube ich persönlich als Pädagogin hätte ein Problem damit wenn die Software ausschließlich das Einzelspiel fördert. Da sehe ich die große Gefahr bei den Computern, auch bei den älteren Jahrgängen die Isolation (...)“

(Fachberaterin, Köln Kitas gGmbH)

Was damit einhergeht, wenn die zwischenmenschlichen Kontakte reduziert und die Kinder überwiegend in Computerspielen agieren, sind Sprachentwicklungsstörungen. Die Sprache welche das Kind in entsprechenden Softwareprogrammen hört, unterstützt nicht wirklich die Sprachentwicklung. Dazu bedarf es einerseits die positive Qualität der sozialen Beziehung zwischen dem Sprechenden und dem Hörenden und andererseits hängt dies von der Vorbildfunktion des Erwachsenen für das Kind ab und dessen Möglichkeit zur Nachahmung. (vgl. Lang, 2003, S. 6 ff.)

„Sprachliche Fähigkeiten oder auch Fähigkeiten im Umgang miteinander sind eigentlich nur mit Menschen möglich.“ (Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

„Also ich weiß das es in der Sprachförderung nichts bringt, das weiß ich, das habe ich schon erfahren, auch in meiner Arbeit als Erzieherin und jetzt in meiner Tätigkeit als Fachberatung. Also Sprache dazu braucht es den Menschen und die Beziehung, da hilft auch kein Bildschirm und kein Lernprogramm.“

(Fachberaterin, Köln Kitas gGmbH)

Das die körperliche Aktivität der Kinder durch das vorwiegende Sitzen am Bildschirm sehr stark eingeschränkt ist, wird ebenfalls häufig beanstandet und von Neuß (2002, S. 59 ff.) kritisch hinterfragt. Auch Lang (2003, S. 6) ist der Meinung, dass der Umgang mit dem Computer bereits im frühen Kindesalter die Beweglichkeit hemmt. Dabei zählen nicht nur Hände, Armen und Beine zu den Bewegungsorganen. Auch die Bewegungsbereitschaft des menschlichen Auges ist bei der Nutzung des Computers oder Fernsehens deutlich herabgesetzt, da der Entfernungsabstand zwischen Auge und Gerät immer gleich bleibt. Kinder deren Augen infolge übermäßiger Bildschirmarbeit im Laufe der Zeit ihre Bewegungsfähigkeit verlieren, können schlecht ihr Gleichgewicht halten, kaum balancieren, Roller oder Fahrrad fahren und sind dadurch erheblich unfallgefährdet.

„[...] und natürlich Bewegung, dass wenn wir jetzt den aktuellen Gesundheitsplan oder bzw. Ausarbeitung der Stadt Köln sehen, ist ja wieder ganz klar, wie überall Übergewicht an erster Stelle steht, jedes dritte Kind ist übergewichtig in Deutschland, d. h. muss natürlich Bewegung und die Aufgabe des Kindergartens dann auch aktiv was zu machen erst mal vorrangig sein..[...].“

(Mitarbeiterin, Amt für Kinder, Jugend und Familie, NRW)

Ebenfalls ein Punkt mit dem sich Neuß (2002, S. 60 ff.) auseinandersetzt ist der, dass viele Spielprogramme durch ihre vorgegebenen Bilder und Geräusche die Fantasie der Kinder verkümmern lassen. Lang (2003, S.5) bekräftigt dies, indem er ebenfalls anführt, dass jede Software nur die Ausgestaltung eines programmierten Rahmens erlaubt. Stattdessen sollten vielmehr Entdeckungsreisen in die Natur stattfinden, denn diese geben den Anstoß zu tatsächlich individueller Fantasietätigkeit.

Neuß (2002, S. 61 ff.) kritische Auseinandersetzung schließt mit der Frage, ob der Computereinsatz im Kindergarten nicht schon viel zu früh den Leistungsdruck auf die Kinder fördert. Diese Gefahr besteht durchaus, wenn beispielsweise ein Computerkurs im Kindergarten durchgeführt wird oder aber die/der Erzieher/in die Leistungen der Kinder bei einem Lernspiel vergleicht, bewertet und sich darüber äußert. Wenn dies noch in Zusammenhang mit einer Siegerehrung steht ist Leistungsdruck vorprogrammiert.

Ein weiteres Gefahrenpotenzial des Computers, welches abgesehen von dem zuvor erwähnten nicht außer Acht gelassen werden sollte, liegt in den Suchtstrukturen mancher Computerspiele. Buermann (2003, S. 13) führt drei Faktoren an, die seiner Ansicht nach diese Suchtstrukturen ausmachen. Zum Einen ist es die Masse der produzierten Spiele. Bei einer nur beschränkten Anzahl von Spielen würden sich kaum Probleme einstellen, da jedes Spiel mit der Zeit seinen Reiz verliert, entweder, weil der/die Spieler/in das Spiel durchschaut und nur noch gewinnt oder weil es zu schwierig wird und er/ sie sich überfordert fühlt. Durch die vorhandene Masse die gegenwärtig auf dem Softwaremarkt existiert wird kaum noch ein Spiel zu Ende gespielt, da immer neue Spiele die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Als zweiten Faktor beschreibt der Autor die eingebauten Mechanismen von Computerspielen, wodurch die Aufmerksamkeit der Spieler/innen gefesselt werden soll. Beispielhaft erwähnt er das Spiel „Command & Conquer“. Hierbei ertönt ein akustisches Signal sobald der/die Spieler/in zwei Minuten keine Eingabe gemacht hat und veranlasst ihn/sie dadurch zum

Weiterspielen. In der Vermarktung der Spiele liegt der dritte entscheidende Faktor. In Computerzeitschriften, welche in vielen Fällen noch Lösungshilfen für diverse Spiele enthalten, werden die Kunden gezielt zum Kauf der selbigen motiviert.

„Ja, Sucht. Ich arbeite viel in dem Bereich Suchtprophylaxe und diese Problematik ist in all den Jahren, in den letzten 10 Jahren auf jeden Fall größer geworden, es gibt also sogar Kliniken dazu, auch im Raum Köln schon, also da würde ich schon mal vielleicht mal hinschauen. Wenn man jetzt überlegt, das teilweise 14/15jährige schon in Therapie sind, weil die also ohne Handy, ohne Computer und ohne chatten usw. gar nicht mehr, fast nicht mehr überleben können finde ich schon problematisch und ich denke das wird mehr. Das ist mein Eindruck.“ (Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, NRW)

Abschließend noch einen Literaturhinweis für diejenigen, die sich detaillierter mit den pädagogischen Vorbehalten des Computereinsatzes auseinandersetzen möchten. Colleen Cordes (2002) verweist in ihrem Buch „Die pädagogische Illusion“ auf Gefahren, die sowohl für die Gesundheit, als auch für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder durch einen unsachgemäßen Computereinsatz in Kindergarten und Schule auftreten können.

1.3 Einsatzgebiete des Computers

„Da fällt mir erst mal ein, dass man differenzieren muss, zwischen dem Einsatz des Computers im Bereich der Verwaltung, als Hilfsmittel für den Träger zur Organisation von der Personalplanung, über Dienstplangestaltung, bis hin zur Erstellung von Abrechnungen. Da kann man natürlich den PC als Medium sehen. Im Bereich der Medienerziehung der Kinder spielt natürlich der Computereinsatz eine Rolle in der Gruppenarbeit mit Kindern.“ (Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

In Anlehnung an dieses Zitat, in dem bereits die zwei hauptsächlichsten Wege der Computernutzung im Kindergarten angesprochen werden, lässt sich mitunter beifügen, dass der PC, zumindest was die Verwaltungsarbeit im Kindergarten angeht, vielerorts schon zum Standardrepertoire gehört. Demgegenüber dürfte der Einsatz bei den Kindern bislang noch eine eher marginale Rolle spielen.

Als ursächlich dafür ist anzusehen, dass sich der Computer ursprünglich als Medium in der Erwachsenenwelt etabliert hat und folglich überhaupt nicht als Gegenstand für die Kinder vorgesehen war.

Die Adoption von Erwachsenentechnik in die frühe Kindheit gestaltet sich daher nicht ganz einfach.

Wie sie sich dennoch vollziehen lässt, erläutern Fuhs und Rosenstock (2010, S. 95 ff.) anhand eines Beispiels:

Ein richtiges Fahrrad ist für kleine Kinder auch noch nicht geeignet, da ihnen noch eine Reihe von Fähigkeiten fehlen, um damit richtig umgehen zu können. Viele Eltern lösen das Problem, indem sie Stützräder an das Kinderfahrrad montieren. Damit tun sie ihren Kindern jedoch keinen Gefallen, denn Stützräder sind vielmehr Stürzräder, da sie dem Kind ein völlig falsches Fahrgefühl vermitteln. Anstelle der Stützräder sollten Kinder viel eher vor dem Radfahren ausgiebige Erfahrungen auf einem Laufrad sammeln, da dieses den Bedürfnissen des Kindes weitaus mehr entgegenkommt.

Das Projekt „Schlaubär“, welches von Ecker, Krebs und Bechtel (2008) konzipiert wurde, ermöglicht z.B. einen solchen kindgerechten Einstieg in die Nutzung „Neuer Medien“. Ohne überhaupt mit dem eigentlichen Betriebssystem (beispielsweise Windows) in Berührung zu kommen, werden die Kinder beim Starten des PCs mit einem eigens für sie aufbereiteten Kita-Frontend und dort von dem sogenannten „Schlaubär“ begrüßt. Im Gegensatz zu einem gewöhnlichen Betriebssystem, wo man zwischen einer Vielzahl von Desktop-Symbolen auswählen kann, ist hier die Auswahlmöglichkeit auf ein für die Kinder verträgliches Maß beschränkt. Neben einem Wissensportal mit der Bezeichnung „Frag Schlaubär“ (siehe Abschnitt 3.3.2) können die Kinder zudem auf eine Mal- und Bildbearbeitungssoftware (Funktionsbutton: Malen und Gestalten) und auf ein Textverarbeitungsprogramm (Funktionsbutton: ABC) zugreifen. Diese beiden Funktionen kommen in etwa dem PAINT und dem WORD-Programm gleich, welches als Zubehör in dem Windows-Paket integriert ist.

Die nationale Erziehungskonferenz in Spanien schlägt ebenfalls für den Umgang mit dem Computer im Vorschulbereich eine Adoptionspädagogik vor. Demzufolge sollen in der Vorschule zunächst ausschließlich die technologischen Grundfertigkeiten im Umgang des Computers gelernt werden, wie beispielsweise die Maus richtig zu benutzen, den Computer an- und ausstellen, die Tastatur oder den Touchscreen zu benutzen und durch Klicken des Drucker-Icons zu drucken. Erst nach und nach soll das Niveau bei der Bedienung des Computers gesteigert werden (vgl. Fuhs & Rosenstock, 2010, S. 95 ff.)

Das Handbuch „`Pixel, Zoom und Mikrofon`, Medienbildung in der Kita“ von Eder (2008, S. 217ff.) enthält diesbezüglich konkrete Anleitungen und gibt Erzieher/innen Tipps für erste medienpraktische Vorhaben. Projekte wie „Den Computer be-greifen“, „Der begehbare Computer“, „Einen Computer zerlegen“ „Kleine Übungen für die Nutzung der Computer-Mouse“ sind nur ein kleiner nennenswerter Auszug aus dieser Praxissammlung.

Solche Ratgeber sind jedoch nicht allein richtungsweisend für Erzieher/innen. Eine Orientierung nicht nur für den Bildungsbereich „Medien“, sondern auch für die zahlreichen anderen Fördergebiete bieten auch die Bildungspläne.

Allerdings zeigt sich bei einer Durchsicht der bundeslandspezifischen Erziehungs- und Bildungspläne, dass in Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern der Einsatz von Neuen Medien noch nicht überall vorgesehen ist, auch wenn dies von einigen Seiten gefordert wird.

„(...), also es soll wirklich am besten in den Bildungsplan mit aufgenommen werden, dass dann, ich sag jetzt mal, 1 Stunde am Tag oder 2 Stunden in der Woche auf jeden Fall das so fest verankert ist in der Kita (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Neuß (2006, S. 89) unterscheidet drei Stufen der Integration: Medienpädagogische Bildung ist nicht Bestandteil im Bildungsplan, wird mit anderen Bildungsbereichen zusammengefasst oder als besonderer Bildungsbereich herausgestellt.

Bezug nehmend auf die beiden Bundesländer, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden, lässt sich feststellen, dass in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (vgl. www.mbwjk.rlp.de) die Medien als eigenständiger Bildungsbereich Berücksichtigung finden, wohingegen in der Bildungsvereinbarung von NRW (vgl. www.services.nordrheinwestfalendirekt.de) dieser Bereich ausschließlich in einer Überschrift „Spielen, Gestalten und Medien“ erwähnt, jedoch zugleich von der elementaren Bildung ausgeklammert wird. (vgl. Fthenakis, 2009, S. 15) Insbesondere der Satz „Zu diesem Bildungsbereich „Medien“- werden keine ausformulierten Vorschläge gemacht, da derzeit keine Aussagen über den Mediengebrauch von Kindern im Vorschulalter und seine Auswirkungen gemacht werden können. Medien, einschließlich der elektronischen Medien, sollen situationsbezogen entsprechend den Alterserfahrungen der Kinder einbezogen werden.“, wird eindeutig kritisiert, da eine solche Formulierung, sich

wenig motivationsfördernd auf Erzieher/innen auswirkt, sich mit diesem Bildungsbereich tatsächlich zu arrangieren. (vgl. Gerth, 2008, S. 90 ff.)

Findet der Computer vorerst nur bei den Erzieher/innen im Kindergarten-Büro Verwendung so ist dies nicht als gänzlich negativ anzusehen, insofern man das Medium metaphorisch gesehen als „Wurzel“ betrachtet, die sich mit der Zeit immer weiter ausdehnt und verzweigt. Die Richtung, in die sich die Wurzel dabei ausdehnt, wird von den Personen im Kindergarten vorgegeben.

Die zwei wesentlichsten Gruppen von Menschen in einem Kindergarten seien folglich als die „Permanenten“ und die „Nicht-Permanenten“ beschrieben. Unter ersteren lassen sich diejenigen Personen einordnen, die innerhalb der Einrichtung und im Laufe eines Tages in permanenter bzw. nahezu kontinuierlicher Interaktion miteinander stehen. Hierzu zählen vor allem die Erzieher/innen und die Kinder, die beiden Hauptakteure im Kindergarten. Hingegen besitzen die Eltern der Kinder und auch der Träger des Kindergartens oftmals nur eine Nebenrolle, weshalb sie in die Kategorie der „Nicht-Permanenten“ fallen, Personen also, die nicht in ständigem Kontakt mit der Kita stehen und vielleicht allenfalls mal im Rahmen von Elternabenden/-Nachmittagen oder Kindergartenfesten Präsenz zeigen. Nicht selten bekommen sie daher nur am Rande mit, was in der jeweiligen Kita tatsächlich an pädagogischer Arbeit geleistet wird, und bezogen auf die Eltern, welche Entwicklungsfortschritte ihr Kind macht.

Der Computer besitzt in der Hinsicht ein großes Potenzial, welches zu einer stärkeren Vernetzung der zuvor erwähnten Personengruppen beitragen kann.

Zuvor soll jedoch ein kleiner Exkurs in die Biologie-Didaktik getätigt werden. Hier wird unterschieden zwischen einer „horizontalen“ und einer „vertikalen“ Vernetzung von Unterrichtsinhalten. Während bei der horizontalen Vernetzung die Verknüpfung biologischer Inhalte mit Wissensbeständen aus anderen Fächern erfolgt, werden bei der vertikalen Vernetzung Inhalte innerhalb eines Faches miteinander verknüpft.

(vgl. www.biologie.uni-dortmund.de)

Der Computer im Kindergarten unterstützt beide Vernetzungsarten. Er ermöglicht sowohl eine Verknüpfung des Kindergarten-Personals und der betreuten Kinder mit Personen außerhalb der Einrichtung (=horizontale Vernetzung), als auch mit den Personen, die sich innerhalb der Kita aufhalten (=vertikale Vernetzung).

Wie diese Vernetzung im Detail aussieht, darauf wird in den folgenden beiden Abschnitten eingegangen. Die separate Darstellung des Computers im Verwaltungsbereich und in der

pädagogischen Arbeit mit den Kindern soll jedoch nicht den falschen Anschein erwecken, diese beiden Bereiche stellten zwei in sich geschlossene Aufgabenfelder dar. Im Gegenteil: Ziel dieses Kapitels ist es, den Erzieher/innen deutlich zu machen, dass, wenn der PC sich erst einmal in der Verwaltungsarbeit „verwurzelt“ hat, es nur noch wenige Schritte sind, bis auch andere Bereiche davon ergriffen werden.

1.3.1 Der Computer im Verwaltungsbereich

Ein Großteil der Träger von Kindergärten ist bereits dazu übergegangen, den Informationsaustausch mit ihren Einrichtungen auf Online-Basis zu verlagern. Ein solch rigoroses Vorgehen von Trägerseite hat den entscheidenden Vorteil, dass den Erzieher/innen kaum mehr viel Zeit bleibt, um mögliche Zweifel an diesem von Vielen mit großer Skepsis beäugtem Gerät zu hegen.

Sollten sie sich nämlich dieser neuen Technologie verweigern, würde der Kontakt zu ihrem Träger unter Umständen gänzlich abreißen. Der Computer bekommt dadurch die Funktion einer „Nabelschnur“, welche die Versorgung mit Nährstoffen (bzw. in dem Fall mit Informationen) sicherstellen soll.

Viele Träger haben deshalb auch nicht lange gezögert:

„Also Beispiel: Wir geben keine Papierpost mehr raus. Wer bei uns keinen Computer hat, ist von der Information abgeschnitten. Peng aus! Wir hatten eine Übergangsfrist von 2-3 Jahren und jetzt gibt es das nicht mehr anders.“

(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband- Nordrhein)

Deutlich wird an diesem Zitat ein Vorgehen, durch das sich viele Einrichtungen, die mit einer solchen Aussage konfrontiert werden, regelrecht unter Druck gesetzt fühlen müssen.

„Aber die meisten sehen es wirklich so als aufoktroziert.“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Dies könnte sich auch negativ auswirken:

„[...]Jede von außen aufgedrückte Verpflichtung führt möglicherweise nur dazu, dass den Leuten das Thema verleidet wird. [...].“ (Gerth, 2008, S. 88)

Offen bleibt bei dem ersten Zitat auch, ob der Träger die Computer für die Einrichtungen besorgt oder sie zumindest dabei unterstützt (in finanzieller oder materieller Hinsicht) oder aber, ob dies nur als Appell an die Erzieher/innen zu verstehen ist, sich eigen initiativ darum zu kümmern. Überließe der Träger das Besorgen von Computern allein den Kindergärten, würde dies eine doppelte Belastung für die Erzieher/innen bedeuten. Nicht nur, dass sie sich mit einem ihnen fremd erscheinenden Gerät vertraut machen und lernen müssten, mit diesem umzugehen. Hinzu kämen noch sämtliche Anstrengungen, die mit der Anschaffung verbunden sind, wie beispielsweise einen geeigneten Sponsor zu finden, wenn der Etat eine Selbstfinanzierung nicht zulässt.

Zumindest das den Erzieher/innen in diesem Fall eingeräumte Zeitfenster von 2-3 Jahren scheint den Druck, den sie sich durch den multimedialen Neuankömmling ausgesetzt fühlen, etwas zu mindern. Zumindest wird nicht von ihnen erwartet, dass sie direkt problemlos mit dem Gerät umgehen können, sondern sie bekommen die Gelegenheit, sich langsam an die Unterschiede die sich durch den PC in der Verwaltungsarbeit ergeben zu gewöhnen.

Es ließe sich somit auch als geringfügiges Entgegenkommen betrachten, insofern sich der Träger schon nicht an der eigentlichen Gerätebeschaffung beteiligt.

Zwingend muss jedoch nicht unmittelbar zwingend schlecht sein. Manch ein/e Erzieher/in, der/die erst mal Gefallen an diesem Gerät findet, möchte sich letzten Endes gar nicht mehr davon trennen, so wie die folgende Leiterin einer Kindertagesstätte. In ihrem Artikel „Leitung mit der Maus“ dokumentiert Erber (1997), wie durch den Besuch einer Fortbildung ihre anfängliche Überzeugung, ein solches Gerät nicht zu benötigen, von den mannigfaltigen Möglichkeiten, mit denen der Computer den Arbeitsalltag erleichtern kann, überlagert wurde. Wer sich näher gehend mit den Einsatzgebieten des Computers im Bereich der Verwaltung einer Kindertagesstätte auseinandersetzen möchte, dem sei das Buch „EDV in Kindertageseinrichtungen“ von Herrmann (2001) empfohlen. Auf die spezifischen Inhalte wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da es in dieser Arbeit vorrangig um den PC-Einsatz in der pädagogischen Arbeit mit Kindern geht. Es sollte lediglich in diesem Abschnitt aufgezeigt werden, dass der PC einen wichtigen Knotenpunkt zwischen Träger und Kindergarten-Personal darstellt, der verhindert, dass die Verbindung zwischen diesen beiden Parteien vollständig abreißt.

Aufgrund der Tatsache, dass mittlerweile nahezu fast alle bundesdeutschen Haushalte mit zumindest einem PC ausgestattet sein dürften, offenbart sich hier auch eine Möglichkeit die Verbindung „Erzieher/Innen-Eltern“ über die Kindertagesstätte hinaus etwas mehr zu

intensivieren. Insbesondere Elternteile, die beruflich sehr eingespannt sind und nach einem langen Arbeitstag häufig nicht mehr die Muße besitzen einen Elternabend im Kindergarten zu besuchen und daher größtenteils nur von kurzen Türangel-Gesprächen Gebrauch machen, können mithilfe des Internets, vorausgesetzt es ist ein Anschluss dafür im Haushalt vorhanden, von den Erzieher/innen über sämtliche Aktivitäten im Kindergarten auf dem Laufenden gehalten und zudem noch per Email mit kindgerechten Materialien versorgt werden. Insofern es den Eltern, sei es beispielsweise aus beruflichen Gründen, nicht möglich ist einen Elternabend im Kindergarten zu besuchen, können sie ganz bequem von zu Hause aus per Email nachlesen, was an dem besagten Abend für Themen besprochen wurden. Dies soll allerdings kein Freifahrtschein für die Eltern sein, sich gänzlich von den Elternabenden loszusagen. Es sollte lediglich als Alternative gesehen werden, wenn es der zeitliche Rahmen aufgrund von Überstunden usw. tatsächlich nicht zulässt. Hier gilt es also an die Vernunft der Eltern zu appellieren, schließlich gibt es dennoch Familien, die immer noch, sei es aus Kostengründen, technischer Unsicherheit oder einfach aus Überzeugung über keinen PC in den eigenen vier Wänden verfügen. Hierzu zählen hauptsächlich Migrantenfamilien und Familien aus einem sozial schwächeren Umfeld. Diesen Familien gegenüber, auch wenn sie in der Minderheit sind, wäre es schlichtweg unfair, wenn den anderen ein Sonderstatus eingeräumt wird. So wie man sich erhofft, dass der Computer, insofern er in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zum Tragen kommt, keine anderen Bildungsbereiche verdrängt, sollte er die persönliche Präsenz von Eltern nicht überflüssig machen, sondern dem Ganzen nur mehr ein I-Tüpfelchen in Form einer erweiterten Informationsbasis aufsetzen. Somit lassen sich auch Fragen, die auf einem Elternabend möglicherweise untergegangen sind oder aus Zeitgründen nicht mehr beantwortet werden konnten, auf elektronischem Wege mit den Erzieher/innen nachträglich abklären.

Eine weitere Personengruppe, die bislang unerwähnt geblieben ist, aber dennoch an dieser Stelle kurz erwähnt werden sollte, stellen die Kolleg/innen aus anderen Einrichtungen dar. Mittlerweile existieren bereits einige Online-Portale, die es den Erzieher/innen möglich machen, Kontakt zu anderen Kindertagesstätten in ihrem näheren Umfeld oder auch Nicht-Umfeld zu halten bzw. neu zu knüpfen und sich mit den Kolleg/innen aus diesen Einrichtungen fachlich zu den verschiedensten Themen, u.a. eben auch der Medienerziehung im Kindergarten, auszutauschen. Eine solche Vernetzungsmöglichkeit bietet beispielsweise das „Projekt Biber“, welches von dem Verein „Schulen ans Netz“ initiiert wurde. Unter der Domain www.bibernetz.de haben die Erzieher/innen Zugriff zu diversen Foren, in denen

Themen wie z.B. Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Sprachförderung, Medienqualifizierung usw. abgehandelt werden können.

Schließlich ist es nicht nur allein den Erzieher/innen vorbehalten, über den Computer im Büro Kontakt zu den Eltern oder anderen Kindergärten herzustellen. Auch die Kinder selbst könnten von dieser Möglichkeit Gebrauch machen und auf diesem Wege gemeinsam mit ihren Eltern den PC erkunden.

Es bietet sich beispielsweise an jedem Kind im Kindergarten eine eigene E-Mail-Adresse einzurichten, über die es hin und wieder in Kontakt mit seinen Eltern, Großeltern oder anderen Familienangehörigen, die ebenfalls über eine E-Mail-Adresse verfügen, treten und über seine aktuellen Erlebnisse in der Kita berichten kann. (Dies geht natürlich nur unter Mitwirkung der Erzieher/innen). Darüber hinaus können die Kinder auch Kontakte zu Gleichgesinnten aus anderen Einrichtungen herstellen, und sich mit diesen beispielsweise in einem Chatraum unterhalten oder mithilfe eines gemeinsamen Malbretts, dem sogenannten „MS Whiteboard“, welches in einem Chat-Raum wie im MS Messenger oder aber auch bei Yahoo geöffnet werden kann, Malprozesse initiieren. Nähere Erläuterungen zum Malen am Whiteboards geben Gerlach und Aufenanger (2006, S. 124 ff.).

All diese Beispiele dienen dem Zwecke einer horizontalen Vernetzung. Wie es mit der vertikalen Vernetzung aussieht wird im nächsten Abschnitt zu lesen sein. Voraussetzung ist, dass der PC bereits in der „Kind-Ebene“ angekommen ist bzw. sich zumindest auf dem Weg dorthin befindet.

1.3.2 Der Computer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern

Anknüpfend an den vorherigen Abschnitt vollzieht sich die Übertragung des Computers in die „Kind-Ebene“ analog einer „Kettenreaktion“. Hierunter ist eine physikalische oder chemische Umwandlung (Reaktion) zu verstehen, die weitere gleichartige Umwandlungen nach sich zieht und sich dabei selbst unterhält, indem beispielsweise eines der Produkte der Einzelreaktion als Ausgangsprodukt (Edukt) der nächsten Reaktion dient oder die bei der Einzelreaktion freiwerdende Energie zur Auslösung der nächsten Reaktion(en) dient. (vgl. www.wikipedia.de)

Der Computer im Büro der Kindergartenleiter/innen stellt sozusagen das initiale Ereignis dar, welches zu ersten einzelnen Reaktionen bei den Mitarbeiter/innen der Kita führt. Die dabei freiwerdende Energie bzw. Motivation der Erzieher/innen, insofern sie das Medium auch für

sich selbst und ihre Arbeit als gewinnbringend einstufen, kann im Weiteren zielgerichtet in der multimedialen Arbeit mit den Kindern eingesetzt werden.

Vielleicht noch etwas bildhafter dargestellt sei das Ganze am „vegetativen“ bzw. „ungeschlechtlichen“ Fortpflanzungsmechanismus von Pflanzen.

(vgl. Campbell, 2009, S. 1096 ff.)

Der Computer im Büro der Kindergartenleiter/innen stellt symbolisch die Mutterpflanze dar. Von dieser gilt es nun einen Ableger zu bilden. Dieser sollte allerdings so lange an der Mutterpflanze bleiben, bis er groß genug ist, eigenständig zu überleben. Angewendet auf die Ausdehnung des Computers auf die anderen Räume eines Kindergartens bedeutet dies, dass der PC im Büro der Kindergartenleiter/innen zunächst ein „Erprobungsfeld“ darstellt, in dem die Kinder sich langsam an dieses Medium herantasten und mit ihm experimentieren können. Für die Erzieher/innen ergibt sich dadurch gleichzeitig die Gelegenheit, durch intensive Beobachtungen der Kinder am PC zu erkennen, inwieweit er sich für die Medienarbeit mit Kindern in der jeweiligen Einrichtung rentiert oder eher nicht. Sobald der Computer seinen ersten Praxistest bestanden hat, kann man den „Ableger“ nach einiger Zeit von der Mutterpflanze trennen und in ein eigenes Substrat einpflanzen bzw. den Kindern einen eigenen Computer im Gruppenraum oder in einer anderen Räumlichkeit zur Verfügung stellen.

Zu berücksichtigen gilt es allerdings, dass sich auf diesem Fortpflanzungswege nur identische Kopien erzeugen lassen, d. h., die neu entstandene Pflanze trägt stets die gleiche Erbgutinformation wie die Mutterpflanze. Das würde bedeuten, dass der PC-Ableger für die Kinder unabhängig von seinem Standort ihnen die gleichen Funktionen eröffnen sollte, zu denen sie auch im Büro der Kindergartenleiter/innen bereits Zugang hatten. Eine völlig neue Angebotspalette und unterschiedliche Nutzungsvarianten, die sehr stark von der ursprünglichen im Büro der Kindergartenleiter/innen differieren, führt möglicherweise zu ungewünschten Nebeneffekten, die zuvor nicht beobachtet werden konnten, weil andere Nutzungsarten im Vordergrund standen.

Allerdings kommt eine einzige Nutzungsart des PCs nicht den Bedürfnissen eines jeden Kindes entgegen. Kleber (2004) hat herausgestellt, dass jedes Kind sich ganz individuell diesem Medium nähert und demnach nicht eine bestimmte Aneignungssituation förderlich für alle Kinder sein kann. Eine Vermehrung auf geschlechtlichem Wege, welche grenzenlose Möglichkeiten der Neukombination von Genen bietet, sei daher eher in Erwägung zu ziehen. Auf diesem Wege entsprechen die Nachkommen nicht exakt dem Bauplan ihrer Eltern, sondern sind mit jeweils individuellen Merkmalen ausgestattet. Dies könnte sich als

vorteilhaft erweisen, insofern sie zum Beispiel an bestimmte Umweltveränderungen besser angepasst sind als ihre Eltern. Übertragen auf die Kindertagesstätte wäre es demnach ratsam, mehrere Computerarbeitsplätze an verschiedenen Orten einzurichten, die jeweils eine andere Nutzungsart in den Vordergrund stellen. So könnte beispielsweise an einem PC im Gruppenraum gemalt und geschrieben werden, ein PC im Nebenraum erlaubt das störungsfreie Agieren mit Edutainment- und anderen Softwareprogrammen, in einem technikorientierten Funktionsraum können die Kinder mit dem PC und seinen Komponenten hantieren, sie auseinandernehmen usw. Kinder erhalten somit die Gelegenheit sich dem PC gemäß ihren eigenen Bedürfnissen nach zu nähern bzw. die PCs und ihre jeweiligen Funktionsweisen sind besser an die Bedürfnisse der einzelnen Kinder angepasst. Gleichzeitig bedeutet dies jedoch einen erhöhten finanziellen Aufwand, was schon bei der Anschaffung eines einzigen PCs eine relativ große Barriere darstellt (siehe Abschnitt 4.1 Finanzen).

In ähnlicher Weise wie das zuvor beschriebene „Ableger-Modell“, ist auch das Projekt „MuLA“ (Multimedia-Landschaften für Kinder) konzipiert, welches ausgehend vom SIN-Studio im Netz e.V. seit 1997 fortlaufend mit Kindertagesstätten rund um München durchgeführt wird. (vgl. www.sin-net.de/mula) Auch hier haben Erzieher/innen die Möglichkeit (selbst wenn sie noch keinen PC im Kita-Büro besitzen), das Für und Wider dieses Mediums für die eigene Einrichtung im Vorhinein auszuloten. Aufgeteilt in verschiedenen Modulen, wird den teilnehmenden Kindergärten ein externes oder internes, sowie ein zeitlich begrenztes oder dauerhaftes „Hineinschnuppern“ in die Computerarbeit mit Kindern ermöglicht. Dabei weist die „Computerkarawane“, welche Bestandteil von Modul 2 ist, die wohl größten Parallelen zu dem zuvor aufgeführten Erprobungsfeld „Kita-Büro“ auf. Innerhalb dieses Moduls bekommen die Kindergärten für einen begrenzten Zeitraum Computer leihweise zur Verfügung gestellt, bevor sie wie in Modul 3 („Computeroase“) beschrieben fest in den Kindergartenalltag implementiert werden.

Modul 1 („Der Computerausflug“) ermöglicht ein externes Austesten des „Spielplatzes Computer“ im SIN-Studio im Netz. Allerdings ist fragwürdig, ob sich die Beobachtungen, die die Erzieher/innen in diesem Setting von den Kindern am Computer machen, sich so oder so ähnlich später auch in der eigenen Einrichtung widerspiegeln, oder ob die Kinder aufgrund der andersartigen Umgebung sich gegenüber dem PC anders verhalten.

Die vertikale Vernetzung, von der im letzten Abschnitt bereits die Rede war, spiegelt sich vor allem zwischen „Erzieher/In-Kind“ wider. Kinder scheinen oftmals viel kompetenter im Umgang mit dem PC als mancher Erwachsener. Gerade der Computerbereich bietet daher die Chance, dass Erwachsene und Kinder verstärkt miteinander ins Gespräch kommen. Die Kinder sind mit großem Eifer dabei, den „Großen“ einmal zu zeigen, was sie mit dem Computer alles machen können. (vgl. Lenhart, 1991, S. 159 ff.)

Aber auch die Beziehung zwischen den Kindern innerhalb einer Einrichtung lässt sich mithilfe des PCs vertiefen. Aufenanger und Gerlach (2008, S.71) konnten in ihrem Forschungsprojekt beobachten, dass Kinder meist zusammen mit anderen Kindern vor dem PC sitzen, sich über die jeweiligen Programme und die Software austauschen und gegenseitig helfen. Außerdem hat sich gezeigt, dass sich speziell in der Computerarbeit Gruppen bilden, die in anderen Spielbereichen sonst nicht zu beobachten sind.

(vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006, S. 30)

Kindern mit einem Migrationshintergrund, die vielleicht die deutsche Sprache noch nicht allzu gut beherrschen, kann der PC zudem Erfolgserlebnisse bescheren, durch die sie mehr Achtung in der Gruppe erfahren. (vgl. Eder, 2004, S. 66)

1.4 Mögliche Initiatoren der Computerarbeit

Wer gibt den Startschuss für die Computerarbeit im Kindergarten?

Neuß (2006, S. 99) leitet aus den pädagogischen Erfahrungen bisheriger Praxisprojekte und empirischer Studien ab, dass der Computereinsatz zum einen durch interessengeleitete Imageprojekte der PC-Industrie angestoßen und zum anderen durch medienpädagogische Institutionen oder Fortbildungsinitiativen vorangetrieben wird. Im Gegensatz dazu wird die Computerarbeit eher selten oder nur vereinzelt aus dem einzelnen Kindergarten heraus als Bedürfnis, Anliegen oder Notwendigkeit heraus bearbeitet.

Trägergruppierungen machen sich, wie im Abschnitt 1.3.1 dargelegt, zumeist nur für ihre eigenen Interessen stark, indem sie in erster Linie eine Rationalisierung des Verwaltungsbereichs in Kindertagesstätten anstreben.

Wie deren Bemühungen und auch das der Erzieher/innen um den pädagogischen Einsatz des Computers mit Kindern bestellt sind, darüber soll die empirische Studie in Teil II dieser Arbeit Aufschluss geben. Wird die Computerarbeit mit Kindern eher von Trägervertreter/innen oder vom Kindergarten-Personal befürwortet?

Orientiert man sich an der Aussage von Neuß (2006), so liegt jedenfalls der Schluss nahe, dass ein Großteil der Erzieher/innen die Computerarbeit nicht aus eigenem Antrieb heraus praktiziert, sondern nur aus dem Grund, weil sie von außen dazu angeregt wurden. Diese Art von Motivation wird als „extrinsisch“ bezeichnet und hat eine meist nur oberflächliche Behandlung eines Themas zur Folge.

Der Computer, so lässt sich zumindest vermuten, dürfte in Folge dessen nur sehr schwer in das pädagogische Konzept einer Kindertagesstätte Eingang finden.

Gerade dieser Punkt ist jedoch in den Augen von Iram und John Siraj-Blatchford (2007, S.15) von entscheidender Bedeutung, sprechen sie sich nämlich dafür aus, dass

Computeranwendungen nicht auf separate Computerecken beschränkt bleiben dürfen.

Inwieweit sich eine anfängliche extrinsische Motivation in intrinsische Motivation umwandeln lässt, soll anhand der nächsten Abschnitte erörtert werden. Diese beschreiben sowohl Anregungen die von außerhalb kommen, als auch solche die aus dem Inneren der Kindertagesstätte entstehen. Neben dieser Differenzierung zwischen inneren und äußeren Motivatoren wird auch eine Unterscheidung vorgenommen zwischen Anregungen durch Personen und Anregungen auf schriftlicher Basis.

1.4.1 Anregung durch (Berufs-)Praktikant/in

Viele Erzieher/innen zeigen sich allein aus dem Grunde wenig engagiert, den Computer in ihre pädagogische Arbeit einzubinden, weil sie schlichtweg verunsichert sind, was den Umgang mit neuen Technologien betrifft. Bei einigen mögen sogar regelrecht Ängste zum Vorschein kommen, wenn sie sich mit dem Computer konfrontiert sehen.

„Oh oh. Ja, also da gibt es unterschiedliche Berührungängste. Ich hab manchmal den Eindruck, manche glauben die Finger fallen ihnen ab, wenn sie die auf eine Tastatur setzen.“
(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Vielen gelingt es nicht, ihre innere Blockade von selbst zu durchbrechen.

Gerade diesen Personen kommt eine Unterstützung von außen oftmals sehr entgegen, wie im folgenden Beispiel deutlich wird.

„Spontan dazu ein fällt mir ein Jahresprojekt vor 2 Jahren unseres damaligen Berufspraktikanten, der sich ja über ein gutes halbes Jahr sehr intensiv mit dieser Thematik beschäftigt hat und ja eigentlich auch erstmalig uns als ja Erzieher mit dieser Thematik also insbesondere Computer im Kindergarten damit vertraut gemacht hat ,und, ja, ich hab da eigentlich sehr positive Erinnerungen dran.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Der/ die Berufspraktikant/in fungiert in dieser Hinsicht als Coach, welcher die Erzieher/innen bei ihren ersten Schritten in der Computernutzung begleitet und ihnen hilfreiche Wege aufzeigt, wie sie das Medium auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern nutzen können. Zugleich könnte man ihn/sie auch als Therapeut/in betrachten, da er/sie sich mit den negativen Einstellungen, die Erzieher/innen oftmals in Bezug auf den Computer haben, auseinandersetzen muss.

Als geeignete „Therapiemaßnahme“ für die Erzieher/innen empfiehlt sich die sogenannte „Kognitive Verhaltenstherapie“, weil sie sich auf den gegenwärtigen Zeitpunkt konzentriert und die Vergangenheit außen vor lässt. Die meisten Verhaltensweisen die Menschen heutzutage aufweisen, basieren auf früheren Lernerfahrungen. Bedingt jedoch durch die Tatsache, dass ein Großteil zumindest der älteren Erzieher/innen nicht mit dem Computer aufgewachsen ist und demzufolge auch keine Erfahrungen mit diesem Medium machen konnte, scheint eine Reflexion der Vergangenheit unbedeutend.

Im Mittelpunkt der Therapie stehen demnach nur die Einstellungen und Gedanken, die den aktuellen Zeitpunkt betreffen.

Gemeinsam mit dem/der Berufspraktikant/in erarbeiten die Erzieher/innen beispielsweise verschiedene Fragestellungen hinsichtlich des Computereinsatzes: Welche unterschiedlichen Möglichkeiten bieten sich für die Kinder unserer Kindertagesstätte, den Computer zu nutzen? Welche Geräte außer dem Computer sind noch erforderlich, um diese Ziele zu verwirklichen? Neben der Methode des Gesprächs sollen sich die Erzieher/innen in einem nächsten Schritt ihren Ängsten stellen. In einer Art „Konfrontationstraining“ werden sie dazu angehalten, verschiedene Programme am PC auszutesten, die später bei den Kindern Einsatz finden sollen.

„Nur die persönliche Erfahrung, „das Ausprobieren, was man damit alles machen kann“, kann bei den Betroffenen zu einem Lernprozess beitragen, damit sie vor der Computertechnologie nicht mehr hilflos kapitulieren.“ (Aufenanger, 1991, S. 159) Zugleich schafft diese Handlungsoption optimale Identifikationsmöglichkeiten für die Erzieher/innen, so dass die

Chancen, eine extrinsische in eine intrinsische Motivation umzuwandeln, gerade in diesem Punkt nicht schlecht stehen.

„In diesem Jahr, wo dies sehr intensiv genutzt wurde, konnten wir es uns schon gar nicht mehr wegdenken.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Die Gefahr, dass man in alte Muster zurückfällt, nachdem eine Therapie vorüber ist, ist natürlich nicht auszuschließen.

Immerhin steht ein/e „Therapeut/in“ nur für einen begrenzten Zeitraum und nicht dauerhaft als Begleiter/in zur Verfügung. Von daher ist es als entscheidend anzusehen, dass die Erzieher/innen lernen, sich selbstständig an das Medium PC heranzutrauen.

Auch der/die Berufspraktikant/in, um den/die es in diesem Abschnitt geht, stand der Kindertagesstätte nur für einen temporären Zeitraum zur Seite.

Weil viele Kinder heutzutage bereits Kompetenzen im Umgang mit dem Computer aufweisen, die diejenigen der Erwachsenen deutlich übersteigen, könnte die Aufgabe der „Erzieher/Innen-Begleitung“ auch problemlos von den Kindern weitergeführt werden.

„Ja und die Kinder gehen völlig angstfrei und hemmungslos damit um. (...)“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Lenhart (1991, S.160) sieht die gemeinsame Computernutzung von Erzieher/innen und Kindern als gute Möglichkeit an, um Berührungängste von Erwachsenen abzubauen und gleichzeitig mit den Kindern ins Gespräch zu kommen.

Damit ein solches „Tandem-Lernen“ überhaupt erst zustande kommt, sehen es Iram und John Siraj-Blatchford (2007, S. 64 ff.) als wesentlich an, Erzieher/innen verstärkt Wege aufzuzeigen wie sie den Computer speziell für ihre eigenen Bedürfnisse nutzen können. Sie berichten von einer Gruppe älterer muslimischer Frauen, welche an Nähkursen teilnehmen und deren Begeisterung fürs Internet sich ganz zufällig entwickelte. Eines Tages stellte man ihnen einfach einen Computer in den Raum. Dieser wurde in der Pause von den Frauen ausprobiert, wobei sie entdeckten, dass sie im Internet an Schnittmuster herankommen konnten. Daraus schlussfolgerte das britische Ehepaar, dass Erzieher/innen sich viel eher in Aktivitäten rund um den Computer einbeziehen lassen, wenn weniger die digitale Technik selbst im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr das, was sich durch sie hindurch initiieren lässt.

Eine weitere Form der Begleitung, die ebenfalls in diesem Abschnitt verordnet werden soll, stellen Student/innen dar. Im Rahmen eines genderspezifischen Seminars wurden diese dazu angehalten, Forschungen im Kindergarten bezüglich „gender“ und „Medien“ durchzuführen. (vgl. Beinzger, 2007, S. 76 ff.) Derartige Projekte stellen für beide Seiten einen Gewinn dar. Die Student/innen können ihr theoretisch fundiertes Wissen in der Praxis anwenden und die Erzieher/innen profitieren andererseits von dem medienpädagogischen Wissen der Student/innen.

Der entscheidende Vorteil bei dem in diesem Abschnitt dargestellten Initiator der Computerarbeit basiert darauf, dass sie mit halbem Bein noch in der Ausbildung stehen und sozusagen das Wissen aus erster Hand, über das viele Erzieher/innen aufgrund ihrer mangelnden medienpädagogischen Ausbildung nicht verfügen, gewinnbringend einsetzen und dadurch zumindest wenn auch nur einen geringen Ausgleich schaffen können. Zumindest können sie den „medialen Knoten“, der bei vielen Erzieher/innen vorherrschend ist, zum Platzen bringen und sie gleichsam dazu ermutigen, in Zukunft mit mehr Begeisterung an die Thematik heranzugehen.

Das in diesem Abschnitt angedeutete Phänomen, dass zur gleichen Zeit lebende Individuen verschiedener Generationseinheiten Erlebnisse- wie in diesem Fall den Computer- subjektiv vollkommen unterschiedlich wahrnehmen und ihm in verschiedener Weise begegnen, wird mit dem Paradox der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen umschrieben.

(vgl. Pscheida, 2007, S. 61) Als ursächlich dafür wird angesehen, dass sowohl Erzieher/innen als auch Kinder unterschiedlichen Mediengenerationen angehören, die sich durch ihre je eigene Handlungspraxis im Umgang mit Medien auszeichnen. So führen die im Kindes- und Jugendalter gemachten medialen Erfahrungen und deren kollektive Verarbeitung zur Ausbildung homogener Handlungsweisen bei Personen annähernder Altersgleichheit. Einmal erlernte Handlungsmuster werden danach als Medienpraxen auch auf andere, zeitlich später verfügbare Medien projiziert. Dies erklärt, warum Erzieher/innen einen eher zurückhaltend-skeptischen Computerzugang haben, im Gegensatz zu den Kindern, die oftmals einen spielerisch-versierten Umgang mit diesem Medium pflegen. Dadurch, dass Erzieher/innen folglich einer älteren Mediengeneration angehören als die Kinder, sind ihre Erfahrungen und typischen Deutungsmuster bereits auf andere Medien bezogen und haben sich so verfestigt, dass es ihnen schwer fällt, diese Habitualisierungen auf neue Technologien wie beispielsweise den Computer oder das Internet zu übertragen. (vgl. ebd., S. 70)

1.4.2 Anregung durch die Eltern

Ein weiterer Grund dafür, dass die Initiative für ein Computerprojekt so selten von Erzieher/innen ausgeht, liegt nach Six und Gimmler (2007, S. 97) sicherlich darin, dass die medienpädagogische Verantwortung der Eltern immer noch weitaus stärker gewichtet wird als die des Kindergartens. Dies wurde auch innerhalb von Fokusgruppen-Interviews mit estländischen Erzieher/innen festgestellt, welche vorrangig die Eltern in der Rolle derer sahen, die die Kinder bei der Mediennutzung betreuen und sich selbst zunächst weitestgehend von dieser Rolle distanzieren, da sie der Auffassung waren, dass Kinder mehr Respekt vor ihren Eltern haben als vor Fachkräften. (vgl. Vinter, Siibak & Kruse, 2010, S. 55)

„Ja, teilweise sind die Einrichtungen auch geschickt darin, Eltern anzusprechen, die Freaks sind. Die dann mit den Kindern so was machen. (...), aber viele kriegen ihre eigene Angst nicht in den Griff, also Erzieher kriegen die eigene Angst nicht in den Griff, aber gehen dann hin und sprechen Eltern an, so was zu machen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Eine solche Handlungsweise kommt dem Spiel mit der heißen Kartoffel gleich. Diese gilt es so schnell wie möglich weiterzureichen, damit man sich nicht die Finger verbrennt. Anstatt sich jedoch gegenseitig die medienpädagogische Verantwortung bzw. die „heiße Kartoffel“ zuzuschieben, sollten beide Parteien (Eltern und Erzieher/innen) viel eher am selben Strang ziehen und nicht an verschiedenen Enden. Dieses Aufeinandertreffen zweier Parteien mit unterschiedlichen Wertesystemen bzw. zweier Gruppen von Interessenvertreter/innen, die mit ihren jeweiligen Erziehungszielen auf das Kind Einfluss nehmen wollen, wird mit der Problematik des „bizentralen Erziehungssystems“ umschrieben. (vgl. Neuß, 1999, S. 17) Gänzlich negativ ist die Sache dann doch nicht zu betrachten. Auch wenn die Erzieher/innen, wie im obigen Beispiel deutlich wird, die Hauptverantwortung für die Organisation des Computerprojektes auf die Eltern übertragen, sollte man zumindest anerkennen, dass sie ein solches Projekt überhaupt erst in Bewegung gebracht haben. Die Initiative geht also in diesem Fall in erster Linie von den Erzieher/innen aus, selbst wenn sie sich bei der eigentlichen Durchführung nur halb engagiert zeigen.

Es gibt jedoch auch Eltern, die ohne vorhergehende Sensibilisierung durch die Erzieher/innen von sich aus ihre Hilfe anbieten, wenn es um technische Belange in der Kindertagesstätte geht.

In der Kita „Arche Noah“ beispielsweise, einer hessischen Einrichtung, die in das Forschungsprojekt „Vorschulkinder und Computer“ von Aufenanger und Gerlach (2008) involviert war, spendeten die Eltern den baldigen Schulanfängern einen Computer samt Monitor und Drucker und mobilisierten somit die Erzieher/innen zur erstmaligen Computerarbeit mit den Kindern. Eine solche Überrumpelungsaktion führt oftmals dazu, dass jemand nicht mehr so handeln kann, wie er eigentlich möchte. Die Erzieher/innen der hessischen Kindertagesstätte hatten zu dem Zeitpunkt eigentlich eine andere Thematik für die Kinder vorgesehen. Diesen blieb der PC jedoch nicht verborgen und die Begeisterung der Kinder führte letztendlich dazu, dass die Erzieher/innen das Thema „Computer“ doch aufgegriffen und mit ihrer ursprünglichen Thematik verbunden haben.

(vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006, S. 39)

In einer anderen Kindertagesstätte, darauf verweisen Neuß und Michaelis (2002, S. 109) wurde sogar ein richtiges Konzept für den Computereinsatz in der pädagogischen Arbeit von drei Müttern entwickelt. In beiden Fällen sind die Eltern als die Hauptinitiatoren für die Computerarbeit anzusehen, wobei im ersten Beispiel die Kinder unterstützend nebenher gewirkt haben.

In vielen Fällen bringen die Eltern den Motor nicht nur zum starten, sondern sorgen gleichsam dafür, dass er auch am Laufen bleibt.

Eltern, die sich aus privaten oder beruflichen Gründen mit Computern beschäftigen, stehen den Kindergärten oftmals bereitwillig als kompetente Ansprechpartner/innen zur Verfügung, wenn es um die Wartung und Reparatur des Gerätes geht.

Allerdings sollte dies nicht dazu verleiten, die Eltern ausschließlich als „Reparateure“ zu missbrauchen, so wie es zumindest im folgenden Zitat durchschimmert.

Auf die Frage, wie denn die Eltern in die Thematik „Computer“ einbezogen werden, antwortete die Leiterin einer Kindertagesstätte in NRW:

„Wenig, eigentlich nur, wenn die was reparieren sollen.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Pädagoge/innen, die diese Sichtweise haben, scheinen die Zeichen der Zeit und die Potenziale, die Elternarbeit gerade in diesem Bereich bietet, zu verkennen.

„Elternarbeit ist eines der schwierigsten Felder in der Kindertagesstättenlandschaft. Eltern neigen zunehmend dazu, zumindest in Rheinland-Pfalz, wo der Kindergartenbesuch kostenfrei ist, sämtliche Erziehungsverantwortungen an die Einrichtungen abzugeben. Dann hält man sich halt raus. Und zwar aus allem. Da würde ich sagen auch aus dem Umgang mit dem PC.“
(Leiter für soziale Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Gerade aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, dass das Interesse von Eltern, wenn es denn vorhanden ist, auch entsprechend gewürdigt wird.

Eltern, die wie in diesem Abschnitt dargestellt von sich aus Hilfe anbieten, signalisieren gleichsam Interesse an dem, was ihre Kinder im Kindergarten tun, und dies stellt folglich die Voraussetzung für eine gute Erziehungspartnerschaft dar.

1.4.3 Anregung durch Fortbildungsveranstalter/innen

Wie bereits in der Einführung dieses Kapitels dargestellt, sind es hauptsächlich medienpädagogische Institutionen und Fortbildungsinitiativen, welche das Interesse von Erzieher/innen an der Thematik wecken.

Als widersprüchlich erscheint dagegen die Behauptung von Six und Gimmler (2007, S. 146 ff.), dass medienpädagogische Fortbildungen typischerweise von solchen Erzieher/innen besucht werden, die bereits für die Thematik sensibilisiert sind.

Es gibt natürlich auch Erzieher/innen, die ganz unvoreingenommen auf eine solche Fortbildung gehen, weil beispielsweise ihr Träger sie dazu angehalten hat.

In diesem Fall muss ein Interesse auf Erzieher/Innenseite nicht zwingend vorhanden sein, kann sich jedoch bei einem guten Fortbildungskonzept durchaus entwickeln.

Fortbildungen beispielsweise, die rein theoretisch ausgerichtet sind, erweitern zwar das medienpädagogische Wissen von Erzieher/innen, ob dieses aber anschließend in der Praxis zum Tragen kommt, ist fraglich. Das Problem besteht laut Aussage von Roosen-Nef (2004, S. 26 ff.) in erster Linie darin, dass meistens nur eine Person aus dem Team an einer solchen Veranstaltung teilnimmt. Kehrt diese zurück in die Einrichtung, bleibt oftmals nicht genügend Zeit und Raum, um die Kolleg/innen von den neuen Anregungen und Impulsen, die auf der Fortbildung gewonnen wurden, in Kenntnis zu setzen.

Diese geraten folglich im Laufe des weiteren Kindergarten-Alltags in Vergessenheit. Eine bessere Umsetzung von Innovationen lässt sich beispielsweise durch Teamfortbildungen

(siehe Abschnitt 5.7.7) erreichen; dadurch bringen alle die gleichen Voraussetzungen mit und sind ähnlich motiviert, ein Computerprojekt in ihrer Einrichtung zu starten.

1.4.4 Anregung durch Kolleg/innen

Der Anreiz, den Computer in ihre pädagogische Arbeit einzubeziehen, kann bei Erzieher/innen auch durch das vorbildliche Verhalten anderer Kindertagesstätten in ihrem näheren Umkreis entstehen.

Seit Anfang des Jahres 2008 wurden in Rheinland-Pfalz erstmalig für einen Zeitraum von drei Jahren (2008-2010) zehn sogenannte Konsultationskindertagesstätten ernannt.

Diese zeichnen sich durch einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt in ihrer pädagogischen Arbeit aus.

Das „Haus des Kindes“ in Stadtecken-Elsheim (vgl. www.haus-des-kindes.de) wurde beispielsweise 2008 aufgrund seines besonderen Wissens im Bereich Medienpädagogik/-Arbeit zu einer solchen Referenzkindertagesstätte ausgezeichnet und galt von diesem Zeitpunkt an als Schauplatz für andere Einrichtungen.

Im Sinne des „Lernens von der Praxis für die Praxis“ ermöglichen sie pädagogischen Fachkräften aus anderen Kindergärten, durch Hospitationen einen Einblick in ihre praktische Arbeit auf dem Gebiet der Medien und in ihr pädagogisches Konzept zu nehmen. Gleichzeitig können sie die Kolleg/innen auf diese Weise dazu ermutigen einen ähnlichen Weg wie sie selbst zu gehen.

Eine solche Kindertagesstätte hat also gleichsam den Charakter eines Fortbildungszentrums oder mehr noch eines „Modells“. Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 28) sprechen diesbezüglich von einer „stellvertretenden Erfahrung“ oder „Modelllernen“, weil man sich mit anderen vergleicht und aus deren Leistungen den Schluss zieht, dass auch man selbst in der Lage ist, dieselbe Leistung zu erbringen.

Insofern beispielsweise ein/e Erzieher/in seine/ ihre vormals ängstliche Kolleg/in dabei beobachtet, wie er/ sie mit den Programmen des Computers und dem Internet umgeht, hilft ihm/ ihr das wahrscheinlich sehr dabei, die eigene Scheu davor auch zu überwinden.

(vgl. Schmitz, 2007, S. 42) Das Lernen am Modell gilt als wesentlicher Bestandteil der sozialen Lerntheorie von Bandura (1976).

Insbesondere die Umgebung, in der die Erzieher/innen sich erste Impulse für ihre eigene Arbeit holen, wirkt sich positiv auf spätere Umsetzungsprozesse aus. Die Erzieher/innen sitzen dann nicht einen Tag lang in einer ihnen befremdlich erscheinenden Institution und

hören den jeweiligen Referent/innen bei ihren Vorträgen zu. Dadurch, dass das Ganze in einer Kindertagesstätte stattfindet, verspüren die Teilnehmer/innen ein wenig mehr Alltagsnähe. Der Besuch einer Konsultationskindertagesstätte kommt in etwa dem Besuch in einem Möbelhaus gleich. In entspannter Atmosphäre können sich die Erzieher/innen den Schauraum „Computerspielplatz“ ansehen und sich dadurch erste Inspirationen holen, wie so etwas in der eigenen Einrichtung aussehen könnte. Eine entsprechende Beratung durch das Team der jeweiligen Konsultationskita und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien bzw. Prospekten, anhand derer man sich in Ruhe noch einmal mit den verschiedenen Modifikationsmöglichkeiten des Computers auseinandersetzen kann, runden das Ganze ab. Sämtliche Vorteile, bezogen auf diesen Punkt, können allerdings nur greifen, wenn die Erzieher/innen von sich aus gewillt sind, den Weg in die Konsultationskita anzutreten. Eine mögliche Option, die mehr Entgegenkommen für die Erzieher/innen verspricht besteht in dem System der Fachberater/innen.

„[...] . Dann könnte man es bei dem System der Fachberaterinnen doch so machen, dass sie, wie ich gelesen habe, nicht vorrangig auf Anfrage seitens der Einrichtungen in die Einrichtungen kommen, sondern dass sie von sich aus in die Einrichtungen gehen und vor Ort Einsicht vermitteln und wenigstens einige Argumente dafür bringen- es muss ja nicht bis in die Tiefe der Medienforschungsergebnisse gehen-, dass Medienerziehung notwendig ist.[...].“ (vgl. Gerth, 2008, S. 100)

Ein solches Vorgehen dürfte die Erzieher/innen wohl eher wachrütteln und sie dazu anspornen, ihre Einrichtung von ihrem langjährigen „medialen Dornröschenschlaf“ zu befreien.

1.4.5 Anregung durch die Kinder

Die nahe liegendste Möglichkeit, Erzieher/innen zu einem Umdenken in der Computerthematik im Kindergarten zu bewegen, liegt bei den Kindern.

„Ja, spontan fällt mir ein, dass ich am Anfang meiner Tätigkeit im Kindergarten oder über die Jahre hinweg, ich würde fast sagen, 20 Jahre einfach gedacht habe: „Toll, ein Glück, ich hab ein Berufsfeld, wo ich niemals mit dem Computer arbeiten muss, Kindergarten wird mich ewig davon befreien-super!“ Dann wurde ich eines Besseren belehrt, dass irgendwann die Kinder kamen und sagten: „Hallo, soll ich dir mal sagen, wie man einen Computer anschaltet?“ So und dann hab ich gedacht: „Jetzt muss was passieren“, dann hab ich einen Kurs gemacht an der Volkshochschule: „Wie schalte ich einen Computer ein [...].“
(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Es scheint nahezu bewundernswert, mit welcher Widerstandslosigkeit diese Leiterin alte Wertvorstellungen aufgibt und sich gleichzeitig neuen Herausforderungen stellt. Womöglich ist es in erster Linie die Angst, dass die Kinder sie bezüglich des Computers in ihrer Kompetenz übersteigen, die diese Leiterin zu solch einem ungebremsten Tatendrang veranlasst hat.

Die Kinder scheinen demnach eine hohe Einflusskraft auf die Erzieher/innen zu haben, wenn nicht gleich die höchste. Dies ist auch nicht verwunderlich wenn man bedenkt, dass in einem Großteil der Kindertagesstätten nach dem Situationsansatz gearbeitet wird und demzufolge in erster Linie die aktuellen Ideen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder Berücksichtigung finden sollten. Die Kinder sind nun mal die wichtigsten Akteure im Kindergarten und der Erfolg einer bestimmten „Geschäftsidee“ bzw. Konzeption lässt sich durch intensive „Kundeneinbindung“ maßgeblich steigern.

1.4.6 Selbstmotivation der Erzieher/innen

Die Motivation der Erzieher/innen scheint dringend ausbaufähig, zumal Neuß (2006, S.99) bereits am Anfang dieses Kapitels angedeutet hat, dass die Initiative für ein Computerprojekt eher selten von der Kindertagesstätte an sich ausgeht. Dies wird noch mal durch die Erkenntnis von Six und Gimmler (2007, S. 206) bekräftigt, dass von einem Großteil der Erzieher/innen die Medienerziehung im Gegensatz zu den anderen Förderbereichen als am unwichtigsten eingestuft wird.

Die Leiterin im folgenden Beispiel scheint demzufolge einem Mindestprozentsatz derer anzugehören, die von der Wichtigkeit dieses Bildungsbereichs überzeugt ist:

„[...] . Ich habe gerade noch einen Bericht geschrieben über Medieneinsatz im Kindergarten. Computereinsatz im Kindergarten ist bei uns im Moment noch nicht möglich. Ich sehe es aber als eine sehr wichtige Aufgabe auch des Kindergartens, Kinder an sämtliche Medien heranzuführen und auch den Umgang mit einem Computer zu erlernen und sich damit vertraut zu machen.“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

Diese Leiterin wählt einen taktisch klugen Weg, in dem sie die Methode des Berichtschreibens nutzt, um darin ihre verschleierte Erwartungen zum Ausdruck zu bringen. Es soll also nicht nur das Bewusstsein für die Medienerziehung bei Außenstehenden geschärft werden, sondern gleichsam erhofft sie sich, auf diesem Wege einen potenziellen Sponsor zu finden, um das, was als wichtig angesehen wird, auch realisieren zu können. Andere Einrichtungen hingegen klopfen direkt bei ihrem Träger an die Tür.

„Spontan fällt mir zu dem Thema ein, dass eigentlich jede von unseren Einrichtungen stets den Wunsch äußert, über Computer zu verfügen.“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Allerdings nutzt Wünschen allein in dem Sinne recht wenig, wenn der Träger nicht gewillt ist, Gelder für die Anschaffung der Multimediageräte zur Verfügung zu stellen.

Weiterhin sollte man sich fragen, ob der obige Wunsch auch im Sinne eines jeden Teammitglieds ist. Basierend auf der Tatsache, dass in einem Kindergarten unterschiedliche pädagogische Fachkräfte arbeiten, wäre es interessant zu erfahren, ob es in erster Linie die Leiter/innen, sind die einen derartigen Wunsch äußern oder die Erzieher/innen? Diese Frage gilt es im zweiten Teil dieser Arbeit empirisch zu untersuchen.

1.4.7 Motivation erfolgt auf schriftlicher Basis

In den vorherigen Abschnitten war hauptsächlich ein menschliches Gegenüber dafür verantwortlich, den Erzieher/innen Anstoß für ein medienpädagogisches Projekt im Kindergarten zu geben. Schließlich stellt sich die Frage, inwieweit Erzieher/innen sich auf schriftlicher Basis dazu animieren lassen? Six und Gimmler (2007, S. 100) gelangten in ihrem Forschungsprojekt zur Medienkompetenzförderung in nordrhein-westfälischen Kindergärten,

bei dem mitunter eine Erzieher/Innenbefragung durchgeführt wurde, zu der Erkenntnis, dass der Mehrheit der teilnehmenden Erzieher/innen sämtliche zur Thematik existierenden Informationsbroschüren noch nicht einmal dem Namen nach bekannt war. Nur diejenigen Erzieher/innen, die im Vorhinein schon einmal eine medienpädagogische Fortbildung absolviert hatten, kannten im Durchschnitt mehr Materialien als diejenigen, die noch keine derartige Fortbildung absolviert hatten.

2. Unterschiedliche Verwendungszwecke des Computers

2.1 Der Computer als Werkzeug

Diese Möglichkeit den Computer zu nutzen dürfte vor allem den Kindergärten entsprechen, für die das Medium nur von untergeordneter Bedeutung ist.

„Werkzeuge sind dafür gedacht, bei Bedarf zu bestimmten Zwecken eingesetzt zu werden; sie sind normalerweise nicht mit dem Hintergedanken hergestellt worden, dass sie ständig um ihrer selbst willen genutzt werden!“ (Siraj-Blatchford I. & J., 2007, S. 15)

Eine tief gehende Freundschaft scheint demnach zwischen Mensch und Computer in diesem Fall nicht zu bestehen. Wahre Freundschaft zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass die befreundeten Parteien sich um ihrer selbst willen schätzen und mögen. In dem Sinne scheint es sich hierbei lediglich um eine „Nutzfreundschaft“ zu handeln, d. h., die Menschen treten nur aus dem Grunde in ein freundschaftliches Verhältnis zu dem Computer, weil sie in bestimmten Punkten von ihm profitieren können. Beispielsweise nimmt dieser den Kindern Arbeit ab, indem sie ein Schreiben nicht mühselig per Hand verfassen müssen, oder der Computer ermöglicht es ihnen, auf schnellstem Wege an Informationen zu gelangen, nach denen sie sonst womöglich längere Zeit suchen müssten. Wilde (2007, S. 386) bezeichnet den Computer sogar als „optimales Schreibwerkzeug“.

Die Besonderheiten des Schreibtools Computer liegen dabei in seinen Bestandteilen selbst. Als besonders positiv sind Tastatur, Monitor und Drucker hervorzuheben. Die physische Entlastung des Tastaturschreibens lässt Kinder ihre Aufmerksamkeit stärker auf kognitive Elemente des Schreibprozesses hinwenden. Durch den Monitor wird Geschriebenes zunächst in einem vorläufigen Zwischenstadium dargestellt, Kinder können noch verändern, umgestalten, löschen und einfügen, wohingegen sie auf dem Papier alles noch einmal neu verfassen oder ein unschönes Aussehen in Kauf nehmen müssten. Der Drucker wirkt sich ebenfalls positiv auf das Schreiben lernen aus, denn dadurch dass ein Text gedruckt wird,

erscheint er den Kindern wichtiger und führt bei ihnen gleichsam zu einer stärkeren Motivation, diesen möglichst gut, schön und richtig zu gestalten. (vgl. Mulley, 2010, S. 75 ff.) Six und Gimmler (2007, S. 22) geben jedoch zu verstehen, dass Kindergärten, die den Computer auf diese Art nutzen, nämlich um hauptsächlich Ziele außerhalb der eigentlichen Medienerziehung damit umzusetzen, die wahre Bedeutung von „Medienerziehung“ verkennen.

Ebenfalls problematisch bei dieser Nutzungsart ist, dass sie nicht den Geschlechterstereotypen von Jungen und Mädchen gleichermaßen entspricht, sondern lediglich denjenigen der Mädchen.

„Also ich schätze, dass es tatsächlich auch wieder so ist, dass die Jungs, also ich habe einen Jungen und ein Mädchen zu Hause, und da war das so ne, dass der Junge wieder viel mehr gespielt hat, also Spiele gemacht hat und das Mädchen viel mehr gezeichnet hat, also den Computer als Handwerkszeug genutzt hat, während der Junge das mehr zum Spielen (...).“
(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Für Kindergärten die dennoch den Computer auf diese Weise nutzen möchten, empfiehlt es sich, diesen in einem separaten Raum fernab vom Gruppengeschehen zu platzieren. Schließlich lässt man normales Werkzeug auch nicht offen herumliegen, sondern bewahrt es für gewöhnlich in einer eigenen Schublade oder einem Werkzeugkoffer auf.

2.2 Der Computer als Spielzeug

Neben der Handhabung des Computers als Werkzeug findet er in vielen Kindertagesstätten auch Verwendung als Spielzeug.

Spiel- und Edutainmentprogramme kommen durch ihre multimediale Aufmachung zwar dem kindlichen Bedürfnis des Spielens sehr entgegen, aus Sicht vieler Erzieher/innen werden sie dem Bildungs- und Erziehungsanspruch jedoch nicht zwangsläufig gerecht.

„(...) und dann sehr sehr viele spielerische Sachen halt, das ist das, was ich eben schon sagte, dass mir halt da so ein bisschen diese Lernprogramme gefehlt haben, also die haben wirklich von irgendwelchen Barbiegeschichten über Findus über Löwenzahn, klar, wo auch immer eine gewisse Sachwissensvermittlung mit bei war, aber es wurde mehr gespielt.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Dabei ist Spielen genauso wichtig wie das Lernen. Und Spielen ist Lernen.

(vgl. Feibel, 2009, S. 49)

„Wenn Kinder ein Edutainmentprogramm spielen, geht es nicht nur um die Anwendung technischer Handlungsschritte, sondern im tieferen Sinnen um die Aneignung kognitiver Strukturen-lerntheoretisch: um das Lernen des Lernens.“

(Aufenanger & Gerlach, 2008, S. 28)

Mithilfe von spiel- und aufgabenorientierter Software lässt sich somit eine Vielzahl an Entwicklungs- und Lernbereichen bei Kindern gleichzeitig abdecken, die sonst nur über eine Nutzung sämtlicher anderer Spielsachen im Kindergarten zu erreichen sind. Durch Puzzles beispielsweise werden die Kinder in ihren feinmotorischen Fähigkeiten und in ihrer Auge-Hand-Koordination trainiert. Beim Memory-Spielen wird ihnen Merkfähigkeit abverlangt. Gesellschaftsspiele zielen, wie der Name schon sagt, auf das Spielen in Gesellschaft ab. In der Bauecke entwickeln die Kinder räumliches Vorstellungsvermögen und logisches Denken. Die Liste ließe sich noch beliebig fortführen. Fakt ist jedoch, dass sich alle diese Dinge auch ganz alleine durch ein pädagogisch gut aufbereitetes Computerspiel verwirklichen lassen, da dies sämtliche Spielvarianten in sich bündelt. Diese Sichtweise soll Erzieher/innen jedoch keinesfalls dazu verleiten, den Computer als Sparpaket anzusehen, frei nach dem Motto: Dann geben wir lieber einmal etwas mehr Geld aus und besorgen uns einen Computer, da haben wir alles in einem, anstatt dass wir nach und nach neues Spielzeug kaufen müssen, welches im Endeffekt unser vorhandenes Budget noch weiter übersteigt. Der Computer soll keineswegs andere Spielbereiche im Kindergarten ersetzen, sondern diese nur ergänzen. Aus diesem Grunde verbürgen sich einige Kindertagesstätten dafür, Computerprogramme nicht isoliert anzubieten, sondern diese inhaltlich mit anderen Aktionen zu verbinden. (vgl. Müller & Schmid, 2004, S. 15) Mitunter gibt es sogar spezielle Programme, mit deren Hilfe sich herkömmliches Spielzeug in die Computerarbeit mit einbeziehen lässt. Auf diese Weise werden neue Themen und Sachverhalte mit bereits vorhandenen Erfahrungen der Kinder verknüpft, was eine wesentliche Voraussetzung für den Lernprozess darstellt. LEGO® Education WeDo™ (vgl. www.lego-outlet.de) ist beispielsweise ein solches Programm, bei dem die Kinder zunächst aus gewöhnlichen Lego-Steinen ein Modell nach Anleitung bauen und es anschließend durch Programmierung am Computer zu bestimmten Verhaltensweisen animieren sollen.

2.3 Der Computer als Lernhilfe

„Ich glaube nicht, dass Kinder zu Zeiten, wo es den PC und die digitalen Medien noch nicht gab, dass da schlechtere Bildungsprozesse stattgefunden haben. Der entscheidende Punkt für Bildungsprozesse ist immer der, das Bildungsprozesse zu tun haben mit dem Umfeld, in dem sie stattfinden, und wenn eben für Kinder verlässliche Erwachsene da sind als Begleiter in ihren Bildungsprozessen, wenn die Umwelten anregungsreich sind, wenn sie dazu anregen zu explorieren, die Welt sich zu erschließen, dann werden die Bildungsprozesse ganz gut funktionieren, wäre meine These.“

(Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

„(...), ich glaube nicht, dass man sagt, also durch eine Computernutzung verbessern sich die Sachen, sondern die Computer werden dazu genutzt, bestimmte Prozesse anders zu gestalten als früher. Das ist sicherlich richtig, aber ich glaube nicht, dass es zu generellen Verbesserungen kommt.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

Dieser Ansicht ist auch Mulley (2010, S. 96):

„Spezielle Lernfortschritte durch computergestützte Software, die mit anderen Fördermöglichkeiten nicht genauso erzielt werden könnten, sind nicht erreichbar. Die Attraktivität besteht in der Veränderung und Abwechslung von herkömmlichen Methoden der Förderung.“

Viele Eltern wünschen sich den Computerumgang ihrer Kinder im Kindergarten jedoch vorzugsweise aus dem Grund, weil sie darin die Chance sehen, die Kleinen frühestmöglich auf die späteren Anforderungen in Schule und Beruf vorzubereiten.

Erwachsene, die dieses Ziel verfolgen, sind vielmehr von dem Grundsatz geleitet, eine/n Lehrer/in einzustellen und weniger ein modernes Spielgerät. Der Begriff

„Computerunterstütztes Lernen“ signalisiert jedoch bereits, dass Lernprogramme den kindlichen Lernprozess lediglich ergänzen können, in erster Linie sind die Kinder jedoch auf die Hilfe und Beratung eines Menschen angewiesen, der ihre persönliche Situation beim Lernen nachempfinden kann und ihnen durch seine persönliche Zuwendung Kraft für die Bewältigung neuer Aufgaben gibt. (vgl. Lerchenmüller-Hilse & Hilse, 1998, S. 119)

Durch die Assoziation des Computers mit einem Lehrkörper werden außerdem die Weichen gestellt, den Stichtag für die Einschulung individuell zu handhaben und möglicherweise schon dann anzusetzen, wenn die Kinder gerade aus dem Windelalter heraus sind.

Das Kindergartenpersonal entscheidet durch das Einlegen eines Lernprogramms, wann die Kinder ihre erste Lektion in Mathe oder Englisch erhalten.

Kindergärten, die den Computer jedoch ausschließlich zum Abspielen reiner Lernprogramme nutzen, schätzen ihre Funktion als weitere Bildungseinrichtung definitiv zu hoch ein und tragen folglich dazu bei, dass in Zukunft keine klare Grenzziehung zwischen den beiden Institutionen Kindergarten und Schule mehr möglich ist. Dass dies von einigen Seiten sogar beabsichtigt ist, zeigt das Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“

(vgl. www.znl-bildungshaus.de). Die Idee dazu stammt ursprünglich von der damaligen badenwürttembergischen Kultusministerin und jetzigen Bundesministerin für Bildung und Forschung Annette Schavan und zielt auf eine stärkere Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter einem Dach ab. Das heißt, Kinder ab 3 Jahren bis zum Ende der Grundschulzeit sollen in diesen Bildungshäusern gemeinsam spielen und lernen und gleichzeitig von Erzieher/innen und Lehrer/innen betreut werden. Ein alleiniger Einsatz von Lernprogrammen im Kindergarten widerspricht folglich dem Konzept eines solchen Bildungshauses. Zugleich widerspricht es aber auch dem natürlichen Bedürfnis der Kinder nach einer Verbindung von Spiel und Lernen, Tüfteln, Erkunden und Ausprobieren. Reine Lernprogramme kommen nach Manzke (2008, S. 7) bei den Kindern und auch bei einigen Teilnehmer/innen aus den Expertengesprächen nicht so gut an.

„Internet und Lernprogramme würde ich jetzt eher weniger sehen, weil ich nicht der Auffassung bin, dass der Elementarbereich analog zum Schulbereich über bestimmte Curricula gesteuert wird, (...).“

(Mitarbeiter des Paritätischen NRW)

Ein anderer Experte sieht die Lernprogramme eher als dem Hortbereich vorbehalten an:

„Und insofern in den Horten eine Hausaufgabenhilfe betrieben wird, wird es dort auch gebraucht, einmal reine Textverarbeitung, Lernprogramme bis hin klar zum Internetzugang. Es gibt auch im Kindergartenbereich das ein oder andere, was schon genutzt wird, wobei, wenn ich unsere Einrichtungen betrachte, das ja nur peripher geschieht, sicher, weil Spielen und solche Dinge geschehen woanders und der Schwerpunkt liegt sicher im Hortbereich.“
(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Hübner (2001, S. 96) hat drei verschiedene Lernprogramme für Kinder getestet und daraus das Fazit gezogen, dass selbst ein noch so gut gemachtes Lernprogramm nicht gut genug ist, denn auch hierbei scheint wie bei allen Programmen aus diesem Genre die strenge maschinelle Kausalität durch, die die Kinder lediglich darin dressiert, bestimmte Dinge richtig zu benennen. Erwachsene, die somit die Hoffnungen hegen, den Kindern auf diesem Wege zu einem besseren Schulstart, Schulverlauf insgesamt und folglich auch zu einer höheren Schullaufbahn zu verhelfen, welches die Eingangspforte für einen gut qualifizierten Beruf darstellt, müssen in dieser Hinsicht leider enttäuscht werden. Die Nutzung derartiger Lernprogramme befähigt die Kinder lediglich zu einer mechanisierten Arbeitsweise; sie bedienen nach vorgegebenen Regeln eine virtuelle Maschine (=Lernprogramm) und werden auf diese Weise am ehesten für die Tätigkeit als Fließbandarbeiter getrimmt.

Derselben Ansicht ist auch Shaffer (2006, Foreword):

„But these days simple math and reading skills will, at best, get you a low-level service job, because standardized skills are not what they once were. Young people today need more. Much more. Even the capacity to learn new things quickly and well, important though it is, is not enough.“

Die auf dem Softwaremarkt befindlichen Lernprogramme zeigen zudem eine große Affinität zu den Tests, wie sie häufig in Schulen zur Leistungsüberprüfung eingesetzt werden. Kinder, die diese Tests bestehen, signalisieren damit zwar, dass sie über ein weitreichendes Fundament an deklarativem Faktenwissen verfügen. Sie sind jedoch meistens nicht in der Lage, dieses entsprechend auf reale Probleme anzuwenden. Prozedurales Handlungswissen bleibt hierbei also gänzlich außen vor. Shaffer (2006) verweist jedoch darauf, wie wichtig es in unserer heutigen Gesellschaft ist, in der Lage zu sein, reale und komplexe Probleme auf innovative und kreative Weise lösen zu können. Insbesondere im Hinblick auf die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Länder ist es entscheidend, nicht auf einem bestimmten

Level stehen zu bleiben, sondern beispielsweise durch kreative Denkweisen Ideen für neue Produkte entstehen zu lassen.

2.4 Der Computer als Aushängeschild

Wie im Abschnitt 4.4.3 noch zu lesen sein wird, sehen einige Kindergärten in dem Computer hauptsächlich ein Instrument, mit dem man sich nach außen hin profilieren kann.

Die Öffentlichkeitsarbeit wird demnach in diesen Einrichtungen besonders großgeschrieben. Auf welchem Wege sich diese praktizieren lässt, soll in diesem Abschnitt aufgezeigt werden. Wenn man nur einen Abend auf einer Gala glänzen möchte, dann lohnt es nicht, sich eigens für diesen kurzen Anlass eine teure Abendrobe zuzulegen. Stattdessen tut es auch ein weniger exklusives Gewand, welches einem möglicherweise auch Freunde oder Bekannte für den Zeitraum zur Verfügung stellen.

Wenn ein Kindergarten nur ein befristetes Aufsehen erregen möchte, braucht er dazu keinen eigenen PC oder Internetanschluss.

Die erste Möglichkeit für die Kita zu werben besteht in einem sogenannten Adresseintrag. Hierbei haben Kindertagesstätten die Möglichkeit, auf der Internetseite ihres Trägers oder der jeweiligen Stadt ihre Kontaktdaten und die jeweiligen Ansprechpartner/innen der Einrichtung zu hinterlassen. Für weitere Eintragungen, wie z.B. die Darstellung des

Kindergartenkonzeptes und der angebotenen Dienstleistungen bleibt allerdings kein Platz.

Dies stellt somit die einfachste Variante der Öffentlichkeitsarbeit dar. Ein schlichtes schwarzes Kleid wird auf einer Gala vermutlich nur wenig Aufsehen erregen. Es stellt nichts Außergewöhnliches dar, und man läuft Gefahr, damit in der Menschenmenge unterzugehen.

Ein simpler Adresseintrag, noch dazu in schwarz gehalten, hebt sich kaum von anderen Texteinträgen im WWW ab. Zudem lässt sich dieser nicht über eine Suchmaschine finden, da er auf keiner eigenständigen Seite verzeichnet ist. Um mehr Eindruck zu schinden besteht die Möglichkeit, das schwarze Kleid durch kleine Accessoires aufzuwerten.

Etwas mehr Ausdruck verleihen den Kindergärten die sogenannten Visitenkarten. Diese sind zumeist auch in die Internetseite des Trägers eingebunden und erlauben es den Kitas, sich und ihre Dienstleistungen kostenlos auf ein bis zwei DIN A4-Seiten vorzustellen und dazu als kleines Extra noch ein Foto einzubinden.

Der Nachteil bei den beiden vorgestellten Methoden ist jedoch, dass die Einträge nicht von den Kitas selbst aktualisiert werden können. Dies ist nur über den Träger oder den Webmaster der jeweiligen Seite möglich und führt dazu, dass die Einträge nach einiger Zeit veralten. Aus

diesem Blickwinkel betrachtet wäre es besser, sich einen eigenen PC für die Öffentlichkeitsarbeit anzuschaffen. An einem Kleid, das einem selbst gehört, lassen sich so viele Veränderungen wie möglich vornehmen. Gehört es jedoch einem anderen, muss man diesen erst um Erlaubnis fragen.

Die beste Möglichkeit mit der Kindergärten auf sich aufmerksam machen können besteht darin eine eigene Homepage zu entwickeln. Auf dieser können nicht nur einrichtungsbezogene Daten und Beschreibungen untergebracht werden, auch Fotos und kurze Videosequenzen lassen sich dort einfügen. Selbst ein virtueller Rundgang durch die Kita, wodurch sich die Eltern vorab schon ein Bild von den Räumlichkeiten machen können, ist machbar.

Die eigene Einrichtung im Internet zu präsentieren, erfordert keine herausragenden Programmierkenntnisse. Gries (2001) verweist darauf, dass es mitunter spezielle Homepage-Baukästen gibt, die es den Kindergärten ermöglichen aus einer Vielzahl bereits vorgefertigter Bausteine (Rubriken, Schriften, Layouts,...) die passenden auszuwählen und durch eigene Texte, Fotos usw. zu ergänzen.

2.5 Der Computer als Mittel zur Suchtprophylaxe

Von vielen Seiten werden immer wieder Bedenken geäußert, dass sich durch den frühen Computerumgang ein Abhängigkeitsverhältnis bei den Kindern einstellt.

Sie werden laut Spitzer (vgl. www.bildungsklick.de) gleichsam angefixt, wie es bei einem frühzeitigen Drogenkonsum der Fall ist.

Der Ursprung der Sucht liegt jedoch nicht in dem Medium Computer, sondern vielmehr in der Art und Weise wie es genutzt wird. Einige Kindergärten scheinen dies begriffen zu haben und sehen in dem Computer eine geeignete Vorbeugungsmaßnahme, um späteren Suchttendenzen bei den Kindern frühestmöglich entgegenzuwirken.

„Und genau das wollen wir eigentlich den Kindern vermitteln, dass das Ding ein Medium ist und nicht ein Tagesgeschäft, ja wo man den ganzen Tag vorsitzt.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Viele Erzieher/innen mögen sich aus diesem Grunde veranlasst sehen feste Computerzeiten einzuführen.

„Ich bin der Meinung, weil ich es halt auch aus dem privaten Bereich bei meinen Kindern so sehe, dass absolut reglementiert, d. h. also eine Zeitbeschränkung [...] das Ganze hatten wir aber auf eine halbe Stunde pro Kind am Tag beschränkt.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„(...)für mich ist das so, dass wir da schon die Zeit begrenzen mit den Kindern [...]. Also ich denke, bei den Kleinen schauen wir also, dass das wirklich so um 10 Minuten/ ne Viertelstunde.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

„Also ich würde sagen, im Kindergartenbereich pro Kind im Höchsthalle 10 Minuten am Tag.“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

Bei diesen drei Erzieher/innen unterscheiden sich die Ansichten darüber, wie strikt die Zeiten am Computer sein sollten. Während die Einen (z.B. Erzieherin 1) ein bestimmtes Zeitfenster für alle Kinder im Kindergarten geltend gemacht haben (halbe Stunde pro Kind am Tag), werden bei anderen genauere Abstufungen vorgenommen. Erzieherin 2 lässt erkennen, dass sie die Computerzeiten davon abhängig macht, ob es sich um jüngere oder ältere Kinder handelt. Allerdings wird nicht näher definiert, welche Altersspanne für sie unter den Bereich „jung“ fällt. Mit dieser Abgrenzung deutet sie jedoch indirekt an, dass sie den größeren Kindern (z.B. den Vorschulkindern) etwas mehr Spielraum bei der PC-Nutzung einräumt.

Es gibt jedoch auch Erzieher/innen die richten sich bei der Festlegung von Computerzeiten nach entsprechenden Ratgebern:

„Tja, ich denke mal, es ist ein zweischneidiges Schwert, um das halt auch nicht auszuarten oder ausarten zu lassen, Also es gibt ja im Grunde genommen auch Vorgaben, wie lange ein Kind auch zu Hause vorm Fernseher oder vor dem Computer sitzen sollte, das wird ja auch gestaffelt nach Alter. Ich denke mal, grundsätzlich sollte man sich erst mal daran halten an diese sozusagen Vorgaben, die ja schon bestehen, (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

„(...), aber es gibt ja eine Landesmedienanstalt, außerdem zahlreiche fachwissenschaftliche Veröffentlichungen zu dem Thema, wenn ich in der konkret pädagogischen Arbeit wäre, würde ich mich erst mal dazu schlau machen und das dann zugrunde legen (...).“

(Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

Zwar handelt es sich bei den in Ratgebern aufgeführten Zeiten nur um Richtwerte, aber für Erzieher/innen, die erst wenige Kompetenzen auf dem Mediengebiet besitzen, mögen diese vermutlich sogar zu Pflichtwerten werden. Diese Werte stellen für sie den rettenden Felsvorsprung dar, an dem sie sich festhalten können, wenn sie drohen bei dem Erklimmen des „Medienkompetenzberges“ auszurutschen. Ob strikte Zeitvorgaben tatsächlich vorrangig in den Kindertagesstätten zu finden sind, die bislang nur wenig Erfahrung auf dem Gebiet des Computers haben, und Einrichtungen, die sich schon länger mit der Thematik befassen, das Ganze etwas lockerer handhaben, wird im zweiten Teil dieser Arbeit eindeutig herausgestellt. Eine mögliche These hierzu wäre, dass, je länger der Computer zum Inventar der Kinder in der Einrichtung gehört, desto großzügiger wird auch der Zugang geregelt.

Schließlich wird den Kindern mit zunehmendem Alter in vielen Ratgebern auch eine größere Nutzungszeit zugestanden, da sie mit den Jahren immer mehr an Kompetenz gewinnen, die zur Rezeption dieses Mediums erforderlich ist. Warum sollte dies also nicht auch in Bezug auf die Nutzungsdauer des PCs gelten? Je länger der Zeitpunkt der Einführung des PCs im Kindergarten zurückliegt, desto größer dürfte der Kompetenzvorrat der Erzieher/innen sein, den sie sich in Bezug auf das Gerät mit der Zeit angehäuft haben. Ist dieser groß genug, sind sie zumeist nicht mehr auf solch zeitliche Wegweiser angewiesen, sondern können sich ihre eigenen Maßstäbe setzen. Ein Wanderer (diese Ausführung ist metaphorisch zu verstehen), der sich auf ihm unbekannte Pfade begibt, ist mit einer Wanderkarte zunächst auch besser bedient. Je öfter er jedoch dieselbe Strecke läuft, desto weniger wird er auf dieses Hilfsmittel angewiesen sein, da er ein Gefühl für die richtige Richtung ausgebildet hat.

„(...), je länger ein Kind an dem Computer sitzt, die muss mit Sicherheit reglementiert werden, weil ähnlich dem Fernseher dieser optische Reiz so stark ist, dass man sich kaum davon lösen kann, (...). Und dann besteht schnell die Gefahr, dass eben schnell aus einer halben Stunde 1 ½ Stunden werden oder so, von daher das muss mit Sicherheit reglementiert werden, aber ob das jetzt 2 mal oder 3 mal die Woche ist, glaube ich, hängt ein ganzes Stück davon ab, dass die Kinder einfach große Vielfalt an Angeboten, Materialien haben, dann wird wahrscheinlich kein Kind auf die Idee kommen jeden Tag vorm Computer zu sitzen.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Diese Erzieherin spricht sich für eine zeitlich gestaffelte Reglementierung aus. Das heißt, den Kindern wird nicht von Vorneherein ein bestimmtes Zeitlimit am Computer gesetzt, sondern es wird nur dann in den Verlauf der Computernutzung eingegriffen, wenn die Kinder in den Augen der Erzieher/innen ein bestimmtes Maß überschritten haben. In dem Sinne entfällt die Zeitvorgabe also nicht, sie wird nur schöner verpackt und den Kindern nicht so explizit gemacht wie in den anderen Beispielen. Es handelt sich hierbei also um eine verdeckte Form der Begrenzung. Wenn die Erzieher/innen beobachten, dass ein Kind zu lange vor dem PC sitzt, wird es mit einem anderen interessanten Angebot von diesem Medium weggelockt. Fragwürdig ist bei dieser Methode allerdings, ob die Kinder den Sinn dahinter auch verstehen und ob nicht klare Regelungen in der Hinsicht effektiver wären?

„(...), wobei wir auch sehen, dass die Kinder ihr Maß auch selber finden, also wir müssen das jetzt nicht zeitlich begrenzen „Du darfst nur 10 Minuten“ oder so. Wenn wir sehen, der sitzt eine Stunde davor, da werden wir sicher da intervenieren, aber die tun das nicht.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

In dieser Einrichtung bewahrt man sich zeitliche Reglementierungen einzig und allein als Reserve für den Notfall auf. Es wird großes Vertrauen in die Kinder gelegt, dass sie ihr zeitliches Maß selbst regulieren können. Diese Toleranzgrenze die Erzieher/innen den Kindern gegenüber einräumen mag daher rühren, dass in diesem Kindergarten der PC einen Normalitätsstatus einnimmt und die Kinder ihn als selbstverständliches Spielzeug neben allen anderen ansehen.

„(...) wir differenzieren das auch so, dass wir den Kindern auch ermöglichen am Computer zu schreiben, aber speziell diese Spiele, abgesehen von den Schlaumäusen schauen wir, dass das wirklich nur eine begrenzte Zeit ist, (...).“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

„Wenn ein Kind wirklich ganz lange da dran schreiben möchte, darf er natürlich da dran schreiben. Das ist dann auch gar kein Problem, (...).“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Dieser Kindergarten ist der Ansicht, dass man die Zeit am Computer nur bei Spielen begrenzen sollte. Scheinbar erfüllt das Spielen am Computer für dieses Kindergartenteam nur einen minderen Zweck im Gegensatz zu Lern- oder Textverarbeitungsprogrammen.

Es gibt jedoch auch Personen, die das anders sehen:

„(...) über die Nutzung vernünftiger Spielprogramme haben wir an und für sich die einzige Chance oder eine der wenigen Chancen, die Kinder in die Lage zu versetzen, die vernünftigen von den unvernünftigen auch eigenständig und selbstständig zu unterscheiden.“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Um Kinder zu einer solch kritisch-reflexiven Nutzung von Computerspielen anzuregen rät Neuß (2002, S. 26 ff.) dazu mit ihnen ein kleines Expertenspiel durchzuführen, bei dem sie in Kleingruppen verschiedene Spiele am Computer austesten und anschließend anhand eines „Bewertungsteppichs“ bewerten sollen. Kinder können hierbei ihre eigenen Empfindungen ausdrücken, z.B. über die optische und akustische Gestaltung des Spiels, was ihnen besonders an der Software gefällt oder nicht gefällt, was sie persönlich bei dem Spiel lernen können und für wie schwierig sie das Spiel einstufen. Ein solches Vorgehen schärft bei den Kindern das Bewusstsein, Computerspiele nicht wahllos zu konsumieren, sondern sich vorher ein genaues Bild von den Qualitätsanforderungen zu machen.

Kindergärten, die sich in diesem Ansatz verankert sehen, sollten des Weiteren darauf achten, den Kindern immer nur eine begrenzte Anzahl von Spielen zu offerieren und diese erst dann durch neue zu ersetzen, wenn die Kinder sie komplett durchgespielt haben. Somit lässt sich einer späteren Konsumhaltung bei den Kindern vorbeugen.

Denn die vorhandene Masse der Spiele führt wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt

(vgl. Buermann, 2003, S.14) nur dazu, dass kaum noch ein Spiel zu Ende gespielt wird, da immer neue Spiele die Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

Durch die Beschränkung auf einige wenige pädagogisch wertvolle Spiele erfahren die Kinder, dass es mehr auf Qualität als auf Quantität ankommt.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass gerade diejenigen Kinder von den Gefahren des Computers eingeholt werden, die ohne erzieherische Einflussnahme sich selbst überlassen sind, besteht eine weitere Vorbeugungsmaßnahme darin, die Kinder bei der Erkundung eines Computerspiels zu begleiten. (vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006)

„(...) insofern bin ich sowieso kein Freund von solchen Vorschriften, was weiß ich, 5 mal in der Woche gibt es ein Stündchen PC-Arbeit, so wie das natürlich, wenn man von der Schule aus geht, da ist alles getaktet in bestimmten Zeiteinheiten, dieser Ansatz, diese Perspektive ist aus meiner Sicht im Elementarbereich sowieso verfehlt.“

(Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

Diese Person lehnt zeitliche Reglementierungen im Kindergarten grundsätzlich ab, da durch sie seiner Meinung nach die Verschulung des Kindergartens nur noch mehr vorangetrieben wird.

Dennoch sehen viele Erzieher/innen in einem straff durchstrukturierten „Stundenplan“ die einzige Chance, sämtliche in den Bildungsplänen thematisierten Bildungsbereiche abdecken zu können.

In halb- oder ganzstündiger Abfolge wechseln somit die Angebote in den Bereichen Sprache, Naturwissenschaften, Religion, sozial-emotionale Entwicklung, Mathematik, Literacy, Medienbildung, Technik, interkulturelle Erziehung, Umweltbildung, geschlechtsbewusste Erziehung, Kunst, Musik, Bewegung und Sport. (vgl. www.kindergartenpaedagogik.de)

Andere hingegen plädieren dafür, dass es wichtiger sei, auf die jeweiligen Impulse der Kinder zu reagieren. Wenn ein Fünfjähriger Steinchen zählt, sich also spontan für Mathematik interessiert, sollte ein/e Erzieher/in bereitstehen und dem Kind Mengenlehre nahebringen. Schlägt ein anderes Kind rhythmisch auf Holzstöcken herum, erwacht also sein musikalisches Empfinden, sollte ein/e Erzieher/in mit dem Kind erste Schritte in die Welt der kontrollierten Töne unternehmen. (vgl. www.haz.de)

Dieser Kategorie lässt sich auch das Meinungsbild folgenden Interviewteilnehmers in Punkto zeitliche Reglementierungen zuordnen.

„Ich würd, wir haben ja so nen Ansatz, der nennt sich situationsbezogener Ansatz. Also das heißt, wenn ne Forscher-AG gerade forscht und sie denken, jetzt ist es sinnvoll mal am PC weiter zu forschen, also dann macht's Sinn, also ich würd nicht sagen jeden Tag ne halbe Stunde, sondern ich würd immer sagen, wenn's die Situation ergibt, dann geht man an den Computer und wenn's sich eben nicht ergibt, dann geht man eben nicht an den Computer.“
(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

Ähnliches lässt sich auch der Broschüre „Über Medien reden“ von Aufenanger und Neuß (2009, S. 37) entnehmen. Anstatt sich an starren Zeitvorgaben in Ratgebern zu orientieren, die als wenig hilfreich für den Alltag angesehen werden, empfehlen die Autoren flexibel zu sein und sich an der jeweiligen Situation des Kindes zu orientieren.

2.6 Der Computer als Mittel zur Verbesserung des Konzentrationsvermögens

Die Überschrift soll nicht so verstanden werden, dass alles in der Einrichtung sich ganz allein auf den Computer konzentriert, sondern vielmehr soll damit ausgedrückt werden, dass die Kinder sich **durch** den Computer konzentrieren lernen sollen.

Dieses fällt den meisten nicht sonderlich leicht und äußert sich oftmals darin, dass ein Kind keine 5 Minuten bei ein und demselben Spiel verweilt.

Dieses Verhalten mag bei den meisten Kindern normal sein, in einigen Fällen steckt jedoch eine ernsthafte Erkrankung dahinter, die als ADS (Aufmerksamkeitsdefizitstörung) oder ADHS (Hyperaktivitätsstörung) bezeichnet wird.

Auch wenn diese Krankheitsbilder bislang als unheilbar gelten, ist es jedoch möglich, die ihnen zugrunde liegenden Symptome zumindest für einen kurzen Zeitraum abzumildern.

Die Aussagen folgender Personen gelten als Beleg dafür, dass der Computer in dieser Hinsicht eine gute Hilfe sein kann und demzufolge eine gesündere Alternative zu den häufig medikamentös eingesetzten Konzentrationsmitteln darstellt.

„(...), dann sehe ich darin eine große Förderchance gerade für solche Kinder, die sich durch andere Medien sehr schwer nur dazu bewegen lassen, sich mal auf irgendwas zu konzentrieren und sich mit was zu beschäftigen.“
(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Bestärkt wird diese Erzieherin in ihrer Aussage durch Bergmann (2000a, S. 116 ff.), der ebenfalls die Erfahrung gemacht hat, dass sich ein unruhiger Zappelphilipp vor dem PC zu einem höchst aufmerksamen Kind verwandelt. Und auch Neuß (2006, S. 91) berichtet von zwei Jungen im Vorschulalter, deren Lernschwierigkeiten und Konzentrationsprobleme während der Beschäftigung mit der Software „Zählen und Ordnen“ immer mehr verblassten. Über eine Stunde hinweg seien sie sehr konzentriert gewesen und hätten sich gegenseitig beim Verstehen und der Bewältigung der Aufgaben unterstützt, wohingegen sie in anderen Situationen viel öfter streiten und Blödsinn machen.

Aus diesen Beobachtungen heraus ist der Schluss zu ziehen, dass sich der Computer sehr gut in dem Bereich der Gesundheitserziehung im Kindergarten ansiedeln ließe. Er stellt somit nicht nur, wie im Abschnitt zuvor beschrieben, eine vorbeugende Maßnahme dar, sondern ist auch als ein wesentliches Nachsorgeinstrument zu betrachten.

Ein wesentlicher Aspekt dabei ist es, den Patienten mit seiner Erkrankung auch im Alltag zu unterstützen. Dies kann der Computer, indem er es den Kindern ermöglicht, für eine kurze Zeit in eine andere Welt abzutauchen, in der ihre Erkrankung keinen Zutritt hat. Er verschleiert sozusagen die Symptome und wandelt sie in positive Energien um, die zur Bewältigung des Computerspiels benötigt werden. (vgl. Bergmann, 2000a, S. 72)

2.7 Der Computereinsatz als Selbstwirksamkeitstraining

Die Tatsache, dass ein Großteil der Erzieher/innen Berührungängste in Bezug auf den Computer aufweist, lässt auf ein geringes Selbstwirksamkeitsgefühl im Hinblick auf den Umgang mit diesem Medium bei ihnen schließen.

„Selbstwirksamkeitserwartung ist die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können.“

(Schwarzer, 2002, S.521)

Dass viele Erzieher/innen nicht den Mut haben, sich mit diesem neuen Bildungsbereich auseinanderzusetzen, zeigt sich allein schon daran, dass innerhalb eines Kindergartenteams sich die Kolleg/innen oftmals gegenseitig den „schwarzen Peter“ zuschieben, wenn es um den Besuch einer medienpädagogischen Fortbildung geht.

Der Computer ist demnach als ein sicherer Indikator für das geringe Selbstwirksamkeitsgefühl mancher Erzieher/innen anzusehen. Dieses lässt sich jedoch fördern, und im Zusammenhang damit stellt der Computer ein hervorragendes Trainingsgelände dar.

Als optimalstes Trainingsgerät gelten hierbei Computerspiele, bei denen man den Schwierigkeitsgrad je nach individuellem Leistungsvermögen variieren kann. In einem Computerspiel sehen sich die Erzieher/innen zudem einer Vielzahl an Herausforderungen gleichzeitig gegenübergestellt. Selbst das kleinste Erfolgserlebnis im Spiel kann hierbei schon ausreichen, um sie zu ermutigen, sich auch neuen Herausforderungen im wirklichen Leben zu stellen.

Damit Kinder von Beginn an ein gesundes Selbstvertrauen entwickeln, scheint es überdies lohnenswert, wenn sie frühzeitig mit dem Computer umgehen.

Darauf deutet auch das folgende Zitat hin:

„Es gibt hier ein Bild in meinem PC, da sitzt ein 1 ½-jähriger vor dem Computer, der ist nämlich fasziniert davon, dass, wenn er diese Maus bewegt auf dem Bildschirm ein Teil rumrast, dass er etwas bewirken kann. Er macht hier was und da passiert was auf dem Bildschirm, was anderes tut er im Moment nicht an dem Ding, aber er sieht jedes Mal, wenn der Computer hochgefahren wird, „Ah da kann ich wieder etwas bewirken, ich hab nämlich die Macht und ich kann was tun mit dem Ding, was mir Spaß macht und dann lass ich diesen Cursor flitzen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Aufgrund des zum Teil noch defizitären Maschinenverständnisses bei Kindern in diesem Alter (vgl. Cottmann, 1998) vermuten einige, dass sie auf diese Weise ein falsches Weltbild entwickeln könnten, nachdem auch Menschen ohne weiteres steuerbar sind.

Diese Gefahr sieht Neuß (2002, S. 58) jedoch nicht und begründet dies damit, dass Kinder beim Betätigen eines Lichtschalters auch nicht unmittelbar davon ausgehen, dass Menschen oder ihr Verhalten so „funktionieren“.

3. Medienpädagogische Angebote am Computer

3.1 Der Computereinsatz unter Verwendung von Software

The life and heart of any computer experience is the software. Therefore any developmentally appropriate use of technology would highly be dependant on the software that is used. The valuable computer experiences “most often depends on the computer software children are using. Therefore, the quality of software determines the effectiveness of computer in the early childhood classroom.”(vgl. Song, 2009, S. 27)

Die Software besteht aus den Teilen eines Computersystems die man nicht anfassen kann.

Das sind alle Programme, die das System arbeitsfähig machen.

Ohne entsprechende Nahrung ist der menschliche Körper auch nicht arbeitsfähig. Diese setzt sich aus mehreren Bestandteilen zusammen. Grob unterschieden werden Grundnährstoffe und Ergänzungsstoffe. Das Betriebssystem stellt sozusagen den Grundnährstoff dar, ohne den ein Computer nicht funktionstüchtig ist. Auch in das Betriebssystem integrierte Programme wie beispielsweise Paint, Word, PowerPoint, Excel, etc. lassen sich den Grundnährstoffen zuordnen. Spiel –und aufgabenorientierte Software, mit der sich ein PC zusätzlich aufrüsten lässt, fällt demnach in die Kategorie der Ergänzungsstoffe.

Die Ernährungsweisen von Menschen sind grundverschieden. Während die Einen alles essen oder zumindest ausprobieren, was sich ihnen anbietet, verzichten die anderen, beispielsweise Vegetarier oder Veganer, bewusst auf bestimmte Nahrungskomponenten. Dieses Verhalten lässt sich in die Praxis der Kindertageseinrichtungen transferieren. Somit gibt es Einrichtungen, die z.B. bewusst auf Spielsoftware verzichten und sich lediglich auf Standardprogramme beschränken.

„Also es sollte auf jeden Fall wirklich den Kindern das Angebot, was eben die Office-Version bietet auch wirklich nahegebracht werden, also dass die Kinder wirklich auch mit Word spielen können oder mit dem Zeichenprogramm was da drauf ist (...).“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Andere Kitas hingegen achten auf eine vollwertige Computerkost und bieten den Kindern beides an. Vollwertige Ernährung basiert auf einem Mischkost-Konzept. Kindertagesstätten, die somit einen vollwertigen Computereinsatz propagieren, sind um eine ausgewogene

Mischung verschiedener Software-Typen bemüht. Die Gefahr, dass dabei eine Software-Komponente die Überhand gewinnt und es ähnlich einer übermäßigen Kohlenhydratzufuhr zu einer Störung des Stoffwechsels kommt, besteht hier nicht. Beispielhaft sei an dieser Stelle die Schlaumäuse-Software (vgl. www.schlaumaeuse.de) erwähnt. Ein hervorstechendes Merkmal hierbei ist, dass die Kinder über das eigentliche Spielen mit diesem Programm zusätzlich auch zu sprachbildenden und kommunikationsfördernden Projekten mit Standardsoftware (z.B. Textverarbeitungsprogramm, Malprogramm) angeregt werden. Sich gesund zu ernähren könnte so einfach sein, doch den meisten fehlt es an dem notwendigen Grundwissen. Dies mag auch Ursache dafür sein, weshalb viele Einrichtungen eher sparsam mit entsprechenden Software-Titeln operieren.

„Wir haben da wenig Information, wenig Kenntnis und ich vermisse halt speziell Lernprogramme für Kinder im Vorschulbereich.“
(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„Für den Kindergartenbereich weiß ich da noch nichts, (...) und ich kann mir im Moment auch noch keine Lernprogramme vorstellen.“
(Leitung, ländlicher Kindergarten, RLP)

„Ich muss Ihnen gestehen, da außer den Schlaumäusen also jetzt ein offizielles Programm von Microsoft und auch ein Programm wirklich grob und breitflächig für Kindertagesstätten kenn ich gar nicht, (...).“
(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

„Also ich bin kein Fachmann für Softwareangebote, also wenn sie im pädagogischen Bereich sind.“
(Mitarbeiter des Paritätischen NRW)

Anhand dieser wenigen Zitate wird das große Informationsdefizit welches bei den Erzieher/innen im Hinblick auf Software-Angebote besteht noch einmal verdeutlicht. Sie wissen zudem nicht woher sie überhaupt geeignete Programme beziehen sollen.

„(...) und mehr so ja aus privaten Kanälen, das, was uns Eltern mitgebracht haben, was wir von unseren eigenen Kindern zuhause haben, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„Freitag haben wir ja Spielzeugtag, dass die Kinder ebenso ein Computerspiel mitbringen, dass die Eltern etwas Besonderes haben, dass sie uns dann auch sagen und dann machen wir das, also probieren das auf jeden Fall aus.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Für einen Großteil der Erzieher/innen scheint demzufolge der private Bereich die erste Anlaufstelle für die Besorgung von entsprechenden Software-Programmen zu sein.

Es gibt aber noch mehr Möglichkeiten für Erzieher/innen, sich vorab ein Bild von den Qualitätsmaßstäben einer Software zu machen. Die vorhergehende Überprüfung der Software auf pädagogische Sinnhaftigkeit durch die Erzieher/innen ist nach Manzke (2007, S. 18) unerlässlich.

„Ja also, wie gesagt, es gibt bestimmte Programme, die sehr gut sind. Wir würden also nicht irgendwie wild rausladen aus dem Netz, sondern gucken uns dann auch die Programme an, die dann auch pädagogisch wertvoll sind.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Zum Beispiel können sich die Erzieher/innen in vielen Stadtbibliotheken die von ihnen anvisierte Software zunächst ausleihen und testen, in wie weit sie ihren Vorstellungen tatsächlich entspricht. Weiterhin ist es möglich, über gute Software-Produktionsfirmen eine sogenannte Demo-Version eines Spiels anzufordern. Dies offeriert den Erzieher/innen zwar nur einen kleinen Einblick in das jeweilige Spiel. Aber oftmals ist der erste Eindruck schon ausreichend, um zu wissen, ob man sich näher gehend mit etwas auseinandersetzen möchte. Eine dritte Möglichkeit für Erzieher/innen, sich über die Qualität von Software zu informieren, liegt in dem Studium eines Software-Ratgebers. Das Buch von Feibel gilt in dieser Hinsicht als der bekannteste Ratgeber. (vgl. Aufenanger & Neuß, 2009, S. 50 ff.)

Allerdings bieten die oben genannten Möglichkeiten nur eine erste Orientierungshilfe. Die wirkliche Qualität eines Spiels lässt sich nämlich nicht so einfach vorher festlegen, sondern ergibt sich erst aus der Wechselbeziehung von Spiel und Benutzer. (vgl. ebd., S. 54) Wie unterschiedlich Kinder und Erwachsene dieselbe Software bewerten, konnte beispielsweise

Neuß (2002, S. 26ff.) aufzeigen, indem er während eines Kindergartenprojektes mit beiden Zielgruppen getrennt ein Expertenspiel durchführte. Dabei bekamen die Teilnehmer/innen Gelegenheit, in kleineren Gruppen innerhalb von 15-20 Minuten ein bestimmtes Computerspiel auszutesten und es anschließend anhand eines vorher erläuterten Bewertungsteppichs zu bewerten. Der anschließende Vergleich der kindlichen und der erwachsenen Perspektive machte z. B. deutlich, dass Eltern in erster Linie von den Lerninhalten einer CD-ROM ausgehen. Für die Kinder hingegen ist es wichtig, dass ein Spiel Spaß macht und zum Weiterspielen motiviert. Auch legen Kinder sehr viel Wert auf Rahmenfiguren, die das Spiel erklären und leiten, wohingegen diese von den Erwachsenen kaum wahrgenommen wurden. Bei der Bewertung der grafischen und akustischen Gestaltung gehen die Zielgruppen hauptsächlich von ihrer eigenen ästhetischen Vorstellung aus.

Aus diesen unterschiedlichen Ansichten dürfte ersichtlich geworden sein, dass es wenig Sinn macht, die Kinder, wenn es um die Anschaffung neuer Software für den Kindergarten geht, von dem Prozess auszuschließen. Ein Computerspiel muss zu dem jeweiligen Kind passen, es muss dessen eigenen Präferenzen entsprechen, ansonsten finden keine Selbstlernprozesse beim Spielen statt. (vgl. Fritz, 2009, S. 46) Insofern die Erzieher/innen also nicht riskieren wollen, dass sie den ohnehin schon begrenzten Etat in teure Software investieren, die dann nur gelangweilt von den Kindern aufgenommen wird, wäre es ratsam, sie in die Softwarebeurteilung einzubeziehen. Weiterhin in den Entscheidungsprozess einbeziehen sollte man nach Ansicht des folgenden Interviewteilnehmers die Grundschulen.

„Es ist meine persönliche Meinung, die gängige Software ja zur Textverarbeitung bis hin zu, ja ich will nicht sagen zertifizierten Lernprogrammen, sondern zu sinnvollen Lernprogrammen, die dann gegebenenfalls oder ich nehme an, möglichst in Absprache mit der jeweiligen Schule auch genutzt werden.“

(Leiter der soziale Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Dadurch ließe sich möglicherweise der Übergang vom Kindergarten in die Schule wesentlich einfacher gestalten, da die Kinder durch die ihnen bereits bekannte Software und deren Inhalte einen wesentlichen Anknüpfungspunkt vorfinden. Wie produktiv sich die Anwendung gemeinsamer Computersoftware erweisen kann, haben Iram und John Siraj-Blatchford (2007, S.55) am Beispiel von Elternhaus und Vorschuleinrichtung nachgewiesen. Sie führten im Jahre 2003 eine Pilotstudie in zwei Kindergärten in Cambridge durch. In beiden Einrichtungen wurden die Eltern zunächst zu einem Gespräch eingeladen, bei dem es um die

bestmögliche Nutzung von Heimcomputern zur Förderung kindlicher Lernfortschritte ging. Im Anschluss daran bekamen alle Eltern ein Paket mit Software von IBM geschenkt, die bereits im Kindergarten angewendet wurde. Zusätzlich bekamen sie Hinweise, wie sie ihre Kinder beim Umgang mit der Software unterstützen können. In einem späteren Nachfolgetreffen berichteten die Eltern über ihre Fortschritte und werteten das Projekt als großen Erfolg. Die Tatsache, dass der Kindergarten mit derselben Software arbeitet, gab den Eltern mehr Sicherheit, dass sie nicht irgendwelchen Ramsch für ihre Kinder gekauft haben. Nach dieser Erkenntnis gilt es als umso wahrscheinlicher, dass sich eine ebensolche Kontinuität auch zwischen Kindergarten und Grundschule herstellen lässt.

In eine ähnliche Richtung weist auch die Idee, einen „Medienrucksack“ bzw. eine „Familienmediodothek“ in der Kita einzuführen. In einigen Einrichtungen wurde dies bereits realisiert, vorrangig eben auch mit dem Ziel, Eltern in ihren Entscheidungen zu unterstützen, welches Buch, welcher Kinderfilm und eben auch welche Software für ihr Kind gerade passend ist. (vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006, S. 118)

Ein weiteres Kriterium, das bei der Auswahl von Softwareprodukten nicht unberücksichtigt bleiben sollte ist nach Cottmann (1998, S. 228 ff.) das „Maschinenverständnis“ von Kindern, welches selbst bei annähernder Altersgleichheit unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

In ihrer Untersuchung hat sie drei Typen des Maschinenverständnisses herausgestellt: den anthropomorphen Typ, welcher nicht in der Lage ist Maschinen zu definieren, keine Unterschiede zwischen Mensch und Maschine macht und ihnen daher sämtliche menschliche Attribute zuordnet; den prototypizistischen Typ, welcher zwar bereits in der Lage ist, hauptsächlich elektrisch angetriebene, metallene Objekte als Maschinen zu identifizieren, aber ebenfalls in den Maschinen noch Parallelen zum Menschen sieht, insbesondere was die psychischen Attribute betrifft, und schließlich den distanziert-elaborierten Typ, welcher über das am weitesten entwickelte Maschinenverständnis verfügt und eine eindeutige Grenzziehung zwischen Maschinen und Menschen vornimmt. Des Weiteren unterzog sie verschiedene Programmtypen einer näheren Analyse um herauszustellen, in welcher Weise sie den Ausbau des Maschinenverständnisses von Kindern begünstigen oder eher hemmen, und kam zu dem Schluss, dass je „perfekter“ bzw. benutzerfreundlicher eine Software gestaltet ist, desto eher verstärkt sie animistische Strukturen bei den Kindern, bzw. verleitet sie dazu, menschliche Eigenschaften beim Computer zu vermuten. In diese Kategorie fallen beispielsweise spielerische Lernprogramme, für Kinder bearbeitete Werkzeuge sowie

Übungsprogramme. Offener strukturierte Programme, z.B. Simulationsprogramme hingegen, wirken sich positiv auf das Maschinenverständnis aus, da die Kinder hierbei selber Veränderungen vornehmen und Befehle eingeben müssen, um mit dem Programm arbeiten zu können.

Moderne Softwareprodukte dies gibt Vogel (2001) zu bedenken, sind zudem recht komplex. Sie bestehen zumeist nicht mehr nur aus einem Spiel oder einer Anwendungsmöglichkeit, sondern sind zu einem regelrechten „Activity-Center“ geworden, das sämtliche Funktionen wie Spiel, Spaß und Spannung, Lernen, Üben und Internet in einem Produkt vereint. Anlässlich dieser Entwicklung ist es nicht mehr möglich, derartige Edutainmentprogramme überhaupt noch in bestimmten Kategorien einzuteilen. Mit seinem „Element-Funktions-Ansatz“ hat dieser Autor daher ein Modell entwickelt, welches die einzelnen Elemente eines Programms stärker hervorhebt und sie verschiedenen psychologischen Funktionen zuordnet.

3.1.1 Computerprogramme und ihre Wirkung

„(...) also, die haben wirklich von irgendwelchen Barbiegeschichten über Findus über Löwenzahn, klar wo auch immer ne gewisse Sachwissensvermittlung mit bei war, aber es wurde mehr gespielt.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„(...) wobei ich ein gutes Computerspiel um Himmelswillen nicht verteufeln möchte, darf gewiss auch gespielt werden, nur in einer angemessenen Art und Weise, (...).“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Viele scheinen vom bloßen Einsatz von Computerspielen nicht gänzlich überzeugt zu sein. Wie bereits im letzten Abschnitt angedeutet, ist es auch nicht ratsam, sich auf einen bestimmten Software-Typus zu beschränken. Palme (1999, S. 41) vergleicht dies in etwa mit einem gesunden Frühstück, welches vor allem aus abwechslungsreicher Nahrung besteht und sich nicht allein auf Müsli beschränken sollte. Diese Voraussetzung dürfte allein schon durch die unterschiedlichen Genres, die auf dem Softwaremarkt existieren, gegeben sein. Unterschieden werden an dieser Stelle lediglich die sogenannten Edutainmentprogramme, die eine Verbindung zwischen Unterhaltung und Lernen anstreben, von den reinen Computerspielen, bei denen lediglich der Spaß im Vordergrund steht. Diese beiden

Softwaretypen fallen weniger in die Kategorie „Nahrung“ als vielmehr in die Kategorie der Genussmittel. Sie sind nicht unbedingt lebensnotwendig für den menschlichen Körper, können jedoch in dosierter Menge dem Körper durchaus wichtige Stoffe zuführen. Insofern geht es bei der Nutzung von Edutainmentprogrammen nicht ausschließlich um die Anwendung technischer Handlungsschritte, sondern vielmehr um die Aneignung kognitiver Strukturen. Kinder können sich schnell auf neue Programme einstellen, da sie die Gesetzmäßigkeiten anderer Programme auf das neue übertragen. Zudem lernen sie mehrperspektivisches Denken, da sie sich innerhalb eines Computerspiels in verschiedene Rollen hineinversetzen müssen. (vgl. Aufenanger & Gerlach, 2008, S. 26)

Bildschirmspiele besitzen weiterhin ein großes Potenzial, durch welches sich die Fähigkeit zum selbstständigen und explorativen Lernen bei den Kindern fördern lässt. Die spezifische Struktur von Computerspielen legt zwar die „Pfade“ fest, auf denen sich die Spieler und Spielerinnen durch das Spiel bewegen. (...)Demgegenüber sind jedoch die Begleitinformationen zum Spiel zumeist sehr vage, in einigen Fällen wird sogar das Ziel des Spiels ganz offen gelassen: Im Spiel „Myst“ wird der/die Spieler/in auf eine einsame Insel verschlagen und weiß zunächst einmal nicht, was seine/ihre Aufgabe ist. Dieses herauszufinden, ist einer der Aufträge. Eigenes Experimentieren mit den Regeln und Strukturen eines Spiels stärkt am ehesten die Fähigkeit des selbst organisierten Lernens. (vgl. Müller, 2001, S. 44)

Song (2009, S. 64 ff.) hat sich ebenfalls mit der Wirkung von Softwareprogrammen beschäftigt. Sie führte eine Studie durch mit dem Ziel herauszufinden, welchen Einfluss entwicklungsbedingte Software auf das Kreativitätsvermögen von jungen Kindern hat. Des Weiteren war sie interessiert daran zu untersuchen, ob sich irgendwelche Unterschiede in dem Kreativitätslevel zeigen zwischen Kindern, die entwicklungsbedingte, und Kindern, die nicht-entwicklungsbedingte Software benutzen. Unter entwicklungsbedingter Software wird diejenige Software verstanden, welche den Erwerb wichtiger Kompetenzen und Fähigkeiten, die für junge Kinder entscheidend sind, erleichtern. Diese Art von Software ist zumeist offen gestaltet, verschiedene Antwortmöglichkeiten sind möglich und das Kind hat die Möglichkeit, Kontrolle über die Computer-Umwelt zu übernehmen. Im Gegensatz dazu ist nicht-entwicklungsbedingte Software weitestgehend vorstrukturiert und zielt auf eine richtige Antwort ab. An dieser Studie nahmen insgesamt 104 Vorschulkinder teil. Die Studie war auf eine Dauer von 14 Wochen ausgelegt, welche sich in 2 Testwochen und 12

Handlungswochen aufteilen. Die Probanden wurden aufgeteilt in eine Kontroll- und Experimentalgruppe. Beide Gruppen wurden zu Beginn der Testphase mit dem sog. TTCT Figural Form A (Pre-Test) auf ihre Kreativität überprüft. In der darauffolgenden 12-wöchigen Testphase nahmen die Probanden an einer jeweils 30-minütigen Computersitzung pro Woche teil. Die Kontrollgruppe nutzte dabei nicht-entwicklungsbedingte Software und die Experimentalgruppe entwicklungsbedingte Software. Im Anschluss daran wurde in einem Post-Test, ebenfalls mit Hilfe des TTCT-Verfahrens erneut die Kreativität getestet, um etwaige Veränderungen bei den Kindern über den jeweiligen Zeitraum festzustellen. Das Ergebnis der Studie brachte signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zutage. Entwicklungsbedingte Software beeinflusst die Kreativität von Kindern positiv, wohingegen bei Kindern, die die andere Art von Software benutzt haben, ein deutlicher Einschnitt im Kreativitätsvermögen festgestellt wurde.

Käser und Vogelsberg (2007, S. 63 ff.) sind ebenfalls in diesem Zusammenhang erwähnenswert. Diese beiden Autoren haben eine Studie in drei Kindergärten durchgeführt, bei der es darum ging, zu überprüfen welche Auswirkungen von Edutainmentprogrammen im Bereich der Verkehrserziehung zu erwarten sind. Es gab zwei Experimentalgruppen, in denen sich die Kinder mit jeweils einem Verkehrsspiel für den Computer auseinandergesetzt haben und eine Kontrollgruppe, bei der kein Computerspiel zum Einsatz kam. Der Verkehrswissenstest im Anschluss an die 6-wöchige Testphase erbrachte folgendes Fazit: Die Kinder aus den beiden Experimentalgruppen zeigten einen deutlichen Zugewinn in ihrer Lernleistung durch die Programme, wohingegen die Kontrollgruppe über den gesamten Zeitraum hinweg keine signifikanten Lernzuwächse zu verzeichnen hatte.

Voraussetzung für die Nutzung von Computerspielen in einer Kita ist nach Manzke (2007, S. 17), dass die kleinen „Gamer“ mindestens vier Jahre alt sind. Diese Altersvorgabe begründet er damit, dass Kinder erst in der Lage sein sollten, die ihnen dargebotenen Bilder in einem Computerspiel sicher erkennen und bewerten zu können. Außerdem sollten sie über ein gewisses Maß an kognitiven Fähigkeiten verfügen. Andere Forscher sehen bereits im Alter von drei Jahren einen günstigen Startpunkt, vorausgesetzt, es wird angemessene Software verwendet. (vgl. Sivropoulou, 2009)

Aufenanger (1999, S. 15) hingegen sieht einen angemessenen Softwareeinsatz eher älteren Jahrgängen vorbehalten. Dies schlussfolgert er aus seinem Forschungsprojekt „Medien verstehen“, in dem er sich mit folgenden Fragen beschäftigte:

Wie verstehen Kinder überhaupt Lern- und Edutainmentprogramme? Finden sie sich in deren hypermedialen Strukturen zurecht oder welche Schwierigkeiten treten auf?

In einer kleinen Fallstudie mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren untersuchte er, welche gedanklichen Landkarten Kinder entwickeln, wenn sie sich mit Hypermedia beschäftigen, und ob dies abhängig ist von den jeweiligen Medienerfahrungen und dem Geschlecht. Seinem Forschungsprojekt zugrunde lag das Edutainmentprogramm „Peterson und Findus“, zu dem er den Kindern verschiedene Aufgaben stellte, wie beispielsweise von einem bestimmten Raum in einen anderen zu gelangen. Ergebnis seiner Forschung war, dass erst die Kinder ab 8 Jahren in der Lage sind, eine kognitive Landkarte angemessen zu entwickeln, Kinder unter 8 Jahren zeigen diesbezüglich noch erhebliche Schwierigkeiten. Des Weiteren konnte er nachweisen, dass Kinder mit Computerspielerfahrung ein besseres Verständnis für Hypertexte entwickeln als Kinder ohne Erfahrungen. Unterschiede hinsichtlich des Geschlechtes konnte er jedoch nicht beobachten.

Die Einführung in die Computernutzung alleine durch Spiele bewirkt allerdings noch lange keine Medienkompetenz im Umgang mit dem PC. (vgl. Braun, 2000, S. 15) Dennoch scheint es für viele Erzieher/innen der einfachste Weg zu sein. Ähnlich wie Eltern, die ihre Kinder vor den Fernseher setzen und ihnen eine Videokassette einlegen, sind Erzieher/innen der Auffassung, dass lediglich eine CD-ROM ins Laufwerk einzulegen für die Medienerziehung der Kinder ausreichend sei. Auf eine ähnliche Sichtweise der Eltern verweisen Cordes und Miller (2002, S. 10):

„[...]Je früher die Kinder von ihren Eltern vor die Bildschirme gesetzt würden, umso rosiger seien ihre beruflichen Zukunftschancen. Man müsse nur regelmäßig die entsprechende Software kaufen und schon entwickle sich das Kind ganz von selbst.“

Medienerziehung besteht zwar keineswegs nur in aufwendigen Maßnahmen und Projekten. (vgl. Six & Gimmler, 2007, S. 27), allerdings ergeben sich aus einigen Software-Programmen zugleich neue Spielanlässe für die Wirklichkeit. Beispielsweise wurde in einer Einrichtung, in der die Software „Max und das Schlossgespenst“ zum Einsatz kam, bei der Max 12 gelbe Socken suchen muss, um dem Schlossgespenst seine Gespensterkraft zurückzugeben, selbige Szenerie in der Kindertagesstätte nachgestellt. (vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006) Ein solches Vorgehen ist als äußerst positiv zu werten, denn auf diese Weise wird verhindert, dass die Kinder über die Computerarbeit hinaus den Sinn für die Realität verlieren.

Den Standardprogrammen wird gegenüber den Computerspielen ein weitaus größeres Potenzial zugesprochen, da sie den Kindern mit den ganzen „Tools“ Werkzeuge zur Verfügung stellen, die sich für eine Vielzahl von Aufgaben anwenden lassen.

(vgl. Siraj- Blatchford, I. & J. 2007, S. 10)

Sie eignen sich beispielsweise hervorragend für die aktive Medienarbeit von Kindern:

„Ja also, Kinder entwickeln sich unterschiedlich in unseren Einrichtungen. Manche haben einen unwahrscheinlichen Spaß daran, lesen und schreiben zu lernen und tun das auch. Das geht bis dahin, dass die Kinder Einladungen für die Eltern zum, was weiß ich, Elterncafé oder so schreiben. Oder dass sie eben später so ihre eigenen Highlights aufschreiben, die in die Portfolios reinkommen. (...), teilweise gehen die sowohl hin und benutzen PowerPoint also Zeichnungsgeschichten oder, was Kinder auch ganz oft tun, ist eben digital fotografieren und diese Fotos hinterher ins Netz stellen, also nicht ins Netz stellen im Sinne von „ist der Öffentlichkeit zugänglich“, sondern machen dazu Schleifen, dann steht ein Gerät im Flur, die zeigen den Eltern, das haben wir getan. Fotoworkshops, in der Kita X, die haben letztens ein Video gedreht, und das kann man sich auf dem PC angucken.

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Aktive Medienarbeit ist nach Anfang (2007, S. 6 ff.) jedoch erst mit den Vorschulkindern angemessen zu praktizieren. Kleineren Kindern unter fünf Jahren fehlt es noch an der nötigen Aufmerksamkeit, um sich längere Zeit auf eine bestimmte Sache zu konzentrieren. Zwar können sie bereits kleinere Aufgaben in angeleiteten Projekten übernehmen, aber selbstständig ein solches zu initiieren, dazu sind sie noch nicht in der Lage.

Auch Braun (2000, S. 34 ff.) favorisiert vielmehr einen gestalterisch-kreativen Nutzeransatz am PC als einen vorrangig konsumorientierten Spielansatz. Ihrer Auffassung nach entdecken die Kinder bei der Nutzung eines Grafikprogramms viel mehr Funktionen der Steuerung des PC, da ein solches Programm einen variableren Umgang mit Maus und Tastatur erfordert als ein Spiel, bei dem letztendlich immer nur wenige Tasten gedrückt werden oder gar nur der Joystick benutzt wird. Kinder, die den Zugang zur PC-Nutzung über das Entdecken und Erproben von Grafiksoftware erhalten, können demzufolge besser „klicken“ als Kinder, die den Zugang nur über Spielsoftware erhalten haben. Des Weiteren können Kinder, die noch keinerlei Mauserfahrung besitzen, sich diese über Zeichenprogramme antrainieren, weil dort

der Zusammenhang zwischen der Mausbewegung und der zurückgelegten Strecke auf dem Bildschirm durch die verwendete Farbe sichtbar wird. (vgl. Neuß & Michaelis, 2002, S. 22)

Skeptische Stimmen, dass möglicherweise bei den Kindern eine gewisse Monotonie eintritt, wenn sie sich nur mit derartig spartanisch ausgestalteten Programmen beschäftigen oder vielleicht sogar Forderungen nach Spielen gestellt werden, seien durch das folgende Zitat abgemildert:

„(...) also ich erlebe das einfach so bei den Kindern und auch bei meinen Kindern, dass dieses Zeichenprogramm, was ja wirklich nicht viel bietet, was im normalen Office-Paket drin ist, trotzdem sehr großen Reiz ausübt auf die Kinder, und ich denke genauso wie jedes Blatt Papier, weißes Blatt Papier das gestaltet werden kann, ist das einfach ein weiteres Medium neben dem Stift, Wasserfarben, und das ermöglicht andere Dinge als jetzt ein Pinsel oder ein Stift ohne das jetzt höher zu werten oder niedriger zu werten.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Dass die Benutzung eines grafikbasierten Programms darüber hinaus auch als Spiel beschrieben werden kann, wird anhand der folgenden Ausführungen ersichtlich. Der Umgang mit grafikbasierten Programmen enthält Aspekte des Rollenspiels. Offensichtlich wird dies beim Betrachten des Papierkorbs auf der Desktop-Oberfläche.

Der Papierkorb kann zunächst einmal als ein Bild, das auf der Oberfläche eines Computermonitors erscheint, interpretiert werden. Er unterscheidet sich jedoch von einem herkömmlichen Bild, denn ein Bild würde keine Rolle spielen, also nicht so tun, als wäre es ein Papierkorb, oder besser: es hätte nicht die Funktion eines Papierkorbs, sondern würde lediglich das Abbild eines Papierkorbs sein. Das Icon auf dem Monitor jedoch verhält sich anders. Obwohl es nur so aussieht wie ein Papierkorb und gar kein Papierkorb ist (man kann kein Papier hineintun und zur Mülltonne tragen kann man es auch nicht), funktioniert es doch für den/die Benutzer/in wie ein Papierkorb. Er/Sie schiebt seine/ihre überflüssigen Dateien hinein, und ab und zu wählt er/sie die Funktion „Papierkorb entleeren“, -bringt also den Papierkorb zur Mülltonne. Jedoch wirft ein/e Benutzer/in kein Dokument in einen Papierkorb, er/sie bewegt vielmehr die Maus zu einem bestimmten Icon, das er/sie über ein anderes Icon schiebt, was wiederum eine bestimmte Rechenoperation im Rechner auslöst, indem dieser nämlich den Pfad zum Dokument umdefiniert. (vgl. Dittler, 2010, S. 74 ff.)

Bei der Bereitstellung von Lernprogrammen für die Kinder liegen ebenfalls unterschiedliche Meinungen vor. Sind diese von einem Teil der Erzieher/innen dringend erwünscht, stehen die anderen ihnen weniger positiv gegenüber. Sie scheinen eine ähnliche Funktion wie Anabolika zu haben, eine Art Dopingmittel, um möglichst schnell Masse aufzubauen bzw. um die Kinder möglichst schnell auf die Schule und ihr späteres Berufsleben vorzubereiten.

„(...) und Lernprogramme würde ich jetzt weniger sehen, weil ich nicht der Auffassung bin, dass der Elementarbereich analog zum Schulbereich über bestimmte Curricula gesteuert wird, sondern ich gehe eher davon aus, dass in den ersten Lebensjahren das ein selbst gesteuertes Lernen ist, dass flankiert und begleitet wird von Fachkräften in der Einrichtung und dass es von daher auch weniger darauf ankommt, dass Kinder sozusagen bestimmte curriculare Aufgabenpakete abarbeiten, sondern dass man eher anregungsreiche Umwelten schafft, in denen Kinder selbstbestimmt ihre eigenen Fragen entwickeln, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse entwickeln und denen dann nachgehen, also insofern habe ich eh Probleme mit so Lernprogrammen, das wäre für mich der absolute Gräuel, dass man Kinder vor den PC setzt und dann sollen die da irgendwelche Lernprogramme abarbeiten, dass sie nachher besonders gut in Mathe oder in Sprachen oder, was weiß ich, sind.“ (Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

Papert (1998) sieht im Computer allerdings weniger ein Gerät, das die Kinder mit individuell dosierten Wissenshäppchen füttert und die Aufnahme dieser Häppchen per Tests überprüft, sondern vielmehr ein Instrument, mit denen die Kinder arbeiten, denken und Projekte durchführen können.

Das Lernen mit solchen Programmen hat lediglich die Funktion eines „elektronischen Schokoladenüberzugs“, der den Appetit der Kinder aufs Hauptgericht verderben kann. Lernen stellt zwar auch ein Vergnügen dar, in erster Linie ist es jedoch harte Arbeit. (vgl. Cordes & Miller, 2002, S. 61)

Fritz (2009, S. 42) macht jedoch darauf aufmerksam, dass Lernprozess und Spielprozess eine wechselseitig aufeinander bezogene Einheit bilden. Für ihn beginnt Lernen dort, wo Anreize entstehen, wo Situationen bewältigt werden müssen, wo Anforderungen gestellt werden. In einem Computerspiel wird der/die Spieler/in mit vielerlei Widerständen konfrontiert, die er/sie überwinden muss, um das Ziel zu erreichen. Diese Widerstände treten den Spieler/innen als Spielforderungen gegenüber. Lässt sich der/die Spieler/in auf diese ein, wird er/sie durch sie gefördert. Die Spielforderungen werden von den Spieler/innen als Anreize zum Lernen

erlebt. Nur durch Lernprozesse ist es den Spieler/innen im Spielprozess daher möglich die Spielsituationen zu bewältigen.

In seinem Buch „How Computer Games Help Children Learn“ wirbt Shaffer (2006, S. 10) für eine neue Sorte von Computerspielen, den sogenannten „Epistemic Games“, welche die herkömmlichen Drill- und Lernprogramme wie sie häufig in Elternhäusern, Kindergärten und Schulen zum Einsatz kommen in den Hintergrund rücken lassen. Das Besondere an diesen Computerspielen ist, dass sie den Kindern dazu verhelfen innovativ zu Denken und neue Ideen zu entwickeln, die sie für ein Leben in unserer Welt benötigen.

„[...] Take a profession-say architecture, or journalism, or engineering, or urban planning, or even video game design- (...). If we can entice kids to role-play such professions, they`ll get school-based skills and learning for innovation all in one go. (...). Let them play the game-the game of one or more of these professions. Let them take on the identity or role of a professional. Let them produce the products professionals produce-products they *can* produce thanks to new digital technologies. Let them take ownership of knowledge. “

Unabhängig davon, welche Software im Kindergarten zum Einsatz kommt, viel entscheidender ist die Art und Weise wie sie den Kindern dargeboten wird. Diese Feststellung resultiert aus einem Computerprojekt, welches mit der Einführung der beiden Bücher „Willy der Zauberfisch“ und „Zilly die Zauberin“ begonnen hat und anschließend durch die Bereitstellung der entsprechenden Software fortgeführt wurde. „Es deutet vieles darauf hin, dass es für die Kinder ganz wichtig ist, die Geschichten zunächst inhaltlich zu verstehen, bevor sie sie spielerisch nachvollziehen können. Andere Software wurde längst nicht so gut angenommen, wir vermuten, dass es daran liegt, dass diese nicht so intensiv eingeführt wurde.“(vgl. Eder, 2004, S. 78)

Viele Erzieher/innen befürchten, dass durch die Computerarbeit andere Medien in der Kita in Vergessenheit geraten und die Kinder beispielsweise seltener ein Buch zur Hand nehmen. Das dem nicht so ist, konnte durch die positive Wirkung die aus der Verbindung zwischen den beiden Medien „Buch“ und „Computer“ in diesem Beispiel entstanden ist verdeutlicht werden.

3.2 Der Computereinsatz ohne Nutzung von Software

Schließlich mag es auch Kindergärten geben, die dem Einsatz von Software generell ablehnend gegenüberstehen, da diese ihrer Auffassung nach nur mehr den Status eines „Fertiggerichtes“ besitzt. Diese sind zumeist so hergestellt, dass nur noch ein minimaler Aufwand erforderlich ist, um sie essen zu können. Der Hauptteil der Komponenten ist schon vorgegart, so dass die Fertigmahlzeit lediglich in den Ofen gestellt und kurz erhitzt werden muss. Ebenso ist der Konsum von Softwareprodukten mit wenig zeitlichem Aufwand verbunden, die Erzieher/innen müssen lediglich die CD-ROM ins Laufwerk des PCs einlegen und das Spiel bzw. die Anwendung starten. Der auf einer CD-ROM befindliche Inhalt ist zumeist auch schon „vorgegart“ bzw. eher gesagt vorprogrammiert in dem Sinne, dass viele Computerspiele es den Kindern nur ermöglichen, in einem von den Spielherstellern vorher festgelegten Rahmen zu handeln.

„Nun mag vielleicht eingewendet werden, dass bei Adventurespielen wie „Tomb Raider“ verschiedene Wege möglich sind und der/die Spieler/in sich „frei“ in der virtuellen Szenerie bewegen kann. Der Schein trügt, denn auch hier sind nur die Wege möglich, die vorgegeben sind, auch wenn es dabei Alternativen gibt. Im Prinzip kann sich Lara Croft frei bewegen, so kann sie zum Beispiel klettern, aber eben nur an den Stellen, wo dies vorgesehen ist. Wenn ein/e Spieler/in versucht an einem Felsen hinaufzuklettern, wissend dass dies eine Abkürzung darstellen würde, dies aber nicht vorgesehen ist, kann er/sie stundenlang ohne Erfolg gegen die Wand springen.“(vgl. Buermann, 2003, S. 15) Insofern Kinder also regelmäßig auf derartige Fertig-Produkte zurückgreifen, ist das Auftreten von Mangelerscheinungen nicht ganz unwahrscheinlich, beispielsweise besteht die Gefahr, dass die Kreativität der Kinder auf diese Weise zu kurz kommt. Auf diesen Aspekt macht auch Bergmann (2000b, S. 46 ff.) aufmerksam und umschreibt das Ganze als „funktionsabhängige Omnipotenz“. Der Begriff „Simulationsspiel“ hat sozusagen eine doppelte Bedeutung. Es ermöglicht den Spieler/innen nicht nur bestimmte Schöpfungsakte, wie beispielsweise in „SIM-Earth“ nachzuahmen, sondern das Spiel an sich gaukelt den Spieler/innen vor, Schöpfer/innen dieser Spiellandschaft zu sein. Dies sind sie zwar in gewissem Rahmen auch, allerdings bewerkstelligt der/die Spieler/in an sich nichts, sondern sein/ihr Schöpferum reicht nur so weit wie er/sie in der Lage ist, Informationsdaten im Spiel, welche bereits vorgegeben und festgelegt sind, zu nutzen. Es sind also nicht die Kinder, die den Rahmen der Möglichkeiten in dem Computerspiel abstecken, sondern die in der Software gespeicherte intelligente

Technik. Die Kinder sind also nur insoweit schöpferisch, wie sie auf intelligente Weise die Funktionen des Spiels bedienen.

So wenig also die Verwendung von derartigen Softwareprodukten von Kreativität zeugt, genauso wenig zeugt auch die Zubereitung von Fertiggerichten von jeglicher Kochkunst. Fertiggerichte regen nicht zum selbstständigen Kochen an, sondern trainieren einen lediglich darin, bestimmten Teilfertiggerichten noch eine Komponente (z. B. Wasser) hinzuzufügen oder das bereits komplette Fertiggericht nur aufzuwärmen. Genauso sieht es bei der handelsüblichen Lernsoftware aus. Ein Großteil davon regt nicht zum wirklich selbstständigen Denken an, sondern trainiert einzig und allein, zu bestimmten Figuren oder Situationen entweder die richtige Benennung hinzuzufügen oder die korrekte Anzahl anzugeben. (vgl. Hübner, 2001, S. 94)

Neben den Fertiggerichten gibt es wie kurz zuvor angesprochen auch „Teilfertiggerichte“ bei denen noch andere Zutaten wie beispielsweise Milch oder Wasser zugegeben werden müssen. Es wird dafür plädiert, dass es so was auch unter den Softwareprogrammen geben sollte, das z. B. die komplexeren „Persönlichkeitsmerkmale“ der Figuren in den einzelnen Edutainmentprogrammen nicht alle komplett bei der Herstellung vorgegeben d. h. einprogrammiert werden, sondern sich später (durch Zutun der Kinder) erst entwickeln. Softwareprogramme sollten demnach offener gestaltet sein, so dass Kinder die Möglichkeit erhalten, Zusätzliches hineinzuprojizieren. (vgl. Gerlach, 2002)

Fertiggerichte allgemein bestehen in der Regel aus mehreren Komponenten, einer Hauptkomponente, die zumeist aus Fleisch besteht und mindestens einer Nebekomponente, in der Regel Gemüse.

Moderne Softwareprodukte, darauf wurde bereits in Abschnitt 3.1 hingewiesen, sind ebenfalls komplexe Gebilde. So besteht aktuelle Kinder-Software längst nicht mehr nur aus einem Spiel oder einer Anwendungsmöglichkeit. Längst hat der "Activity-Center" Einzug gehalten in den Computer, bietet Spiel, Spaß und Spannung, Lernen, Üben und Internet in einem Produkt. (vgl. Vogel, 2001, S. 86)

Der entscheidende Vorteil bei der Verwendung von Fertiggerichten liegt darin, dass selbst kochunerfahrene Menschen schmackhafte Gerichte mit geringem Aufwand auf den Tisch bringen können. Software ermöglicht es somit den Erzieher/innen, selbst ohne dass sie über großartige Computerkenntnisse verfügen, den Kindern auf attraktive Weise das Medium näherzubringen. Allerdings, und dies ist als kritisch anzusehen, sind Fertiggerichte zumeist mit zu vielen Farb-, Aroma- und Geschmacksverstärkern angereichert. Auch ein Großteil der derzeit auf dem Markt angebotenen Kindersoftware wartet mit einem Meer an Farben und

Akustik auf. Geschmacksverstärker sind darin ebenso enthalten, beispielsweise in Lernprogrammen, bei denen den Kindern nach erfolgreicher Absolvierung einer Aufgabe der Zugang zum Spielmodus eröffnet wird. Oder aber nachdem ein/e Spieler/in ein Level erfolgreich bewältigt oder einen bestimmten Punktestand erreicht hat, eröffnet ihm/ihr das Programm die Möglichkeit, beispielsweise sein Fahrzeug oder seine/ihre Waffen bzw. Ausrüstung zu verbessern.

Fertiggerichte sind demnach sehr schmackhaft, allerdings, so empfiehlt es sich, sollte man sie nur gelegentlich verwenden. Dieser Ansicht sind auch Anfang und Demmler (2006, S. 48) bezüglich des Softwareeinsatzes im Kindergarten.

Beim Umgang mit Spielsoftware bleiben die Kinder überwiegend passiv, sie können lediglich auf das vorgegebene Medium reagieren, es jedoch nicht aktiv selbst gestalten. Aus diesem Grunde sollte Spielsoftware nicht allein die Medienerziehung bestimmen und vor allem nicht als Selbstläufer eingesetzt werden.

Demzufolge besteht die Möglichkeit für Kindergärten, sich auf den Verzehr von „Rohkost“ zu spezialisieren, denn in roher Form genossen bleiben Vitamine, Enzyme und Mineralstoffe in der Nahrung vollständig erhalten. Bei medienerzieherischen Projekten, bei denen Kinder Medien aktiv gestalten dürfen, können Kinder im Gegenzug zu den Computerspielen ihrer Fantasie freien Lauf lassen und selbst kreativ tätig werden. D. h., der PC kommt hierbei in seiner „reinen“ Form zum Einsatz, indem beispielsweise Kinder dazu angeregt werden, ihn in ihre Rollenspiele einzubinden oder aber den PC in seine Einzelteile zu zerlegen. Doch auch wenn die aktive Medienarbeit im Gegensatz zur schlichtweg konsumorientierten Medienarbeit einige Vorteile bietet, sollte man bedenken, dass auch Ernährungswissenschaftler/innen Rohkost als ausschließliche Ernährungsform eher ablehnen.

Denn viele wichtige Nährstoffe sind in Lebensmitteln enthalten, die ungekocht gar nicht genießbar sind, andere kann der Körper aus zubereiteten Lebensmitteln wesentlich besser aufnehmen. Eine mögliche Lösung des Problems wenn sich der gelegentliche Einsatz von Fertiggerichten nicht vermeiden lässt, liegt in ihrer Ergänzung durch Rohkost.

Es schadet demnach nicht, wenn Kinder in einem Kindergarten hin und wieder dem Konsum von Spielsoftware frönen, insofern er an medienpädagogisch aktivere Maßnahmen gekoppelt ist oder die Kinder zumindest im Anschluss an das Computerspiel eine Dosis Rohkost zu sich nehmen.

Im Folgenden werden zwei Wege beschrieben, wie kreativ mit Computerspielen umgegangen werden kann. „Search & Play“ will beispielsweise die kritische Reflexion, aber auch den produktiven Umgang mit Computerspielen in der pädagogischen Praxis anregen und fördern.

Es handelt sich hierbei um eine interaktive Datenbank, welche mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet ist, die das Reflektieren von Bildschirmspielen anregen und organisieren sollen, mit dem Ziel, eine Auseinandersetzung mit Spielen zu initiieren und zu fördern. „Search & Play“ soll dazu befähigen, angesichts des immer unübersichtlicher werdenden Spielmarktes eigene Werturteile zu fällen. Dabei besteht die Möglichkeit, eigene Spielbeurteilungen zu erstellen. So bietet die Datenbank nicht nur die sprachliche Form der Auseinandersetzung an, sondern regt auch dazu an, die Spielbeurteilungen durch kreative Selbstinszenierungen zu illustrieren, beispielsweise in die Beurteilung Videosequenzen, Foto- oder Ton-Dokumente einzubinden. Das bietet gerade den Kids, die aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes noch eher „textfern“ sind, angemessene Möglichkeiten, ihre Eindrücke vom Spielen am Bildschirm dazustellen. (vgl. Müller, 2001, S. 48 ff.)

Kirk (2001, S. 99 ff.) berichtet darüber hinaus von einem Experiment, bei dem Mädchen und junge Frauen zunächst ein Computerspiel gespielt und es anschließend psychodramatisch umgesetzt haben. Einerseits wurde durch das Nachspielen ein Medium gefunden, die Grenzen des Computers aufzuheben und das virtuell im Computerspiel erlebte in eine besondere Form von Realität, der „surplus reality“ (siehe Abschnitt 1.1) erfahrbar zu machen.

3.3 Generelle Nutzung des Internets als Medium im Kindergarten

„Und die Kinder wollen gern Zugang haben zum Internet, weil sie sich ganz viel googlen.“
(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Aber sollten Kindergartenkinder überhaupt schon Zugang zum Internet haben oder ist das womöglich zu viel des Guten?

Fakt ist, dass das Thema „Internet“ zunehmend immer mehr Kinder begeistert. Dies belegt die KIM-Studie (vgl. www.mpfs.de), eine Studie des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, welche in regelmäßigen Abständen den Medienumgang von Kindern im Alter von 6-13 Jahren dokumentiert. An der KIM-Studie 2008 haben insgesamt 1.206 Kinder teilgenommen, 2010 war die Stichprobe mit 1.214 Kindern etwas größer. In beiden Studien wurden den Kindern u.a. verschiedene Themenbereiche vorgegeben, die sie nach ihren Interessen bewerten sollten. 2008 war der Themenbereich „Internet“ neben den Computerspielen separat aufgeführt. 36% der befragten Kinder haben angegeben interessiert daran zu sein, 23 % bekundeten sogar sehr großes Interesse (vgl. König, 2009) In der KIM-

Studie 2010 waren die Themenbereiche Internet/Computer dagegen zusammengefasst. Dies dürfte erklären, weshalb auf einmal nur noch 30% angaben „interessiert“ daran zu sein. Dafür haben 30% (+ 7PP im Vergleich zu 2008) vorgegeben ein sehr großes Interesse am Internet (bzw. Computer) zu haben.

Doch ist dieses Interesse auch auf Erzieher/Innen-Seite vorhanden?

Bei einem Blick in die Kindertagesstätten lassen sich grundsätzlich vier verschiedene Variantentypen ausmachen. Der erste Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er sich weder für den Computer, noch für das Internet begeistern kann. Die zweite Variante entspricht der, dass die Einrichtungen zwar über (einen) Computer verfügen; das Internet ist ihnen jedoch eine Stufe zu groß, um es mit den Kindern gemeinsam zu nutzen. Es verhält sich in etwa so wie mit dem Baden im See oder Meer. Man sollte sich fragen, wie weit traue ich mich hinauszuschwimmen? Der Computer symbolisiert sozusagen das Baden im Uferbereich. Im Gegensatz zum Meer, welches schwer zu überblicken ist, ist dieser Bereich am See durchaus überschaubar. Die Kinder kommen nur mit denjenigen Softwareinhalten in Berührung, die die Erzieher/innen zuvor auf ihre pädagogische Sinnhaftigkeit überprüft haben, im Gegensatz zum Internet, wo die Kinder Zugang zu allen erdenklichen Themen haben, vorausgesetzt, es ist kein Filterprogramm installiert. Kinder, die noch nicht schwimmen, bzw. noch keine Erfahrung mit dem Computer haben, können zumindest ihre Füße ins Wasser setzen und erste haptische Erfahrungen mit dem kühlen Nass machen oder wie im Fall des Computers, ihre Finger auf eine Tastatur setzen. Das Wasser im Uferbereich ist eher seicht und birgt somit weniger Gefahren für die noch unerfahrenen Kinder. Zudem können Erwachsene ihre Kinder vom Festland aus gut beobachten und schnell eingreifen, wenn sie drohen unterzugehen. Eine permanente Begleitung der Kinder am Computer ist nicht so dringlich wie bei dem Internet, da viele Softwareprogramme selbsterklärend sind. Das Internet hingegen wird mit den unendlichen Weiten des Meeres assoziiert. Es bietet viel mehr Freiraum für Entdeckungen, zugleich jedoch auch weitaus mehr Gefahren. Trifft man beispielsweise auf einen Hai und wird von ihm gebissen, stellt dies eine äußerst schmerzhafteste Erfahrung dar. Ebenso schmerzhafteste Erfahrungen machen einige Kinder im Internet, in dem sie beispielsweise im Chat oder auf diversen Onlinecommunitys von anderen Kindern beleidigt oder bloßgestellt werden. Cybermobbing nennt sich dieses Verhalten und stellt eine Form der psychischen Gewalt dar. Kinder stoßen jedoch möglicherweise auch auf Webseiten, die gewaltverherrlichende Themen oder sogar pornografische Darstellungen zum Inhalt haben. Am heimtückischsten im Meer ist jedoch das Phänomen der sogenannten Unterströmungen.

Für Laien oftmals schwierig zu erkennen, ziehen sie einen noch weiter ins Meer hinaus und führen im schlimmsten Falle zum Ertrinken. Diese Unterströmungen sind in etwa mit den Links im Internet gleichzusetzen. Zwar surfen Kinder nicht im eigentlichen Sinne, d. h., sie bewegen sich normalerweise nicht via Link von einem Webangebot zum nächsten, sondern suchen sich gezielt die Seiten aus und geben sie über das Adressfeld ein. (Vgl. Feil, 2004)

Dennoch kann es schon mal passieren, dass man auf einer bestimmten Webseite versehentlich einen oder mehrere Links anklickt und sich dadurch in immer neuere Gefilde katapultiert, in denen man schlichtweg verloren ist. Es kommt entweder zum „Lost in Hyperspace“ einem Orientierungsverlust, bei dem für den/die Nutzer/in nicht mehr erkennbar ist, an welcher Stelle im Netzwerk er/sie sich gerade befindet und wie er/sie von dort aus wieder zu bestimmten Knoten gelangen kann oder zum „Cognitive Overhead“, einer Form kognitiver Überlastung, welche durch zu viele, gleichzeitig auf den/die Nutzer/in einströmende Eindrücke ausgelöst wird. (vgl. Pscheida, 2007, S. 49)

Hat sich ein Kind erst mal in den Weiten des Internets verloren, ist es schwierig, wieder an den Ausgangspunkt zurückzugelangen, da ihm möglicherweise das Bedienen des „Vor- und zurück Buttons“ noch nicht geläufig ist; ebenso ist es aufgrund der nachlassenden Schwimmkraft nahezu unmöglich, vom offenen Meer wieder ans Land zu gelangen. Die Anstrengung, die man dabei aufbringen muss, kommt in etwa dem Navigieren kleinerer Kinder im Netz gleich. Wenn man die wesentlichen Schwimmzüge nicht beherrscht bzw. nicht problemlos mit Maus und Tastatur umgehen kann, kommt man sowohl im Wasser als auch im World Wide Web nicht weit. Die Gefahren, die mit dem Schwimmen im Meer oder surfen im Internet verbunden sind und auch die Navigationsprobleme lassen sich jedoch umgehen, wenn man einige Sicherheitsregeln befolgt, wie beispielsweise nur in Begleitung zu schwimmen und sich ausschließlich in der Nähe des Ufers zu bewegen. Auch Kinder sollten bei ihren ersten Interneterkundungen nicht auf sich alleine gestellt sein und nur auf bekanntem Terrain bzw. bekannten Seiten surfen. Im Hinblick jedoch auf die Tatsache, dass die Vielfalt des Online-Angebots den Kindern unbekannt ist und ihre Kenntnis sich auf nur einige wenige Webseiten beschränkt, erscheint die obige Maßnahme hinfällig zu sein. Allerdings sind gerade die Webseiten, die Kinder von sich aus kennen, weniger pädagogisch als vielmehr Konsum ambitioniert. (vgl. Decker & Feil, 2003, S. 18)

Von dieser Seite aus betrachtet ist es wiederum angebracht, dass Erwachsene Kinder bei ihren Internetbesuchen begleiten und im wahrsten Sinne des Wortes gemeinsam mit ihnen „zu neuen Ufern aufbrechen“. Dabei wissen die Erwachsenen oft selbst nicht, welche Bereiche im Internet für Kinder geeignet sind und wo möglicherweise gefährliche Stellen lauern. Mitunter existieren bereits Internetseiten für

Vorschulkinder, die die Eltern in einer medialen Erziehungspartnerschaft mit einbeziehen. Zu nennen seien an dieser Stelle „Die Seite mit dem Elefanten“ und „Kikaninchen“, welche beide Begleitmaterial für die Eltern bereitstellen und ihnen Tipps geben, wie sie ihr Kind beim Umgang mit dem Computer und der betreffenden Seite unterstützen.

(vgl. Fuhs, 2010, S. 99ff.)

Als möglicher Leitfaden dient ihnen beispielsweise auch die Datenbank „Websites für Kinder“.(vgl. www.websitesfuerkinder.de) Hier bekommen Pädagoge/innen und Eltern eine Orientierungshilfe, welche Webseiten altersgerecht sind, und bekommen zugleich Kriterien an die Hand, die ihnen helfen, den medienpädagogischen Nutzen einer Webseite selbstständig einzuschätzen. Einen weiteren bereits abgesteckten Rahmen sicherer Kinderwebsites bietet die Arbeitsgemeinschaft „Seitenstark“. Auf deren Homepage (vgl. www.seitenstark.de) finden die Kinder eine vielseitige Landschaft bereits vernetzter Webseiten vor, die ihnen Zugang verschaffen zu diversen Spielen, Lern- und Mitmachangeboten etc. und dabei gänzlich frei sind von Gewalt und aggressivem Kommerz. Schindler (2003, S. 75) titulierte solche Positivlisten als eine „altersgerechte Spielwiese“. Bei der Ansicht von Webseiten sollte jedoch anfangs generell der Ratschlag „weniger ist mehr“ befolgt werden. Speziell Kinder, die sich noch unsicher im Umgang mit dem Internet fühlen, lieben das Bekannte oder die Wiederholung. Für sie ist die Konzentration auf eine einzige Webseite völlig ausreichend. (vgl. Feil, 2004, S. 161) Je jünger ein Kind ist, desto kürzer sind seine Aufmerksamkeitsspannen und desto punktueller (auf einzelnes gerichtet) ist seine Sicht der Umwelt. Diese an Einzelheiten orientierte Wahrnehmung von Kindern wird als „Und-Summen-Auffassung“ bezeichnet, da jüngere Kinder eine Einzelheit an die andere reihen, ohne eine chronologische Abfolge zu beachten. (vgl. Eder, 1999, S. 44ff.) Den anfänglichen Aufenthalt der Kinder auf ausschließlich von Erwachsenen vorgegebenen Webseiten assoziiert Wagner mit der Bewegung in einem Laufstallchen. Erst mit 9 Jahren beginnen seiner Auffassung nach, die Kinder die Möglichkeiten des Internet aus eigenem Antrieb auszuprobieren. (vgl. Theunert & Wagner, 2002)

Kinder, die noch gar keine Schwimmerfahrten besitzen, sollten jedoch neben einem erwachsenen Begleiter auch auf zusätzliche Schwimmhilfen nicht verzichten.

„(...) Und ich denke mal, so wie es auch den Internetführerschein für Erwachsene gibt, wäre es auch ganz sinnvoll, so was in der Art auch mit Kindern zu machen, (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Ebenso wie die Küstenwache der Prävention und Verfolgung von Straftaten auf Hoher See dient, existieren auch im Internet Initiativen, die auf mehr Sicherheit abzielen.

Eine solche Initiative stellt beispielsweise das Projekt „Klicksafe“ (vgl. www.klicksafe.de) dar, welches am 11. April 2005 in Düsseldorf gestartet ist. Ermöglicht wurde es in erster Linie durch die beiden Landesmedienanstalten Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen.

Hauptanliegen von Klicksafe ist es, Kinder und Jugendliche und auch deren Eltern, Lehrer/innen und andere pädagogisch Verantwortliche auf die Chancen und Risiken des World Wide Web hinzuweisen und sie für einen kritischen Umgang zu sensibilisieren. (vgl. www.rp-online.de) Mitunter besteht sogar die Möglichkeit, sich neben dem gängigen Internet Explorer oder anderen Browsern ein solches Web-Portal nach eigenen Bedürfnissen zusammenzustellen. Der Vorteil besteht darin, dass die Kinder nur Zugriff zu solchen Webseiten haben, die zuvor von den Erwachsenen angegeben wurden. Alle anderen Adressen, die über den Browser eingegeben werden, lassen sich nicht öffnen.

(vgl. Siraj-Blatchford I. & J., 2007, S. 56)

Verfügen Erzieher/innen nur über rudimentäre Internetkompetenzen und –Erfahrungen, kann dies sich nachteilig in der pädagogischen Begleitung von Kindern niederschlagen.

(vgl. Feil, 2004, S. 212)

Nicht nur, dass sie gehemmt sind die Kinder bei ihren Internetbesuchen zu begleiten, dies erklärt auch, warum sie das Internet erst gar nicht in Erwägung ziehen.

Doch nicht alle Erzieher/innen stehen dem Internet kritisch gegenüber.

Variantentyp 3 beispielsweise nutzt bereits den Computer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und äußert zudem verstärkt den Wunsch, über einen Internetanschluss zu verfügen.

„(...)und was ich sehr wichtig finde, ist ein Internetanschluss. Sehr wichtig, den wir allerdings leider Gottes im Moment noch nicht haben, was ich aber in Zukunft anstrebe, dass wir auch endlich mal einen Internetanschluss bekommen.“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

„Darüber hinaus bin ich der Auffassung, dass jede Tageseinrichtung Internetanschluss haben sollte, der mit KIBIZ in Nordrhein-Westfalen sowieso quasi verpflichtend, weil die Abrechnungen und Betriebskosten sowieso über das Internet laufen.“

(Mitarbeiter des Paritätischen NRW)

Für diese Personen mag das Internet gegenüber dem Computer noch eine Steigerung bedeuten. Ähnlich einem Bonbon, dessen Highlight in vielen Fällen die Füllung darstellt. Variantentyp 4 nutzt sowohl den Computer als auch das Internet bereits in routinierter Weise. Bislang herrscht jedenfalls noch Uneinigkeit darüber, ab wann und ob ein Kind reif ist fürs Internet:

„Oh das weiß ich nicht, also da glaub ich, dass Kindergartenkinder noch zu jung sind.“
(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

„Man sollte Kinder an das Internet heranzuführen, wenn sie anfangen, sich dafür zu interessieren.“
(Gabriela Becker; Verein Internet-ABC in Düsseldorf)

Neben dieser taktisch klugen Position, die keine Zielgruppe vom Internet ausschließt, gibt es auch eindeutige Meinungen, die klar definieren, dass die alleinige Nutzung des Internets erst für Kinder ab acht Jahren angebracht sei. Dieser Auffassung ist Gieger vom Deutschen Jugendinstitut in München und zieht dieses Fazit aus der Studie „Wie entdecken Kinder das Internet“ von Feil (2004), in der er maßgeblich involviert war. Es handelt sich hierbei um eine qualitative Studie, welche im Zeitraum von 2001-2003 am Deutschen Jugendinstitut in München durchgeführt wurde. Sinn und Zweck dieser Studie war es herauszufinden, wie Kinder das Internet nutzen, was genau sie daran interessiert, welche Schwierigkeiten sie bei der Nutzung haben und wie sie bei der Navigation auf den Websites vorgehen. Teilgenommen haben an dieser Studie insgesamt 18 Kinder im Alter von 5-11 Jahren, die sich vor allem sehr stark durch ihre Lesefähigkeiten unterschieden. In mehreren Einzelsitzungen wurden die Aktivitäten der Kinder im Internet mittels teilnehmender Beobachtung aufgezeichnet. Im Zusammenhang dieser Arbeit sind vor allem die Vorgehensweisen der beiden jüngsten Kinder interessant, die zum Zeitpunkt der Studie noch den Kindergarten besuchten. Aufgrund ihrer äußerst rudimentären Lese- und Schreibfertigkeiten war ihre Internetnutzung noch sehr stark eingeschränkt und sie waren durchweg auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen, sei es bei der anfänglichen Websiteauswahl, der Navigation und der Rezeption. Allein beim Öffnen des Browsers zeigten sich erste Schwierigkeiten. Durch zu häufiges oder falsches Klicken auf das Browsersymbol öffnet er sich entweder mehrmals oder überhaupt nicht. Die nächsten Komplikationen traten auf, als es um das Eingeben der Webadresse in die Browserzeile ging. Nicht alleine Rechtschreibfehler führten dazu, dass eine bestimmte Seite nicht aufgerufen

werden konnte, sondern auch die vielen Sonderzeichen, die eine solche Eingabe erfordert stellte eine Hürde für die Kinder dar. Ohne Hilfe eines Erwachsenen hatten sie Probleme, diese auf der Tastatur wiederzufinden. Auf der eigentlichen Website zeigten sich schließlich Probleme bei der Navigation, beispielsweise beim runter Scrollen. Durch die hohe Textlastigkeit des Internets ist ein Vorlesen der Webseiteninhalte durch einen erwachsenen Begleiter unerlässlich, es sei denn die Kinder orientieren sich hauptsächlich über die Bilder. Nicht nur die Texte an sich stellen ein Problem dar, sondern auch einzelne Wörter. Ein Großteil stammt aus dem englischsprachigen Bereich, was zu doppelter Unverständnis bei den Kindern führt und zusätzlich für Verwirrung sorgt.

Folglich sollen einige Möglichkeiten vorgestellt werden, wie Kinder das Internet nutzen können. Feil (2004) hat herausgestellt, dass das Hauptinteresse unabhängig von Alter und Geschlecht auf das Spielen im Internet gerichtet ist. Als Kommunikations- und Informationsmedium wird es von den Kindern weniger angesehen.

3.3.1 Die Nutzung des Internets als „virtuelles Spielzimmer“

In Anbetracht dessen, dass die liebste Beschäftigung der Kinder im Internet das Spielen ist, die meisten Online-Spiele jedoch aufgrund komplexer Anmeldeverfahren, erforderlicher Downloads und fehlender Online-Mitspieler/innen insbesondere für die jüngeren Kinder ausscheiden, scheinen folgende Überlegungen erwähnenswert zu sein:

Die Idee des „Virtuellen Kinderzimmers“, ist dem mediendidaktisch-pädagogischen Konzept zum Einsatz des Computers im Vorschulalter entnommen, welches im Rahmen des Projektes „Mediales Lernen im Kindergarten“ an der Universität Klagenfurt von Schachtner, Roth und Frankl (2005) entworfen wurde.

Im Prinzip ist dies als eine Art Erweiterung zu einer herkömmlichen Kindergarten-Homepage zu betrachten und besteht in erster Linie durch einen eigens für die Kinder angelegten Spielbereich. Dieser stellt sozusagen das Abbild eines gewöhnlichen Kinderzimmers dar und ermöglicht den Kindern den Zugang zu verschiedenen Spielen, die sich getarnt hinter diversen Einrichtungsgegenständen verbergen. Klicken die Kinder beispielsweise auf ein Buch, bekommen sie eine Gutenacht-Geschichte zu hören; der Fernseher eröffnet ihnen eine kurze Videosequenz, und über den Pinsel gelangen sie automatisch in ein Mal Programm. Folglich lassen sich noch eine Reihe weiterer spielerischer Elemente in die Webseite integrieren. Um den Kindern die Navigation zu erleichtern, raten die Forscher dazu, einen Avatar in Form

einer für die Zielgruppe ansprechenden Figur zu entwickeln, der die Kinder durch das Programm führt und bei Bedarf zu Hilfe gerufen werden kann. (vgl. Schachtner, Roth & Frankl, 2005)

Eine solche Idee zu verwirklichen, setzt allerdings ein hohes Budget aufseiten des Kindergartens voraus, da die Erzieher/innen aufgrund fehlender Programmierkenntnisse gezwungen sind, Outsourcing zu betreiben und die Gestaltung der Webseite in fachkompetente Hände zu verlagern.

Allerdings verspricht das Ganze auch einige Vorteile. Zum Einen wird durch die Integration eines solchen Online-Spielplatzes in die Kindergarten-Homepage bei den Kindern das Gefühl der Verbundenheit zur jeweiligen Einrichtung gestärkt. Allein schon durch das fortwährende Aufrufen der Homepage, was gleichzeitig dem kindlichen Bedürfnis nach Wiederholung Rechnung trägt, ist dieses garantiert.

Der größte Vorteil für Kinder liegt jedoch in dem Punkt der „Zentralität“. Das „Virtuelle Kinderzimmer“ kommt in etwa einem Einkaufszentrum gleich, da es verschiedene Branchen unter einem Dach bzw. auf einer einzigen Webseite vereint. Man muss nicht erst die verschiedenen Stadteile bzw. Webseiten im Internet abfahren, um Ausschau nach einem tollen Spiel zu halten, sondern alles konzentriert sich auf eine einzige Seite.

Um das Kundeninteresse nicht zu verlieren, sollte das Angebot allerdings in bestimmten Zeitabständen erweitert werden, bzw. die spielerischen Elemente auf der Homepage durch andere ersetzt werden, was wiederum von dem Vorhandensein finanzieller Ressourcen abhängig ist.

Neben dieser Möglichkeit eine kindergarteninterne Homepage mit Spielen für die Kinder zu errichten, können diese darüber hinaus auch Webseiten besuchen, die ihnen vielleicht sogar schon durch andere Medien bekannt sind. An dieser Stelle sei auf die sogenannte „Fernseh-Internet-Konvergenz“ verwiesen. Die meisten Fernsehsender stellen mittlerweile zu allen Fernsehsendungen der verschiedenen Programmsparten zusätzlich Online-Angebote bereit. Selbst für die Kinder im Vorschulalter gibt es schon eigens konzipierte Internetangebote zum Kinderprogramm (z.B. www.toggo.de, www.kika.de, www.tivi.de,...). Durch die Flimmo-Kinderbefragung im November 2010 an der 59 Kinder im Alter zwischen 8 und 14 Jahren teilgenommen haben, ist deutlich geworden, dass derartige Angebote für viele Kinder mittlerweile zum alltäglichen Medienensemble gehören. Sie werden durch Verweise in den jeweiligen Sendungen darauf aufmerksam gemacht und wenden sich diesen Internetseiten zu, um sich bestimmte Sendungsinhalte noch einmal zu vergegenwärtigen oder sich über ihre Stars zu informieren. Ebenfalls durch die Befragung offensichtlich geworden ist, dass die

meisten Kinder derartige fernsehbezogene Internetangebote alleine nutzen. Dies ist äußerst bedenklich, denn viele Inhalte im Umfeld von Internetangeboten, die nicht als Kinderprogramm ausgewiesen sind, werden trotzdem von den Kindern frequentiert. Von Vorteil wäre es daher, die Kinder bereits im Kindergarten an diese TV-Internet-Konvergenz heranzuführen und ihnen dabei eine altersgerechte Begleitung zu bieten. (vgl. www.flimmo.de/downloads/File/Bericht_TV-%20Internet-Konvergenz.pdf)

3.3.2 Die Nutzung des Internets als Forschungsinstrument/ Lexikon

Die zweite Möglichkeit für Kinder das Internet zu nutzen kommt besonders dem Aspekt des selbstentdeckenden Lernens zu Gute, auf den in vielen Kindertagesstätten großer Wert gelegt wird.

„Haben wir auch in bestimmten Bereichen so Kindergärten, die großen Wert auf das Forschen von Kindern legen, und da ist es immer mal ganz gut, auch im Internet mal gemeinsam mit den Kindern zu gucken.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

„Wir machen Begabungsförderung in unseren Einrichtungen, d. h. auch bis zur Hochbegabungsförderung, d. h., Kinder wollen ganz viel haben, stellen auch komplizierte Fragen, die auch sofort nicht vielleicht beantwortbar sind, und da geht man mit denen und sucht raus, dann hat man seine Bibliothek, sucht in Büchern, aber nimmt dieses Medium Computer selbstverständlich mit hinzu, geht natürlich auch ins Museum oder weiß nicht wo und versucht Antworten auf die Fragen zu finden, die sich so stellen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

„Für uns ist das auch so, das was wir nicht beantworten können, dass wir gemeinsam mit den Kindern ins Internet gehen, (...).“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

„(...) also wir wollen hier was wissen und wir wissen es nicht, also Kinder stellen sich eine Frage oder ich als Erzieherin stelle die Frage, die wir gemeinsam nicht beantworten können und wir wissen jetzt auch nicht, wen wir fragen könnten, Lexikon oder Wörterbuch hilft uns auch nicht weiter, wir haben auch keine Bilderbücher zu dem Thema oder zumindest sind die nicht ausreichend, da mit den Kindern wirklich das Internet zu nutzen, um eben zu schauen, wo kriegen wir denn jetzt raus, was das für ein Baum ist, was wir da entdeckt haben, wo wir nicht wissen, wie der Name ist, oder wo kriegen wir ein schönes Rezept für einen leckeren Nachtisch.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Diese Nutzungsform soll jedoch nicht zu dem Glauben verleiten, das Internet sei ein Lernmedium und liefere bereits fertiges Wissen.

Diese Assoziation ist falsch. Das Internet transportiert lediglich Informationen und ist vielmehr als Werkzeug zu betrachten, welches die Auseinandersetzung mit den verschiedensten Inhalten unterstützt bzw. erleichtert. Das eigentliche Wissen muss von jedem Einzelnen selbst durch Reflexion, Wertung, Gewichtung und Einordnung der jeweiligen Information hergestellt bzw. konstruiert werden. (vgl. Pscheida, 2007, S. 52)

Die Verwendung von Suchmaschinen gestaltet sich zudem für Kinder als schwierig und das in zweierlei Hinsicht: Nicht nur dass die Suchanfrage erst mal entsprechend eingegrenzt werden muss, sondern auch dass man aus einer Fülle von Treffern die für einen brauchbaren Informationen herausfiltern muss. Dies können Kinder nur mit der Hilfe von Erwachsenen angemessen bewerkstelligen. Allerdings scheint das wie das folgende Zitat belegt, in eine Art Überforderung bei vielen Erzieher/innen zu münden.

„(...) aber man merkt ja immer wieder „blinde-kuh.de“ und also man kriegt die Seiten ja auch genannt, man muss sich einfach nur mal die Mühe machen, mit den Kindern da rein zu gehen, es gibt ganz viel Kindergerechtes eigentlich.“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Hinter der Website (vgl. www.blinde-kuh.de) verbirgt sich eine Suchmaschine, welche eigens auf die Bedürfnisse von Kindern ausgerichtet ist und sie vor der Begegnung mit problematischen Inhalten bewahrt.

Für Kindertagesstätten, die das Internet wie oben angedeutet vorrangig als „Lexikon“ gebrauchen, dürfte auch das Projekt „SCHLAUBÄR“, welches von Ecker, Krebs und Bechtel

(2008) an der privaten Fachhochschule Heidelberg entwickelt worden ist und bereits in dieser Arbeit erwähnt wurde, von großem Interesse sein, stellt es zumindest eine kindlichere Alternative zu den oben aufgeführten Recherchearbeiten im Internet dar.

Vordergründig initiiert mit dem Ziel das interaktive Lernen und die Medienkompetenz von Kindern in Kindertagesstätten zu fördern, stellt „SCHLAUBÄR“ gleichermaßen ein Wissens- und Lernportal für Kinder als auch für Erzieher/innen dar. Zugleich entlastet es Erzieher/innen in ihrer Funktion als Antwortlieferanten, die sie häufig aus Zeitgründen auch gar nicht erfüllen können, und ermöglicht ihnen, diese Aufgabe an Dritte weiterzugeben. Ihre Aufgabe besteht lediglich darin, die Fragen gemeinsam mit den Kindern in das Portal unter der entsprechenden Kategorie einzugeben.

Anschließend werden diese automatisch einem Mentorennetzwerk, welches sich aus ehrenamtlichen Personen zusammensetzt, zur Beantwortung übermittelt.

Nachdem die Fragen beantwortet wurden, werden sie in einem weiteren Schritt noch mal von pädagogischen Fachkräften bzw. Sozial- und Verhaltenswissenschaftlern überarbeitet und im Anschluss daran an die Kindertagesstätte zurückgesandt. Auch wenn dieses Konzept den Kindern womöglich wissenschaftlich fundiertere Antworten liefert, ist fragwürdig, ob man den Erzieher/innen mit diesem System wirklich einen Gefallen tut oder ob man ihnen dadurch nicht indirekt das Gefühl vermittelt, sich auch von anderen pädagogischen Arbeiten, die den Computer betreffen, problemlos entbinden zu können. Die pädagogische Begleitung der Kinder am PC, welche immer wieder mit großer Wichtigkeit betont und hervorgehoben wird, verliert durch dieses Konzept möglicherweise an Relevanz.

Das Kita-Frontend, welches durch das Projekt bereitgestellt wird und den Kindern eine selbstständige und einfache Bedienung des Programms ermöglicht, sowie der „Schlaubär“ der die Kinder durch das Programm führt, bergen jedoch die Gefahr, dass sich durch diese Art der Benutzerfreundlichkeit animistische Vorstellungen in Bezug auf den Computer bei den Kindern verstärken. Insbesondere kleinere Kinder, die über noch kein richtiges Maschinenverständnis verfügen, neigen dazu, dem Computer menschliche Eigenschaften zuzuschreiben. In ihrer Untersuchung konnte Cottmann (1998, S. 258) feststellen, dass Kinder keinerlei Irritationen zeigten bei der Begegnung mit Schriftattributen oder -typen. Im Gegensatz dazu führten Funktionen wie beispielsweise Rechtschreibprüfung, Synonymwörterbuch oder Hilfefunktionen, die durch Kommentare einer Leitfigur begleitet, sowie Animationen, die durch Anklicken verschiedener Symbole aktiviert werden, zu Verständnisschwierigkeiten bei den Kindern und erweckten den Anschein, der Computer sei in der Lage selbstständig zu denken. Aus diesem Blickwinkel betrachtet scheint die

anfängliche Euphorie, die mit dem Schlaubären verbunden war, zu verschwinden. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass ein Großteil der Kindersoftware heutzutage fast ausschließlich nur noch mit derartigen Animationen und Leitfiguren arbeitet, scheint dieser Punkt jedoch nicht mehr allzu sehr ins Gewicht zu fallen.

Das Internet liefert jedoch nicht nur Antworten auf Fragen, es gibt den Kindern zugleich auch Anregungen für weitere Forschungen.

„Unsere Kindergärten sind alle in diesem Programm „Haus der kleinen Forscher“, und da ist in diesem Jahr der Bereich Astronomie ein Hauptthema, und da muss man sich Sternenkarten runterladen und alles so was, das geht ja sonst gar nicht.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Hinter dem „Haus der kleinen Forscher“ verbirgt sich eine Stiftung, die die Kinder für Naturwissenschaft und Technik begeistern möchte. (vgl. www.haus-der-kleinen-forscher.de) Auf der Homepage sind zahlreiche Versuchsanleitungen zu finden, die die Kindertagesstätten je nach Bedarf auswählen und mit den Kindern durchführen können.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, wie gewinnbringend sich das Internet auch in anderen Förderbereichen einsetzen lässt. Allerdings erfährt das Internet durch diese Art der Nutzung keine allzu große Beachtung. Es wird nicht um seiner selbst willen eingesetzt, da in erster Linie außermediale Ziele verfolgt werden.

3.3.3 Die Nutzung des Internets als Selbstdarstellungsportal

„Selbstdarstellung“ scheint derzeit das meist gefrönte Hobby vieler Kinder und Jugendlichen zu sein. In zahlreichen Onlinecommunities vertreten, stellen sie sich und ihr Leben zur Schau, ohne sich der daraus resultierenden Gefahren bewusst zu sein. Das Internet wird zum Ausstellungsraum für jedermann. Neben der Möglichkeit, seine Gefühle und Stimmungen indirekt durch selbst gemalte Bilder mitzuteilen, wie es vor allem kleinere Kinder im Kindergarten häufig tun, geht die Tendenz im Zeitalter des Web 2.0 nun weitestgehend dahin, sich und seinen Gemütszustand auf direktem Wege anderen mitzuteilen und das nicht nur den Personen im näheren Umkreis, nahezu jede Person, die über einen Online-Anschluss verfügt, kann in derartige Äußerungen Einblick nehmen. Kinder degradieren sich sozusagen selbst

zum Ausstellungsstück, das durch Angaben zu dem/der jeweiligen „Künstler/in“ abgerundet wird und von jedermann zu bestaunen ist.

Viele Pädagoge/innen betrachten diese Art der Freizeitbeschäftigung mit Argusaugen:

„Aber manchmal wird man ein bisschen überrannt, vor allen Dingen, wenn ich so sehe, wie gläsern ein Mensch wird, der sich vor allen Dingen im Internet bewegt. Also da kann ich schon auch Schweißausbrüche kriegen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Aus diesem Grunde stellen sich auch einige Kindertagesstätten vehement gegen die Einrichtung einer eigenen Homepage, auch wenn diese noch so große Potenziale beinhaltet, wie im Folgenden skizziert wird. Zu groß ist jedoch die Angst, durch zu viel Öffentlichkeitsarbeit, und dazu zählt eben auch die eigene Homepage, zu einem „gläsernen Kindergarten“ zu mutieren. (vgl. Köhler, 1997, S. 22) Zugleich wird der frühe Umgang mit dem Internet jedoch auch als Präventionsschutz angesehen.

„So, dann muss ich aber früh damit anfangen zu sagen, also wenn du im Internet warst, hast du eine Spur hinterlassen. Was tust du mit diesem Internet? Was willst du denn? Welche Spuren willst du denn hinterlassen und welche gar nicht? Gut keinesfalls. So, das kann ich aber nur, wenn die Kinder mit dem Ding umgehen und nicht, wenn ich sage: „Geh da bloß nicht dran, sobald du die Finger da dran hast, ist da drin so ein Drache, der frisst dich auf. Das ist Quatsch. Das ist Kappes.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Aus diesem Grunde plädiert diese Expertin für eine etwas abgeschwächte Form der oben erwähnten Selbstdarstellung:

„Unsere Einrichtungen haben unterschiedlich ausgeprägte Internetseiten. Manche ganz, ganz gut gepflegte und richtig auch für die Öffentlichkeitsarbeit eingesetzte, wo dann die Kinder auch wissen, dass sie Beiträge für die Internetseite machen, die dann da reinkommen und sie sich das auch angucken.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Die Gefühle, die Kinder dabei erleben, wenn ihre Produkte der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, dürften in etwa denen von Künstler/innen gleichen, wenn diese aus sich selbst heraus ein neues Werk geschaffen haben, das anschließend in einer Ausstellung von zahlreichen Leuten bewundert wird.

Kinder werden somit in ihrem Gefühl bestärkt, aus sich selbst heraus etwas bewirken zu können, das auch im Interesse der Allgemeinheit ist.

In einer größeren Kindergartengruppe mit niedrigem Personalschlüssel geht dieses Potenzial der „Selbstwirksamkeitsförderung“ oftmals unter, da die Erzieher/innen nicht auf jedes Kind und die von ihm produzierten Werke individuell eingehen können. Für die Kinder ist es jedoch sehr wichtig, dass ihre Tätigkeiten, sei es ein Bild zu malen oder eine Geschichte zu schreiben, von anderen geschätzt werden. Das Internet bietet hierfür den geeigneten Rahmen, um die Anerkennung, die Kinder in der Einrichtung erfahren, zusätzlich durch Anerkennung von außen zu ergänzen. Aber nicht nur die Kinder schlagen Profit durch diese Form der Internetnutzung. Durch die Positionierung von Kinderzeichnungen oder –Beiträgen auf der Kita-Homepage erfährt diese gleichermaßen eine Aufwertung, welche zugleich die Erzieher/innen und ihre Arbeit in einem positiven Licht dastehen lässt.

Allein die Tatsache jedoch, dass Kinder sich überhaupt an der Gestaltung der Kita-Homepage beteiligen dürfen, zeigt dass die Erzieher/innen sie als Menschen ernst nehmen und ihnen gewisse Rechte einräumen.

Bevor ein Beitrag allerdings auf der Kita-Homepage freigeschaltet wird, sollten die Erzieher/innen vorab einen Blick auf das Geschriebene werfen. Dies signalisiert den Kindern, dass man nicht unüberlegt etwas im Internet veröffentlicht, und sensibilisiert sie hoffentlich dazu, dies auch später in keiner Online-Community zu tun.

Etwas weitreichender hingegen erscheint der Gedanke, dass jedem Kind ein eigener virtueller Raum gewidmet wird, auf dem es sich mittels Fotos, selbst angefertigten Produkten und sonstigen eigenen Beiträgen präsentieren kann. (vgl. Schachtner, Roth & Frankl, 2005)

Die Effizienz eines Fußballspiels wird schließlich auch nicht dadurch erreicht, dass alle Spieler/innen auf einem Fleck stehen, sondern sich über das gesamte Spielfeld verteilen.

„Kinderspuren im Internet“, ein Projekt des SIN-Studio im Netz e.V. hat diesen Gedanken in die Tat umgesetzt. 105 Kinder im Alter zwischen 4 und 12 Jahren bekamen jeweils einen eigenen WWW-Platz auf einer Internetplattform zugewiesen, über den sie selbst bestimmen und den sie entsprechend nach ihren individuellen Bedürfnissen ausgestalten konnten. D. h., im Zeitraum von August 2000 bis Januar 2001 wurden zunächst die „virtuellen Spuren“ von

diesen 105 Kindern gesammelt. Damit diese konkrete Formen annahmen, erhielten die Kinder zunächst medienpädagogische Unterstützung vom SIN-Studio im Netz e.V., der durch die Bereitstellung von zahlreichen Aktivstationen die Kreativität der Kinder anzukurbeln versuchte und ihnen erste Impulse für die virtuelle Darbietung bot. Im Künstler-Atelier hatten die Kinder beispielsweise die Möglichkeit, auf herkömmlichem Wege eine Zeichnung zu erstellen und diese anschließend, nachdem sie eingescannt wurde, am PC zu bearbeiten und zu verändern. An der Station „Kinderstimmen digital“ konnten sie etwas über sich, ihren Alltag, ihre Hobbys und Vorlieben usw. berichten. Dieses wurde mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und auf den PC übertragen, wo es den Kindern zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung stand. Bei der Station „Hollywood digital“ wurden Videofilme von den Kindern gedreht und anschließend in den PC eingespielt und bei „Der virtuelle Spiegel“ ging es darum, dass die Kinder ein Foto von sich, welches zuvor mit einer Digitalkamera gemacht wurde am PC verfremden sollten. Im Januar 2001 wurden die von den Kindern erstellten Produkte gesichert und anschließend in den eigens für sie errichteten virtuellen Raum gestellt. Dieser soll bis mindestens August 2013, also 13 Jahre lange bestehen bleiben und kann von den Kindern bzw. auch durch Unterstützung ihrer Eltern weiterhin beliebig ergänzt werden. (vgl. www.sin-net.de/ Studio im Netz, 2003)

In diesem Punkt steckt somit ein großer Vorteil. Während herkömmliche Portfolios nur die Zeit dokumentieren, die das Kind im Kindergarten verbracht hat, hat der virtuelle Raum wie oben beschrieben bis ins Erwachsenenalter Bestand und ermöglicht dem Kind somit weitreichendere Einblicke in die eigene Entwicklung.

Das Web 2.0 erfreut sich somit zwar großer Beliebtheit bei den Kindern und Jugendlichen. Es müssen jedoch wie an einigen Stellen bereits angedeutet die Risiken die mit der Nutzung einhergehen, erkannt, benannt und minimiert werden.

Mühlberger (2010, S. 208) weist diesbezüglich auf drei Problemschwerpunkte hin:

Ein solcher Problemschwerpunkt ist zunächst der Umgang mit persönlichen Daten, Informationen über die eigene Person, welche tendenziell für andere Nutzer/innen einsehbar sind.

Daneben verweist sie auf die inhaltlichen Problemschwerpunkte welche zum einen auf Darstellungsebene zu finden sind: Gewaltdarstellungen, zum Teil in extremer Ausprägung, pornografische Inhalte, aber auch rechtsextreme Aussagen sind in Foren oder innerhalb von Plattformen häufig frei zugänglich und den kindlichen Rezeptionsgewohnheiten angepasst, d. h. in witzige, ironische oder überzeichnende Kontexte gestellt.

Ebenfalls riskant ist die Kommunikationsebene: Die Palette reicht hier von sexuellen Anspielungen über Beleidigungen bis hin zur Androhung körperlicher Gewalt.

„Jugendschutz.net“ macht auf einen weiteren problematischen Aspekt aufmerksam: Die Werbung auf Kinderseiten. Großformatige Werbung, überlagert oftmals die eigentlichen Inhalte, erschwert dadurch die Navigation; animierte Werbung mit Spielmöglichkeiten lenkt vom Inhalt ab und Fragen nach Adressen von Freunden instrumentalisieren Kinder zur Weitergabe von Werbebotschaften. (vgl. www.klicksafe.de)

Welchen Gefahren Kinder noch im Internet ausgesetzt sind lässt sich beispielsweise auf der Internetplattform (vgl. www.internet-abc.de) nachlesen. Neben den bisher erwähnten Risikobereichen: Ungeeignete Inhalte auf Internetseiten, Datenschutzprobleme, Belästigungen in Chats, wird hier noch auf weitere Gefahrenpotenziale hingewiesen.

Kinder surfen beispielsweise gerne auf Seiten, die ihre Lieblingssendungen im Fernsehen begleiten. (siehe Abschnitt 3.3.1) Manche dieser Seiten bieten rund um ihre Produkte eigene Kinderwelten an. Häufig geht es darum, aus Kindern längerfristig Käufer zu machen durch aggressives Merchandising, Gewinnspiele oder Verlosungen. Kinder werden in vielen Fällen regelrecht abgezockt. Ein Klick reicht meist, um der Verlockung zu erliegen und sich die neuesten Hits, Klingeltöne oder angesagten Bilder aufs Handy-Display zu holen. Die Gebühren die für solche Angebote fällig werden, sind im Kleingedruckten versteckt und werden erst offensichtlich wenn die Rechnung ins Haus kommt.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen als mögliche Einflussfaktoren auf die Computerausstattung/-Arbeit

Dieses Kapitel thematisiert Faktoren die sich auf die Computerarbeit in einer Kindertagesstätte auswirken können. Zuvor soll jedoch in einem kleinen Exkurs auf die Hardwarekomponenten eingegangen werden die zur Erschließung des Themenfeldes Medienpädagogik erforderlich sind.

Exkurs: Hardware-Ausstattung von Kindergärten

Als „Hardware“ werden alle gegenständlichen Teile eines Computersystems bezeichnet. In diesen Bereich fallen alle Bauteile des Computers selbst sowie an den Computer anschließbare Geräte wie beispielsweise Monitor und Drucker. (vgl. Mayer, S. 33)

Wie bedeutsam eine sorgfältige Planung der richtigen Hardware-Ausstattung ist, soll dabei am Beispiel des „Wanderns“ demonstriert werden.

Jemand, der sich auf eine längere Wanderung begibt, tut dies nämlich in der Regel auch nicht ohne entsprechende Ausrüstung.

So wie sich also ein Wanderer vor seinem Aufbruch in das Gelände Gedanken darüber macht, was er alles in seinen Rucksack packt, um unnötiges Gewicht zu vermeiden, sollte auch das Team eines Kindergartens vor seiner Expedition in die multimediale Welt Überlegungen darüber anstellen, welche Art von Computer und welche zusätzlichen Komponenten erforderlich sind und auf welche bedenkenlos verzichtet werden kann.

„(...) ,aber ich glaub, das wird eigentlich überschätzt, weil die Ausstattung von Computern heutzutage so hoch, ich sag mal entwickelt ist, die aber in ihren ganzen Funktionen überhaupt nicht gebraucht werden.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

Warum unnötigen Ballast mit sich führen, der einen doch nur im Vorankommen hindert, bzw. im Falle überfunktionaler Hardware, welche womöglich nur zu Verunsicherung bei den ohnehin schon skeptischen Fachkräften führt.

Bevor es jedoch an die Auflistung der Ausrüstungsgegenstände geht, sollte zuallererst die Reiseroute entsprechend ausgearbeitet werden. Entscheidend nicht nur für den Wanderer, sondern auch für die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten ist es, sich klarzumachen: „Wo will ich hin? bzw. Was will ich machen?“ „Welches Ziel verfolgen wir in der Computerarbeit mit den Kindern?“

Nicht nur beim Wandern gilt es, zwischen verschiedenen Arten zu unterscheiden, auch der PC wartet mit einer Vielzahl von Nutzungsarten auf. Dabei entscheidet grundsätzlich die Wanderart darüber, welche Ausrüstung benötigt wird. So sind die Ansprüche bei einer einfachen Wanderung etwas niedriger als bei ausgedehnteren Trekkingtouren oder dem Bergwandern. Kindergärten, die sich dazu entschließen sollten, den PC nur als simples Werkzeug zu gebrauchen und den Kindern lediglich einen Zugang zu den betriebssysteminternen Programmen (z.B. Word, Paint, PowerPoint, Excel,...) gewähren, kommen in der Regel schon mit minimal ausgestatteten Geräten aus, die nur eine geringe Leistungskapazität besitzen. Soll der Computer jedoch in seiner ganzen Bandbreite von den Kindern erschlossen werden, inklusive der Nutzung interaktiver Softwareprogramme und dem

Internet, ist von älteren Modellen abzuraten, ebenso wie einem Wanderer davon abzuraten ist, ohne qualitativ hochwertige Kletterausrüstung einen Berg zu erklimmen.

„Ja, also wie gesagt, in unseren Kindergärten weiß ich, dass in jedem Kindergarten ein Computer ist, der zumindest mit Windows 2003 ausgestattet ist. Die, die Programme für Kinder einsetzen, müssen den sogar teilweise leistungsstärker haben, weil die Programme sehr leistungsstark sind. (...)“

(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

„Sie müssen jedenfalls so aussehen, dass die Anforderungen, die in dem jeweiligen Alterssegment aufgestellt werden, auch von der Hardware erfüllt werden können. Also wenn ich mit Grundschulern ein Schreibprogramm oder die normale Textverarbeitung benötige, reichen auch niedrig ausgestattete Geräte, (...).“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

„Also natürlich auf technisch gutem und neustem Stand, es muss jetzt nicht das Modell sein, was jetzt gerade auf der Messe war oder was im Grunde genommen jetzt gestern auf den Markt gekommen ist, aber so, dass es auf jeden Fall zeitgemäß und adäquat ist, also nicht irgendwelche Modelle von vor 10 Jahren oder so, die sind ja schon gar nicht mehr internetfähig, das ist ja schon mal das Grundproblem. Und meistens (...) auch gar nicht mit der Software die dann angeboten wird kompatibel, (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Bei neueren Geräten wiederum stellt sich dasselbe Problem. Selbst hierbei ist nicht gewährleistet, dass sich ältere Softwareprogramme, von denen es möglicherweise keine Neuauflage mehr gibt, die sich aber dennoch pädagogisch bewährt haben, auf dem neuen System abspielen bzw. mit diesem kooperieren lassen.

„Ich hab gute Sachen, die aber schon sehr alt sind und die auf neuen PCs dann manchmal nicht mehr laufen. (...) und die haben dann XP und es läuft nur noch bis Windows 95 zum Beispiel. Das ist ein Problem.“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Diesem Problem ließe sich am einfachsten begegnen, wenn die Einrichtungen sich neben einem neuwertigen Modell zusätzlich noch ein altes Gerät auf Reserve in der Kita halten würden. Dass dies keinen zusätzlichen Kostenaufwand bedeuten muss, verdeutlicht folgendes Zitat:

„(...), reichen auch niedrig ausgestattete Geräte, die wir Gott sei Dank hier und da auch gespendet bekommen, (...)“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Gerade für die jüngeren Kinder in einer Kita, die ihre ersten Erfahrungen mit dem Computer sammeln, ist solch ein spartanisch ausgestattetes Gerät durchaus gerechtfertigt.

„(...), aber grundsätzlich sollte es nicht zu viel werden.“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Schließlich kaufen auch nicht alle Eltern ihrem Kind zu dessen 18. Geburtstag einen Porsche, mit dem es die Gegend unsicher machen kann und möglicherweise aufgrund seiner Unerfahrenheit im Straßenverkehr einen Unfall baut. Ein Fahrzeug mit weniger PS sollte für eine/n Fahranfänger/in genügen und trägt der Vernunft der Eltern am ehesten Rechnung. Je mehr Funktionen außerdem ein Auto beinhaltet, desto schwieriger ist es für den/die Fahrer/in, sich diese alle auf einmal einzuprägen. So ähnlich ist es auch mit den Computern im Kindergarten zu sehen. Computerunerfahrene Kinder sollten nicht mit einer Vielzahl an Funktionen überfordert werden.

Selbst ein völlig funktionsloses Gerät erfüllt noch seinen Zweck im Kindergarten, indem es beispielsweise in die Rollenspielaktivitäten der Kinder einbezogen oder von diesen in seine Einzelheiten zerlegt wird.

„...wirklich den Einsatz im Rollenspiel, aber eben nicht den wirklichen Computer, sondern eben ausgediente Teile, also eine Tastatur und ein alter Bildschirm für die Rollenspielecke.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

„... bis hin zu den Computern auseinandernehmen und gucken, wie es innen drin aussieht.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Unabhängig davon, wohin die Reise letztendlich geht, gibt es bestimmte Gegenstände, welche zur Grundausrüstung zählen und generell auf keiner Wanderung fehlen sollten.

Viele Pädagoge/innen haben bereits, wenn auch nur eine sehr vage Vorstellung von dem, was für sie zur Computer-Grundausstattung gehört:

„(...) ich denke an Hardware: Rechner und der Monitor mit halt Maus und Tastatur ist meines Erachtens nach ausreichend (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

„Es sollte ein PC vorhanden sein, es sollte ein Drucker vorhanden sein, es sollte ein Scanner, was haben wir noch, ja der Rechner natürlich sowieso, ja also zumindest sollte das schon mal vorhanden sein, (...).“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

„Ja ich denke, dass in jeder Gruppe zumindest ein Computer sein sollte und am liebsten natürlich auch ein Drucker, (...).“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Für den Wanderer unabdingbar, damit er sich unterwegs nicht verläuft, ist es, stets eine aktuelle Wanderkarte bei sich zu führen. Was für den Wanderer die Wanderkarte ist, ist für das Team eines Kindergartens das medienpädagogische Konzept. Je tiefer gehend man sich mit dem Computer auseinandersetzen möchte oder je länger die Auseinandersetzung stattfinden soll (nur temporär oder als festes Angebot in der Kita), desto genauer sollte die Strecke geplant und möglichen Orientierungsverlusten vorgebeugt werden.

Empfehlenswert ist auch, nicht nur für Wanderer, bevor es richtig losgeht, eine Art „Trainingsphase“ einzubauen. Wer bisher sportlich bzw. computertechnisch eher passiv war und vorhat, sämtliche Facetten dieses Mediums zu erschließen, sollte sich in jedem Fall schon vorab darauf einstimmen. Viele Kindergärten befolgen diesen Rat und entscheiden erst nach einer vorherigen kurzen Testphase, ob sie sich diesem Medium weiterhin widmen möchten und ob sie sich dem gewachsen fühlen. In einigen Fortbildungsmodellen für Erzieher/innen ist eine solche Testphase sogar implementierter Bestandteil (siehe Kapitel 5.7.4).

Doch nicht nur auf die Ausrüstungsgegenstände an sich, sondern auch auf deren Beschaffenheit kommt es an. Wichtig ist, und dieser Punkt wurde bereits angeführt, dass die

Ausrüstung stets leicht und kompakt sein sollte, überflüssige Komponenten gilt es also zu vermeiden.

Des Weiteren sollte die Ausrüstung ergonomisch sein.

„(...), ja es muss auch ergonomisch sein, z.B. Mäuse sind meistens zu groß für die Kinder (...).“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Dieser Problematik versucht die Industrie entgegenzuwirken, in dem sie eigens für Kinderhände hergestellte Computermäuse anbietet mit dem Argument, dass die Hände von Kindern an der normalen Computermaus nach einer gewissen Zeit verkrampfen.

Dieser Ansicht ist auch die Kieler Humanbiologin Schröder. (vgl. www.heise.de)

In einer Studie beobachtete sie 130 Kindergarten- und Grundschulkindern beim Umgang mit einer normalen und einer extra entwickelten Kindermaus und kam zu dem Fazit, dass sich die Haltungen der Kinder bei der Verwendung dieser beiden Mausarten enorm unterschieden.

Während bei einer normalen Maus die Haltung der Kinder stets angespannt war, weil ihr Handgelenk auf der Maus lag und sie sich nicht abstützen konnten, zeigte sich die Körperhaltung bei Verwendung einer kleinen Maus deutlich entspannter. Hierbei konnten sie ihr Handgelenk und ihren Unterarm entspannt auf dem Tisch ablegen.

Demmler (2005, S. 73) hingegen weist darauf hin, dass Kinder, wenn sie denn schon die Technik benutzen, auch das haben möchten, was die Erwachsenen nutzen und demzufolge auch normale Computermäuse anstelle von speziell hergestellten Kindermäusen bevorzugen. Den Aspekt des „Verkrampfens“ sieht sie dagegen gelassen, ist dieser in ihren Augen nämlich ein sicherer Indikator dafür, wann die Kinder zu viel Zeit am PC verbracht haben.

Bei der Besorgung von Ausrüstungsgegenständen sollte außerdem auf die Strapazierfähigkeit und die Handhabbarkeit geachtet werden.

„Ja, die sollte so beschaffen sein, dass sie im Notfall auch von der Mitarbeiterin, also von der Erzieherin auch gehändelt werden kann, also nicht, dass man bei jedem Muck sofort den Computerfachmann zu Rate ziehen muss, und sollte natürlich ein bisschen widerstandsfähiger sein, dass die Tastatur auch schon mal runterfallen kann, ohne dass sie sofort zu Bruch geht.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Auch in diesem Punkt zeichnen sich Parallelen zum Wandern ab. Schließlich nimmt man nur solche Gegenstände mit ins Gelände, die in ihrer Funktionalität leicht zu handhaben und gleichzeitig robust sind. Ein Wanderer wird wohl kaum Geschirr oder Behälter aus Glas mit sich führen als vielmehr Behälter, die aus Edelstahl sind.

Bezug nehmend auf den Begriff „Funktionalität“ ließe sich der Begriff (Multi-) vorstellen. Kindergärten, die nur über ein begrenztes finanzielles Budget verfügen, sollten die jeweilige Ausrüstung möglichst so auswählen bzw. kaufen, dass sie nicht nur in einem, sondern auch in möglichst vielen Bereichen eingesetzt werden kann, also nicht nur den Spielereien der Kinder dient, sondern den Erzieher/innen gleichzeitig auch ermöglicht, etwaige Büroarbeiten damit zu erledigen.

Schlussendlich sollte man überlegen, ob man eher auf teure Markenartikel zurückgreift oder auf Discounter-Produkte, bzw. sich eine komplette Ausrüstung von jemand anderem leiht. So wie auch beim Wandern dazu geraten wird, an der Ausrüstung niemals zu sparen und stets auf gut verarbeitete Artikel zurückzugreifen, die es zumeist beim Fachhändler gibt, sollten Erzieher/innen sich beim Computerkauf zunächst am besten in einem Spezialhandel beraten lassen.

Bislang lässt sich jedenfalls noch kein einheitliches Konzept in der Ausstattung mit PCs ausmachen. Die Bandbreite reicht somit von Kindergärten, die noch gar nicht bzw. nur sehr spärlich mit Computern ausgestattet sind, bis hin zu solchen, die in jedem Gruppenraum mindestens einen Computer stehen haben oder sogar über einen eigenen Computer-Funktionsraum verfügen, der mit mehreren multimedialen Rechnern ausgestattet ist.

„ Ist, glaube ich, ganz ganz unterschiedlich. Also bei uns im Kindergarten ist sie recht dürftig, ich habe aber auch da schon ganz gegenteilige Erfahrungen gemacht.“
(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Worauf dieses Missverhältnis basiert und welche Faktoren möglicherweise einen Einfluss auf den medialen Ausstattungsgrad einer Kindertagesstätte haben, wird in den nächsten Abschnitten untersucht.

In einer empirischen Untersuchung im Bundesland Thüringen stellte man diesbezüglich exogene und endogene Einflüsse fest. Die exogenen Einflüsse umfassen die äußeren

Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit eines Kindergartens wie der zugrunde liegende Bildungsplan, das pädagogische Konzept und die Trägerschaft der Einrichtung. Als endogene Einflüsse hingegen werden einrichtungsinterne Aspekte verstanden, z.B. das pädagogische Personal, die Anzahl der Räume usw.

(vgl. Coblenz & Klimsa, 2010, S. 64ff.)

Für Six und Gimmler (2007, S. 30) hängt die Medienerziehung im Kindergarten ebenfalls von einer Vielzahl an höchst unterschiedlichen Bedingungen ab; insbesondere von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen, den Spezifika der jeweiligen Kinder im Kindergarten und in der einzelnen Gruppe und nicht zuletzt von den individuellen Voraussetzungen und Bedingungen auf Seiten der Erzieher/innen.

Neuß (1999, S. 43 ff.) hingegen beschränkt sich auf vier Bedingungen, die seiner Meinung nach als maßgeblich für die Durchführung eines Medienprojektes im Kindergarten anzusehen sind: die Kolleginnen, das Kindergartenkonzept, die Räumlichkeiten und die Eltern.“

4.1 Finanzen

Der möglicherweise größte Hemmfaktor im Hinblick auf die Ausstattung eines Kindergartens mit Computern ist aller Voraussicht nach das geringe Sachkostenbudget vieler Einrichtungen. Oftmals reicht der verfügbare Etat auch ohne Computer bei weitem nicht aus.

„Also zum Einen ist es eine Frage der Mittel, (...). Wenn die Mittel nicht da sind, ist das natürlich schon ein lebenspraktisches Hindernis. Wenn kein Geld in der Tasche ist, dann kann ich auch nicht in den Laden gehen, mir die entsprechenden Mittel einkaufen.“

(Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

Für viele Erzieher/innen scheint der einfachste Weg die Resignation zu sein, anstatt nach möglichen Auswegen aus der finanziellen Misere zu suchen. Es ist von daher nicht abwegig zu glauben, dass ein/e Erzieher/in, der/die sozusagen die neuere Technik konsequent ablehnt, den finanziellen Engpass sogar begrüßen wird, schließlich wird dadurch die Einrichtung vor unliebsamen Neuerungen bewahrt.

Aber selbst wenn Gelder vorhanden sind, und sei es auch nur begrenzt, ist nicht garantiert, dass diese automatisch in die Anschaffung von Multimedia-Geräten fließen.

„Ich denke, es liegt zum Einen sehr viel daran, (...) und demzufolge auch, wo die vorhandenen geringen Finanzmittel eingesetzt werden, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Die Tatsache, dass nach Six und Gimmler (2007, S. 207) ein Großteil der Erzieher/innen dem Bereich der Medienerziehung im Gegensatz zu den anderen Bildungsbereichen im Kindergarten nur einen geringen Wert beimisst unterstützt dies.

„(...), oder aber auch, wo man halt, wo jemand das Glück hat Beziehungen zu haben und durch Förderverein usw., Eltern, Dinge gesponsert zu bekommen.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

In diesem Zitat wird eine Möglichkeit genannt, wie man an zusätzliche Gelder gelangen könnte.

Die Mitarbeiter/innen einer Kindertagesstätte könnten beispielsweise die Eltern auf einem Elternabend dazu anregen einen Förderverein zu gründen.

Bei der Gründung eines derartigen Vereins muss zuvor dessen Zweck genau festgelegt werden. Wichtig hierbei ist, dass dieser nicht zu allgemein formuliert ist. Bei ernsthaftem Interesse an der Computerarbeit mit Kindern wirkt sich folgende Formulierung möglicherweise kontraproduktiv aus:“ Der Verein hat das Ziel, die Förderung von Bildung und Erziehung der Kinder im Kindergarten materiell und finanziell zu unterstützen.“

Erzieher/innen neigen, wie bereits mehrfach betont, dazu, den anderen Bildungsbereichen in einer Kindertagesstätte eine viel größere Priorität einzuräumen als der Medienerziehung.

Insofern also nicht eindeutig definiert ist, dass die Gelder vorbehaltlos in den multimedialen Ausbau der Kita fließen, scheint die Gründung eines Fördervereins in der Hinsicht wirkungslos. Als richtungsweisend könnte folgende Formulierung gelten:“ Der Verein hat das Ziel, die Medienerziehung und hierbei speziell die Computerarbeit von Kindern im Kindergarten materiell und finanziell zu unterstützen und dadurch die Förderung von Medienkompetenz zu bewirken.“

Die Mittel stammen bei einem Förderverein in erster Linie aus jährlichen Mitgliedsbeiträgen (über deren Höhe entscheidet die Gründerversammlung), aus freiwilligen Spenden oder Erlösen aus Veranstaltungen. (vgl. Bannenberg, 2002)

Eine weitere Möglichkeit, ein Computerprojekt zu finanzieren, stellt das „Sozial-Sponsoring“ dar. Zu verstehen ist hierunter eine geschäftliche Vereinbarung zwischen einem Partner aus der Wirtschaft und einem aus dem sozialen Bereich. Ein Wirtschaftsunternehmen stellt beispielsweise den Kindergärten Geld- oder Sachwerte zur Verfügung und darf im Gegenzug die Institution Kindergarten als Werbeträger für das eigene Unternehmen nutzen. Um einen potenziellen Sponsoring-Partner für die Einrichtung zu gewinnen, wird den Erzieher/innen einiges an Arbeitseinsatz abverlangt. Böttcher (1999) beschreibt in seinem Artikel „Geld ist da. Man muss es sich nur holen“, welche 12 Schritte ein Kindergarten befolgen sollte, um dieses Ziel zu erreichen. Denn Sponsoring ist umso erfolgreicher, je besser es organisiert ist. Sollten die Erzieher/innen also nicht hinter dem Computerprojekt stehen, werden sie wohl kaum bereit sein, einen solchen Aufwand zu betreiben. Zunächst einmal müssen Kindergärten nämlich (ähnlich wie bei der Gründung eines Fördervereins) ihr Anliegen formulieren. Darauf folgt der Masterplan, in dem sämtliche Punkte genauestens einkalkuliert werden müssen (Ablauf- und Zeitplan, Kostenplan, konkretes Einnahmeziel etc.). Mit einem nur halb durchdachten Konzept lassen sich keine allzu großen Gewinne erzielen.

Zeller (2000) berichtet von einem Kindergarten, dem sich die Türen zum Sozial-Sponsoring praktisch wie von selbst geöffnet haben. Die besagte Einrichtung war laut Beschreibung eines Erziehers zu Besuch auf einer Kunstaussstellung eines ortsansässigen Unternehmens, um sich dort Inspirationen für eine eigene Ausstellung im Kindergarten zu holen. Bis dato scheiterte die Umsetzung jedoch an den fehlenden Finanzen. Der Werbeslogan des Unternehmens „Gehen Sie mit uns neue Wege, denn nur gemeinsam können wir etwas bewegen“, kam den Erzieher/innen sehr entgegen und ermutigte sie dazu, den Schritt zum Sozial-Sponsoring zu wagen. Insofern also erste Kontakte zu einem Unternehmen bestehen, sollten diese auf jeden Fall genutzt und weiter ausgebaut werden.

Blind bei einem Unternehmen anzufragen, davon ist eher abzuraten, schließlich bucht man auch nicht einfach so einen Urlaub, ohne sich vorher eingehend über das Ausflugsziel informiert zu haben. Sorgfältige Recherchen stellen von daher eine unabdingbare Maßnahme dar, wenn ein Kindergarten keine bösen Überraschungen erleben möchte.

„Es ist nicht alles Gold was glänzt.“ Einige Unternehmen verfolgen in erster Linie eigene Motive, sei es, günstig Werbung in eigener Sache zu betreiben oder sich der alten Rechner und Monitore möglichst kostengünstig zu entledigen. Kindergärten werden dadurch schnell zur Entsorgungsstation oder Müllplatz degradiert.

„Dann evtl. auch so alte Geräte kriegt, die man gar nicht ans Laufen kriegt, (...).“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Dieses Negativ-Beispiel soll jedoch nicht davon abhalten, sich auf die Suche nach potenziellen Sponsoren zu begeben, die ausschließlich gute Absichten verfolgen.

Ein Positiv-Beispiel stellt beispielsweise die Stadt Köln dar. Eine Mitarbeiterin des städtischen Jugendamtes äußerte sich in einem Interview am 27.08.2009 folgendermaßen:

„(...) Ich weiß nicht, ob sie es schon aus der aktuellen Presse (vgl. www.report-k.de) entnommen haben, die Firma Samsung hatte der Stadt Köln 108 Monitore geschenkt, die sind von der Cyber-WM letztes Jahr im Dezember verwandt worden bzw. waren halt auch übrig geblieben und ist dann halt an mich herangetreten worden, ob wir die gerne hätten, haben wir auch dankend angenommen für halt den Ausbau des Schlaumäuse-Projektes bei der Stadt Köln, d. h. aus dieser bisher nur einen Einrichtung werden dann jetzt noch zusätzliche 108 Kindertagesstätten städtische mit diesen geschenkten Monitoren bestückt, zuzüglich werden wir Rechner und Schlaumäuse-Software anschaffen und dementsprechend können wir da natürlich auch viel mehr jetzt in den Kitas vor Ort mit PCs machen.“

Auch wenn sich die Spende wie in diesem Fall allein auf die Bereitstellung von Monitoren beläuft und die Stadt für die übrigen Komponenten, wie Rechner, Tastaturen und Mäuse selbst aufkommen muss, ist diese Großzügigkeit doch mehr als ein Tropfen auf dem heißen Stein anzusehen. Des Weiteren gilt es darauf aufmerksam zu machen, dass gerade in Großstädten die Zahl der Kindertagesstätten immens ist. In Köln beispielsweise befinden sich ca. 230 Einrichtungen alleine in städtischer Trägerschaft, hinzu kommen die zahlreichen Einrichtungen anderer Trägergruppierungen. Bereits anhand dieser Größenordnung wird ersichtlich, dass es für einen Träger der nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügt schwierig werden dürfte für die Bereitstellung medialer Ressourcen in seinen Einrichtungen alleine aufzukommen. Er ist auf Unterstützung von außen angewiesen.

In einigen Fällen kommen möglicherweise auch die Eltern der betreuten Kinder in Betracht, insofern sie einen Beruf ausüben, in dem Computer eine wichtige Rolle spielen oder in einer Firma tätig sind, die solche Geräte herstellt und vertreibt. Vermutlich lässt sich auf diesem Wege das ein oder andere, wenn auch nicht mehr ganz so neuwertige Modell für den Kindergarten gewinnen.

Darüber hinaus ließe sich staatliche Unterstützung fordern. Wenn man z.B. bedenkt, wie viel Geld die Bundesregierung beispielsweise 2009 in Form der sogenannten „Abwrackprämie“ (vgl. www.wikipedia.de) in alte Autos investiert hat, drängt sich förmlich die Frage auf, ob es nicht wesentlich sinnvoller gewesen wäre, das Geld im Bereich der frühkindlichen Bildung anzulegen. Anstatt alte Autos zu zerstören („abzuwracken“), hätten beispielsweise im Bereich der Medienerziehung, durch Bereitstellung moderner PC-Geräte die Medienkompetenzen von Kindern in Kindergärten weiter aus- bzw. aufgebaut werden können.

4.2 Räumliche Ausstattung

Es ist davon auszugehen, dass nicht jeder Kindergarten über ausreichend Räumlichkeiten verfügt, die für die pädagogische Arbeit mit den Kindern genutzt werden können. Dies könnte ebenfalls einen Hinderungsgrund in der Computerausstattung darstellen. Es wird vermutet, dass je größer eine Kita ist bzw. über je mehr Räume sie verfügt, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich in ihr Computer befinden, die auch für die Kinder zugänglich sind.

Einige sind vielleicht sogar soweit eingeschränkt, dass ihnen einzig und allein der Gruppenraum für Aktivitäten mit den Kindern bleibt. Dieser ist zumeist jedoch schon mit anderen Funktionsecken (z.B. Kuschel- oder Bauecke) ausgestattet, so dass für eine Computerecke kein Stellplatz mehr vorhanden ist.

Manche Einrichtungen lösen das Problem, in dem sie den Kindern Zugang zum Büro der Kindergartenleiter/innen gewähren und ihnen den Computer, der eigentlich für die Erzieher/innen bestimmt ist, somit vorübergehend zur Verfügung stellen.

„Aber es kann sein, dass die nur einen Computer haben, der im Büro steht und dass sie da bestimmten Kindergruppen den hier und da zugänglich machen. Und nicht spontan.“
(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Eine weitere Lösungsmöglichkeit liegt in der temporären Nutzung anderer Funktionsecken.

„ Also wie gewichtig er ist? Hm. Hat bei uns schon wieder nachgelassen, das hat aber bei uns einfach Platzgründe, weil wir ein ganz ganz eingeschränktes Raumangebot haben und einfach die Computer von Zeit zu Zeit wieder wegräumen müssen, um Platz für andere Funktionsecken zu haben.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Ob eine Verdrängung beispielsweise der Bauecke zugunsten einer Computerecke auf Zeit gewinnbringend ist oder nicht, sei erst mal dahingestellt. Zu vergleichen ist diese Problematik in etwa mit der Situation von Obdachlosen, die über keinen festen Wohnsitz verfügen und stattdessen permanent von Ort zu Ort ziehen. Wenn sie Glück haben, finden sie einen Platz in den eigens für sie errichteten Notunterkünften. Nicht selten sind diese jedoch bereits überfüllt und nicht gerade wohnlich eingerichtet. Der bereits mit Angeboten übersättigte Gruppenraum einer Kita ließe sich als eine solche „Notunterkunft“ betrachten.

Das ständige Hin- und Herräumen des Computers von einer Ecke in die nächste oder von einem Raum in den anderen dürfte zudem mit viel Stress für die Erzieher/innen verbunden sein. Das Ganze gleicht um es metaphorisch auszudrücken dem Leben von Nomaden.

Permanente Umzüge, bzw. ein ständiger Ortswechsel verhindern nämlich das „Heimisch werden“ und vermitteln das Gefühl nirgendwo richtig zu Hause zu sein, geschweige denn in einer bestimmten (Dorf-)Gemeinschaft sozial integriert zu sein.

Eine persönliche Identifikation der Erzieher/innen und auch der Kinder mit diesem Medium wird auf diese Weise verhindert und die Verwurzelung des Computers im pädagogischen Konzept erheblich erschwert bzw. nahezu unmöglich gemacht. Erzieher/innen, die dieses Gerät sowieso von vorneherein ablehnen, werden diese Mühe des Hin-und Herräumens schon gar nicht erst auf sich nehmen wollen.

Doch ist es überhaupt möglich, dem Computer einen festen Platz in einer Kindertagesstätte wie hier beschrieben zu gewähren, ohne gleich anbauen zu müssen?

„Ich denke, da müssen wirklich so die Rahmenbedingungen stimmen, wenn man ihn dann ständig stehen lassen könnte, hätte er sicherlich eine sehr große Gewichtung, aber wir müssen das wirklich rotieren und immer mal wieder in Projektform anbieten.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Die Anbiertung des Computers innerhalb eines Projektes stellt demzufolge die einzige sinnvolle Alternative für die Einrichtungen dar, die sich auf sehr engem Terrain bewegen.

„(...), das heißt ich würde mal sagen 3 Monate gar kein Computer für Kinder und dann mal wieder 2 oder 3 Monate Zugang in den jeweiligen Gruppen, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Hat man also den Vorsatz gefasst, den Computer als normalen Bestandteil in den Kita-Alltag zu integrieren und ihn jederzeit für die Kinder zugänglich zu machen, so bleibt einem dieses Ziel aufgrund eingeschränkter Größenordnung zunächst verwehrt. Zwar hat man heutzutage auch die Möglichkeit, mittels eines Laptops oder Notebooks auf eine mobile PC-Station auszuweichen. Jedoch ist damit das Problem der Flüchtigkeit nicht beseitigt. Nur eine stationäre PC-Station symbolisiert Dauerhaftigkeit und gibt dem Computer die Chance, sich als gleichwertig neben anderen Spielzeugen im Kindergarten-Alltag zu etablieren.

4.3 Standort der Einrichtung

Der Standort gilt zumindest in der Marktwirtschaft als ein bedeutsames Merkmal, anhand dessen sich entscheidet, ob ein Betrieb längerfristig existiert oder ob es zur baldigen Auflösung kommt. Bevor ein Unternehmen sich also an einer bestimmten Stelle niederlässt, wägt es in der Regel zunächst die dortigen Standortfaktoren genauestens ab. Hierunter sind zu verstehen „örtliche Produktionskostenvorteile“, die an einem bestimmten Ort eine kostengünstigere Produktion als anderswo ermöglichen. (vgl. Terra Erdkunde, 1999, S. 228) Ließe sich dies nicht ansatzweise auch auf die Computerarbeit in Kindergärten übertragen? Besitzen städtische Kindertagesstätten möglicherweise im Gegensatz zu den ländlichen Einrichtungen einen Vorteil, in dem sie über eine bessere Computerausstattung und zudem über eine weitreichendere Versorgung mit Internetanschlüssen verfügen? Zumindest was die allgemeine Internetnutzung betrifft, lässt sich zweifellos eine Kluft zwischen Stadt- und Landbewohnern erkennen. Dies wird bei einem Blick in den (N)Onliner Atlas 2011 (vgl. www.nonliner-atlas.de/) deutlich, der u.a. die Internetnutzung nach Ortsgrößen differenziert. Je größer ein Ort, desto größer ist auch der Onliner-Anteil. Dieser liegt in ländlichen Gebieten (<5.000 Einwohner) bei 70,3%, im Vergleich zu Großstädten

(> 500.000 Einwohner), wo er bei 77,5 % liegt. Im Vergleich dazu beträgt der Offliner-Anteil in ländlichen Gebieten 26,0%, wohingegen er in städtischen Gebieten, bei nur 19,7% liegt.

In ihrer empirischen Studie „Stadt-Land-Unterschiede der Internetnutzung“, kamen Jäckel, Lenz und Zillien (2005) ebenfalls zu dem Schluss, dass Städter zu einem höheren Prozentsatz zu den Online-Nutzern zählen als ländliche Bewohner. Gründe hierfür sehen sie vor allem in der unterschiedlichen Verbreitungsgeschwindigkeit des Netzes. „Während in Großstädten die Preise für Breitband-Verbindungen aufgrund des Wettbewerbs mehrerer Anbieter von Telekommunikationsdienstleistungen sinken, sind dünn besiedelte Gegenden häufig gar nicht oder nur zu höheren Preisen an die schnellere Verbindung angeschlossen.“ Ebenfalls eine Rolle spielen ihrer Meinung nach die unterschiedlichen Lebensphilosophien, die Stadt- und Landbewohner voneinander unterscheiden. Letzteren wird häufig nachgesagt, sie seien konservativer gegenüber vielen Dingen eingestellt, während Städter sozusagen am Puls der Zeit leben und einen modernen Lebensstil verfolgen. Lässt sich daraus möglicherweise schlussfolgern, dass Erzieher/innen in städtischen Kindertagesstätten eher mit dem Computer arbeiten, da sie dem Medium gegenüber offener eingestellt sind als Erzieher/innen in ländlichen Einrichtungen?

Ein kleiner Exkurs in die Landwirtschaft liefert möglicherweise eine passende Erklärung dazu. In der Landwirtschaft unterscheidet man generell zwischen konventionell und alternativ arbeitenden Betrieben. Diejenigen, die sich der konventionellen Arbeitsweise verschrieben haben, bearbeiten ihre Felder weitestgehend maschinell unter Einsatz von künstlichen Pflanzenschutzmitteln, wohingegen in einem alternativ arbeitenden Betrieb ausschließlich organischer Dünger zum Einsatz kommt und eine schonende Bodenbearbeitung nach traditioneller Art maßgeblich ist. (vgl. Terra Erdkunde, 1999, S. 205)

Dieses Beispiel ließe sich bildhaft auf die Arbeitsweisen in Kindertagesstätten übertragen. Anstatt Arbeitskräfte weitestgehend durch Maschinen zu ersetzen, wie es bei den konventionellen Betrieben gehandhabt wird, geschieht bei den ökologisch orientierten Betrieben vieles noch per Hand. Oder bezogen auf die Kindergärten: Während es möglicherweise die Waldorfkinderergärten als besser ansehen, dass die Kinder Erfahrungen mit allen Sinnen bzw. mit dem ganzen Körper machen, tendieren die herkömmlichen Kindergärten dazu die körperlichen Erfahrungen der Kinder nicht unbedingt durch die virtuelle Welt des Computers zu ersetzen, sondern viel mehr zu bereichern.

Ländliche Kitas, dies stellt eine Vermutung dar, dürften in gewisser Weise den alternativen Betrieben ähneln, in dem sie die Kinder nicht selten vor den medialen Einflüssen zu

„schonen“ versuchen und ihren Arbeitsschwerpunkt darüber hinaus auf naturbelassene Aktivitäten verlagern. Und selbst wenn sich die Mechanik doch einmal in solch einer Einrichtung durchgesetzt haben sollte, sehnt sich manch einer zurück nach den traditionellen Arbeitsweisen.

„Ich glaub, irgendwann wird sich das wieder durchsetzen, ganz grob gesagt, das Sich-Dreckig-Machen-Dürfen, kreativ umgehen mit möglichst wenig Hilfsmitteln von außen, (...).“
(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Städtische Einrichtungen hingegen weisen oftmals Tendenzen in Bezug zu den konventionellen Betrieben auf.

Letztere sehen ihre Produktionsschwerpunkte hauptsächlich bei marktgängigen Produkten. Da der Computer ein marktgängiges Produkt ist, was auch so schnell nicht an Aktualität verliert, dürfte es in vielen städtischen Kindergärten zum Arbeitsprozess dazugehören.

„Aber es ist ein Zeichen der Zeit und man geht damit um.“
(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

Fest steht zumindest, dass Kinder sowohl in städtischen als auch in ländlichen Einrichtungen unterschiedliche Erfahrungen machen und dass es Aufgabe von Erzieher/innen ist, die Defizite der jeweiligen Umgebung auszugleichen. (vgl. Themenheft 2008, S. 6-23)

Jäckel, Lenz und Zillien (2005) verweisen in ihrer Studie darauf, dass der Stadt-Land-Effekt nicht einfach mit der Zeit „verschwinden“ wird und auch nicht durch bessere Infrastrukturmaßnahmen ausgeglichen werden kann. Stattdessen plädieren sie dafür, Unternehmen in ländlichen Regionen besonders zum Einsatz von Internettechnologien zu motivieren. Dass dieses Unterfangen nicht gänzlich aussichtslos erscheint, verdeutlicht das Phänomen „Grüne Wiese“ (vgl. www.wikipedia.de), welches bis Ende der 1990er Jahre vorherrschend war. Während sich zu früheren Zeiten die Unternehmen noch bevorzugt in dicht besiedelten Stadtgebieten niederließen, gewannen zu dieser Zeit die stadtpipheren Gebiete an Attraktivität. Dadurch drohten jedoch vielfach die Innenstädte zu veröden bzw. zentrale Funktionen im Stadtkern verloren zu gehen.

Eine simple Verlagerung der Computer in die ländlichen Einrichtungen scheint demnach nicht die Lösung des Problems zu sein. Schließlich hat sich der Trend „Grüne Wiese“ gegen Ende der 1990er Jahre wieder zugunsten der Städte umgekehrt. Daraus ist zu schließen, dass die

Computerarbeit in Kindergärten sich nicht auf eine bestimmte Region konzentrieren darf, sondern ein Ausgleich zwischen Stadt- und Land geschaffen werden muss, vorausgesetzt es zeichnen sich überhaupt bereichsspezifische Unterschiede ab; dies kann allerdings erst im zweiten Teil mit Genauigkeit gesagt werden.

4.4 Das Pädagogische Konzept in einer Kita

„Und ansonsten gehe ich davon aus, dass bei den Erzieherinnen wie insgesamt bei den Trägern auch, es von den jeweiligen pädagogischen Konzepten abhängen wird. Ich hab ja schon darauf hingewiesen, also bei der Waldorfpädagogik ist der PC sicherlich von sehr untergeordneter und marginaler Bedeutung. Die werden eher versuchen vom pädagogischen Konzept her, den PC ganz aus der Umgebung des Kindergartens rauszuhalten. Und so gibt es auch noch andere pädagogische Konzepte die ähnlich angelegt sind.“
(Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

Es gibt verschiedene pädagogische Konzepte nach denen in einer Kindertagesstätte gearbeitet wird. Einige werden im Folgenden näher beleuchtet und daraufhin überprüft, inwieweit sie sich mit der Computerarbeit in Einklang bringen lassen.

„Das pädagogische Konzept, das sich in den letzten Jahrzehnten in der praktischen Kindergartenarbeit bewährt und durchgesetzt hat, ist der situationsorientierte Ansatz. Er wurde in den 70er Jahren vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt. Der situationsorientierte Ansatz ist hervorragend dazu geeignet, die Medienerziehung in konkrete Lebens- und Alltagssituationen der Kinder einzubinden. [...]. Situationsorientiertes Arbeiten bedeutet, die Themen, die in der Kindergruppe aktuell sind, wahrzunehmen und in die pädagogischen Aktivitäten einzubinden. Und das sind oft auch die Medienthemen und Medienerfahrungen, die Kinder mitbringen.“ (Neuß, 2003)

„Ja also jetzt sind sie (die Computer) bei uns im Kindergarten normal, aber das ist das, was wir immer versuchen zu gucken, was ist denn die Lebenswirklichkeit, wohin entwickelt die sich? (...) Was zur Lebenswirklichkeit der Kinder gehört, hat im Kindergarten seinen Platz!“
(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Die Montessori-Pädagogik ist ein reformpädagogisches Bildungsangebot, welches ebenfalls eine Anschlussfähigkeit für den Medienbereich besitzt. Das erste Montessori-Kinderhaus wurde 1907 in Rom von Maria Montessori gegründet. Sie gilt gleichzeitig als die Begründerin dieser Pädagogik.“ (vgl. www.montessori.de) Ein zentrales Merkmal dieses Konzeptes ist die „vorbereitete Umgebung“, welche immer wieder didaktisch neu ausgelegt wird, d. h. sich einerseits an den Interessen und Begabungen des einzelnen Kindes orientiert und andererseits an die sich wandelnden Erfordernisse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt angepasst wird. Hierzu zählen auch die Bereiche Technik und Medien.

(vgl. Liegle et al., 2007, S.16 ff.)

Die Freinet-Pädagogik ist eine pädagogische Bewegung, die von Celestin Freinet 1920 in Frankreich begründet wurde und sich ebenfalls in Einklang mit den Medien bringen lässt. Diese pädagogische Richtung hat den Anspruch das Kind in den Mittelpunkt zu stellen, „das Leben des Kindes, seine Bedürfnisse und seine Möglichkeiten“ zum Angelpunkt der Praxis zu machen und ihre Arbeitsmethoden nicht über die Köpfe der Kinder hinweg zu entwickeln. In den Kindertagesstätten die nach dieser Pädagogik arbeiten finden sich viele verschiedene Arbeitsmöglichkeiten: (Holzwerkstätten, Töpfereien, Druckereien, Künstler-, Handarbeits-, Medien-, Technik- oder Hausarbeitsateliers). Die Kita, die sich an Freinet orientiert, ist ein offenes Haus, d. h., alles ist frei zugänglich und auch ohne Erwachsenen jederzeit benutzbar. Der Zugang zu den einzelnen Ateliers ist in den einen Kitas durch ein „Werkstattdiplom“ geregelt, in den anderen werden die Werkstätten wie Bauecken behandelt, wo auch keine besonderen Regeln existieren und in wiederum anderen Kitas wünschen sich die Kinder, dass immer ein Erwachsener im Werkstattraum anwesend ist, um diesen gelegentlich um Hilfe bitten zu können. (vgl. ebd., S. 32 ff.)

Auch die Reggio-Pädagogik schließt eine Verbindung mit dem Medienbereich nicht aus. Dieses Pädagogische Konzept wurde in den späten 1960er Jahren in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia entwickelt. In den Räumen dieser Kindergärten herrscht ein gewolltes und geplantes Nebeneinander unterschiedlichster Materialien und Medien. Auch gegenüber modernen Medien wie dem Computer gibt es keine Berührungsgänge. Sie werden ganz selbstverständlich neben klassischen Schreib- und Druckmaschinen für alle Kinder angeboten. (vgl. ebd., S. 41 ff.)

Die Waldorfpädagogik ist eine sozial-praktische Konsequenz der von Rudolf Steiner entwickelten Anthroposophie. Im Jahre 1919 gründete er in Stuttgart die erste Waldorfschule; sieben Jahre später begann die Arbeit des ersten Waldorfkindergartens. Ein wesentliches Merkmal dieser Pädagogik ist das „freie Spiel“ Die Kinder sollen keine Spielaufforderungen oder „Regieanweisungen“ von außen erfahren, sondern ihr Spiel jeweils aus sich selbst in die Welt setzen. Ein Kind das mit einem perfekt ausgestatteten Auto spielt, orientiert sich lediglich an den Funktionen die in den Spielgegenstand eingebaut sind. (Ebd., S. 26 ff.) Ein freies schöpferisches Gestalten mit diesem Gegenstand findet nur bedingt statt. Eine Kinder-Software mit ihren Handlungsvarianten wie: Richtig oder Falsch, Vor, Zurück und Weiter, mit Ja oder Nein bedeutet ebenfalls Behinderung und Einengung kindlicher Fantasiekraft. Das Kind benötigt um diese ausbilden zu können nach Meinung der Anthroposophen eine materielle Umgebung die funktionsfrei ist. Freilassendes, noch nicht bis in Details ausgeformtes Spielzeug, natürliche Materialien in ihrer unbegrenzten Farb- und Formenvielfalt regen die schöpferischen Kräfte des Kindes mehr an als die beste Software (vgl. Lang, 2003, S. 5)

Abschließend soll auf die Waldpädagogik eingegangen werden. Bei dieser Art der Pädagogik steht wie der Name schon verrät, der Wald als natürlicher Lebensraum im Mittelpunkt. Ziel dieses pädagogischen Konzeptes ist es, die Kinder und Jugendlichen an die Natur heranzuführen und sie zu einem respektvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen zu erziehen.

Ein Waldkindergarten wird oft auch als Kindergarten ohne Dach und Wände bezeichnet: Die Kinder sind mit ihren Erzieher/innen immer im Freien und das bei jedem Wetter (außer bei unzumutbaren Witterungsbedingungen). Es wird auf konventionelles Spielzeug und demzufolge auch auf sämtliche Formen von Medien verzichtet. Stattdessen sollen die Kinder in der Natur ihr Spielzeug finden oder sich selbst ihr Spielzeug bauen.

(vgl. www.kindergartenexperte.de)

Nach Ansicht von Neuß und Michaelis (2002, S. 188) ist angesichts der vielfältigen Themen, Angebote und Möglichkeiten, mit denen Kinder heute aufwachsen und die bereits zu ihrer Lebenswirklichkeit gehören, eine solche konzeptionelle Eindimensionalität mehr als nur fragwürdig. Selbst wenn die Kinder unter dem schützenden Kronendach eines Waldes von der modernen, multimedialen Welt abgeschirmt werden, ist dies keine Garantie dafür, dass die Kinder nachmittags, wenn sie wieder in der „normalen“ Welt angekommen sind, nicht jede Möglichkeit nutzen, bei Freunden, Verwandten oder sogar in der eigenen Familie den

Computer oder auch andere Medien intensiv zu gebrauchen, um dadurch das Ungleichgewicht zum medienentwöhnten Vormittag abzubauen. Kinder, die derartige Wege beschreiten, erfahren nicht wirklich, was Medienkompetenz bedeutet und lernen folglich nicht, ihre eigene Mediennutzung bewusst zu steuern. (vgl. Klumpp, 2008, S. 189) Ist es wirklich so sinnvoll, Kinder tagsüber in einer Welt zu halten, die mit der normalen Welt nicht ansatzweise etwas zu tun hat? Besteht nicht die Gefahr, dass diese Kinder lebensfremd werden? Man bedenke, dass manche Kinder den ganzen Tag über in einer Kita verweilen müssen, da die Eltern beide berufstätig sind. Ist es in dieser Hinsicht nicht besser, den Kindern alle Facetten aufzuzeigen, die das Leben bietet?

„Und von daher halte ich das für weltfern, wenn man sagt, wir lassen bestimmte elektronische oder moderne Entwicklungen raus. Das geht nicht. Oder es bringt nix.“
(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Anhand dieser wenigen Ausführungen wird bereits deutlich, dass es als eine wichtige Aufgabe von Erzieher/innen anzusehen ist, den Kindern eine anregungsreiche Umwelt zu schaffen, in der sie Unterschiedliches erfahren und ausprobieren und folglich vielfältige Interessen entwickeln können. Das kann jedoch nach Ansicht von Krieskovies (1999, S. 33) kein Naturreservat oder Kindheitsbiotop sein, aus dem die technische Welt bzw. die Wirklichkeit künstlich ausgesperrt wird.

Exkurs: Der Stellenwert des Computers im Hinblick auf die pädagogische Arbeit

In den nächsten vier Abschnitten soll erörtert werden, welche Bedeutsamkeit dem Computer innerhalb des pädagogischen Konzeptes einer Kindertagesstätte zuteilwerden kann. Dabei werden einige Metaphern hauptsächlich entlehnt aus dem gastronomischen Bereich verwendet.

So wie sich der Gastronom Gedanken macht, welche Speisen er in seinen Menüplan aufnimmt, sollte sich jede Kindertagesstätte fragen, ob der Computer Bestandteil des pädagogischen Konzeptes werden sollte.

In der Gastronomie zumindest gelten Speisekarten häufig als Marketing-Instrument, mit dem versucht werden soll, neue Kunden durch extravagante Speisen anzulocken. Auch für Kindergärten besteht die Möglichkeit, solange die Computerarbeit noch einen Seltenheitswert

hat, sich mit dieser Maßnahme hervorzutun und gegenüber anderen Einrichtungen zu brillieren.

Allerdings wird diese Idee nicht von allen Erzieher/innen gutgeheißen.

„Ich finde nicht, dass Einrichtungen damit werben sollten, hier bei uns kommen die Kinder auch an den PC, (...).“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einen Computer im Konzept einer Kindertagesstätte zu positionieren, ebenso wie sich ein Menü aus mehreren Komponenten zusammensetzt.

Das klassische Menü beispielsweise setzt sich aus 3 verschiedenen Gängen zusammen, der „Vor-, Haupt-, und Nachspeise“. Diese Klassifizierung eignet sich hervorragend dazu, um die unterschiedlichen Gewichtungsklassen der Computernutzung darzulegen.

„Vorspeisen“ sind in der Regel dazu gedacht, den Appetit anzuregen und den größten Hunger zu stillen. Allerdings sollten sie nicht so satt machen, dass man keinerlei Lust mehr auf den Hauptgang oder das Dessert verspürt.

Viele Erzieher/innen haben Angst, dass durch den Computer andere Bildungsbereiche im Kindergarten an Attraktivität verlieren und sich die Kinder allein am Bildschirm „satt machen“. Aus diesem Grunde weisen sie häufig dem Computer nur einen sekundären Platz im Kindergarten-Alltag zu.

„Also mal spiele ich in der Puppenecke, mal male ich ein Bild in der Kreativecke, mal spiele ich mit dem Computer, meistens gehe ich raus und bewege mich und das ist ja eigentlich das schönste für jedes Kind und das sollte sich auch nicht ändern, das sollte nicht einen höheren Stellenwert bekommen.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

„Die Kinder gehen mal an den Computer, aber dann gibt's eben viele anderen Angebote die dann auch von den Kindern sehr gerne wahrgenommen werden, ne.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

„(...), also nen Stellenwert nicht so hoch, also ein Teil von unserem Bildungsangebot wie alle anderen auch.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Die Gefahr, dass sich ein vorzeitiges „Sättigungsgefühl“ einstellt, ist bei einer leichten „Vorspeise“ nicht gegeben. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass, wenn man die Computernutzung gering dosiert, so schnell auch kein Völlegefühl bei den Kindern eintritt und sie ihre Spiellust nicht allein an diesem Medium befriedigen.

Das „Hauptgericht“ hingegen ist das Gericht, welches in der Menüfolge die zentrale und dominierende Stellung einnimmt, woraus jedoch nicht gleich abzuleiten ist, dass der Computer das Kindergarten-Geschehen dominiert. Zumindest wird er in einigen Kindertagesstätten als normaler Gebrauchsgegenstand gehandhabt.

„Ja eine ganz normale. (...), sondern es ist so selbstverständlich, wie man Malzeug hat und wie man Bilderbücher hat, wie man Baumaterialien hat. So normal ist das.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Im Vergleich zur Vorspeise setzt sich der Hauptgang aus gehaltvollen und nahrhaften Speisen zusammen. Ein Kindergarten, der Computer nutzt, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, sollte auf den Einsatz ausschließlich gehaltvoller Softwareprodukte achten.

(siehe Abschnitt 3.1.1)

Die „Nachspeise“ bildet sozusagen den krönenden Abschluss eines jeden Menüs und wird von diversen Sterneköchen sogar als die „Königin des Menüs“ bezeichnet. Möglicherweise gibt es auch Kindergärten, in denen der Computer das Highlight unter den ganzen Angeboten darstellt, auch wenn dies nicht von allen Seiten befürwortet wird.

„Sobald ich anfangen daraus eine Sondersituation zu machen, gebe ich dem ein Gewicht, was er nicht verdient hat.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Bei einigen Menüs werden darüber hinaus noch „Zwischengänge“ serviert, die sozusagen als „Erfrischung“ dienen, um die Geschmacksnerven vor dem nächsten Gang wieder zu neutralisieren. In vielen Kindergärten werden Computer projektmäßig eingesetzt, um andere Themengebiete geschmacklich aufzubereiten und für frischen Wind in der Einrichtung zu sorgen.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Menüpunkte noch etwas detaillierter eingegangen.

4.4.1 Der Computer als normaler Bestandteil des pädagogischen Konzepts

„Computer ist ein ganz normales Medium, was also jetzt zu unserer Lebenswirklichkeit gehört. Wir können Computer nicht wegdiskutieren, auch nicht pädagogisch. Und wir gehen in Kindergärten den Weg zu sagen: „Was zur Lebenswirklichkeit gehört, hat im Kindergarten seinen Platz. Wir haben in Kindergärten kein Biotop der besonderen Art, wo wir also Schutzräume geben, (...) und von daher gehören Computer für uns ganz normal dazu, (...).“
(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Diesen Normalitätsstatus erreichen Erzieher/innen am ehesten dadurch, indem sie den Computer ganz unbemerkt zwischen den zahlreichen anderen Spielmöglichkeiten im Gruppenraum positionieren und er jederzeit für die Kinder frei zugänglich ist.

„Der sollte frei zugänglich sein. Ich glaube, dass Kinder dann versuchen, besonders lang davor zu sitzen, wenn das so was Bombastisches ist „Heute dürft ihr an den Computer!“ „Ah, heute müssen wir alle Zeit nutzen, die sie uns geben. Nö, das Ding steht im Raum. So geh ich doch da ran oder nicht. Also so zugänglich, wie Bücher sind, so zugänglich, wie die Bau-Ecke ist, so zugänglich, wie Konstruktionsmaterial und Malzeug ist. Sobald ich anfangen daraus eine Sondersituation zu machen, gebe ich dem ein Gewicht, was er nicht verdient hat.“
(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Die Computerecke ist somit während des gesamten Kindergarten-Alltags „durchgehend geöffnet“ und die Aufenthaltsdauer nicht beschränkt. Demgegenüber ist grundsätzlich nichts einzuwenden, allerdings erfordert dieser Ansatz eine sehr genaue Beobachtungsgabe von Seiten der Erzieher/innen. Diese sollten das Geschehen am Computer stets im Auge behalten und darüber wachen, dass sich durch dieses Medium kein Ungleichgewicht in Bezug auf die anderen Aktivitäten im Kindergarten einstellt. Neider (2008, S. 25) prägte in dem Zusammenhang den Begriff der Medienbalance. Seiner Auffassung nach führt jedes Medium, ganz gleich, ob es sich um das Fernsehen, MP3-Player, Computer oder das Internet handelt, letztlich immer zu einer passiven Seelenhaltung beim Menschen, weshalb es wichtig sei, ein entsprechendes Gegengewicht auf der aktiven Seite durch nicht an Medien gebundene Tätigkeiten auszubilden und zu pflegen. Der wichtigste Schritt hin zu einer solchen Medienbalance liegt für ihn in der sogenannten „Medienbilanz“. Ähnlich wie ein Unternehmer Bilanz über sein Unternehmen führt und Aktiva (Vermögen) bzw. Passiva

(Verbindlichkeiten, Schulden) gegeneinander aufwiegt, rät er Pädagoge/innen dazu, Bilanz über die Tätigkeiten der Kinder im Kindergarten zu führen.

Einige Erzieher/innen, die sich dieser Gruppe zuordnen, mögen vielleicht sogar schon Buch darüber führen, wann, zu welchem Zweck und wie lange der PC von einzelnen Kindern genutzt wird. Die Erstellung einer Medienbilanz verlangt darüber hinaus von den Erzieher/innen, dass sie jeder medialen Tätigkeit im Kindergarten, die in den Augen Neiders einen Passivposten darstellt, einen entsprechenden Aktivposten gegenüberstellen, damit beide Seiten sich im Gleichgewicht befinden. (vgl. ebd., S. 30 ff.)

Als Pendant zu den virtuellen Spielen sieht Neider vor allem die realen Spiele, ob sportliche Spiele, Spiele im Freien, Theaterspiele usw. Dies alles bietet seiner Überzeugung nach einen guten Ausgleich gegenüber der Computerwelt. (vgl. ebd., S. 129 ff.)

Dass die Kinder aber auch von sich aus für das notwendige Gegengewicht sorgen, verdeutlicht folgendes Zitat:

„(...) und ansonsten ist der PC als Spielmaterial überhaupt nicht gefragt, die sind also viel lieber draußen beim Fußballspielen, beim Brunnenbauen, den sie selber gebaut haben, beim Schwimmengehen, Bewegung, andere kreative Dinge mit ja Farbe, Holz mit allem, was man sich vorstellen kann, der spielt gar nicht mal so die Rolle, dass man jetzt hört:“ Oh hier haben wir jetzt 5 Computer, die funktionieren auch noch alle, da kann ich auch dran. Ist nicht.“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Den Computer auf diese Art zu entzaubern und ihm eine Gleichrangigkeit neben anderen Medien einzuräumen bzw. das Computerspiel neben dem Brettspiel zu positionieren, hält auch Klumpp (2008, S. 188) für die beste Lösung.

Ähnlicher Ansicht ist auch Neuß (1999, S. 45) Allerdings plädiert er weniger für simultane Gruppenraumaktivitäten, als vielmehr für AGs, welche den Kindern unterschiedliche Erfahrungsräume zur selben Zeit anbieten. Speziell was längerfristige Computerprojekte betrifft, die im Gruppenraum stattfinden, seien nicht immer alle Kinder gleichermaßen dafür zu begeistern. Diejenigen, die weniger Interesse an diesem Medium zeigen, sollen folglich die Chance haben auf Alternativangebote (z.B. turnen, backen usw.) umzusteigen. Dieser Vorschlag bietet sich insbesondere für Kindertagesstätten an, die keine geschlossene Gruppenstruktur aufweisen, sondern ein offenes Konzept verfolgen.

Der Gruppenraum mit seinen diversen Spielmöglichkeiten, wozu auch der Computer gehört, präsentiert sich somit um es ebenfalls metaphorisch auszudrücken, in Form eines „Buffets“, bei dem die Kinder ihren Vorlieben entsprechend aus dem reichhaltigen Sortiment auswählen und sich selbst bedienen können.

Die verschiedenen Bestandteile eines Buffets sehen jedoch zumeist alle sehr verlockend aus, so dass man gezwungen ist kleinere Portionen zu nehmen, um von allem etwas probieren zu können. Das bedeutet, durch die zahlreichen anderen Anregungen, die im Gruppenraum vorhanden sind, ist gleichsam garantiert, dass die Kinder sich nicht alleine am Computer sättigen. Viele Buffets sind jedoch zumeist immer gleich strukturiert, so dass eine neue Kreation den Gästen sofort ins Auge fällt. So auch im Kindergarten: Da das alte Angebot an Beschäftigungsmöglichkeiten den Kindern bereits hinlänglich bekannt ist, dürfte der Computer bei seiner Neueinführung zunächst eine stärkere Beachtung erfahren.

Allerdings ist dieser Reiz des Neuen schnell wieder vorbei, wenn der Computer sich über längere Zeit im Angebot implementiert hat und keine „Limited Edition“ ist.

„Nur wenn der Computer zum Alltag des pädagogischen Handelns und zum selbstverständlichen Alltagsgegenstand der Kinder wird, verliert er seine Bedeutung (...).“ (Aufenanger & Neuß, 2009, S. 53)

Dadurch dass der Computer wie in diesem Fall inmitten des Gruppengeschehens platziert wird, ist auch eine Verschmelzung mit anderen Bildungsbereichen sehr wahrscheinlich.

Forscher berichten beispielsweise davon, dass durch die Beschäftigung mit einer entsprechenden Software bei den Kindern Anregungen entstehen können, die sie anschließend im freien Rollenspiel zum Ausdruck bringen können.

(vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S. 20)

4.4.2 Der Computer als untergeordneter Bestandteil des pädagogischen Konzepts

„(...), meiner Meinung nach sollte man`s nicht überbewerten, weil ich glaube, dass Computer nur bestimmte Funktionen einnehmen können, aber nicht zu viel pädagogischen Arbeiten genutzt werden sollten.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

„Also ich denke, das ist ein Teil, also das ist, ich sehe das so, dass das eine Methode ist um Informationen zu gewinnen, das ist ein Teil unserer Pädagogik, ein Teil der Bildung, (...).“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Basierend auf den Ergebnissen der zwei Studien von Six und Gimmler (2007, S. 154), nach denen viele Erzieher/innen nur wenig Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung im Kindergarten zeigen, zählt diese Leiterin sie ganz selbstverständlich zu ihren Aufgabenfeldern dazu. Selbst wenn dem Medium Computer dabei nur ein kleiner Raum gewährt wird, der Vorteil liegt ganz klar auf der Hand. Dadurch dass die Leiterin die Computerarbeit als einen Teil ihrer pädagogischen Arbeit beschreibt, bringt sie zugleich die Eigenständigkeit des Bildungsbereichs Medien zum Ausdruck.

Dies schlägt sich auch in der Positionierung des Computers nieder. Deutlich abgegrenzt von den übrigen Aktivitäten findet er oftmals seinen Platz in einem eigens für ihn vorgesehenen Raum, im Kindergartenbüro oder im Flurbereich.

Daraus resultiert, dass der Computer den Kindern nicht permanent zur Verfügung steht, sondern nur zu einem bestimmten Zeitabschnitt, da für die Beaufsichtigung in einem gesonderten Raum eine zusätzliche Fachkraft bereitstehen sollte.

Das Betreten dieses Raumes kann aber auch nach Absprache ermöglicht werden.

In diesem Punkt wird eine Analogie zu den „Stadtführungen“ hergestellt.

Planen die Erzieher/innen beispielsweise mit den Kindern eine solche oder die Besichtigung eines Schlosses (oder einer anderen Sehenswürdigkeit), so ist dies im Regelfall auch nur nach vorhergehender Absprache möglich. Diese Absprache-Regelung erweist sich insofern als effektiv, da nicht ständig ein/e Angestellte/r, beispielsweise der/die Zoowärter/in am Eingangsbereich ausharren muss, bis jmd. vorbeikommt, der möglicherweise an einer Führung interessiert ist, sondern das Personal kann sich besser organisieren und in der Zwischenzeit, wenn keine Führungen angemeldet sind, anderen Aufgabenbereichen widmen. Aus diesem Grund werden sich auch Kindergärten mit geringer Personalkapazität diese Idee zu Nutze machen. Des Weiteren dient die vorherige Anfrage dazu auszuloten, welche Vorstellungen die Interessent/innen von der Führung haben, in welche Richtung diese gehen soll, bzw. welche Themen genau in dem Vortrag angesprochen werden sollen. Neben allgemein geführten Rundgängen werden vielerorts auch Veranstaltungen nach den Wünschen der Interessent/innen ausgerichtet, d. h. der/die Interessent/in kann entweder eigene Vorschläge machen oder aber er/sie hat die Möglichkeit, aus einer schon bestehenden Angebotsliste das von ihm/ihr am meisten präferierte Thema auszuwählen.

Bevor ein Kind im Kindergarten Zugang zu dem Computer(raum) erhält, bzw. nachdem es diesen Wunsch bei den Erzieher/innen geltend gemacht hat, werden zuvor noch die individuellen Nutzungswünsche abgeklärt. Das Kind muss sich also im Vorhinein

entscheiden, was es am Computer machen möchte, beispielsweise ein Spiel spielen, ein Bild malen oder lieber einen Text in Word zu produzieren. Nachdem sich das Kind für eine Sache entschieden und dies mit dem/der Erzieher/in verbindlich abgeklärt hat, darf es ans Werk gehen und seine Sache in Ruhe erledigen.

Im Gegensatz zu dem im letzten Abschnitt erwähnten „Buffet“ kommt diese Nutzungsform somit eher einem Besuch in der „Kantine“ gleich. Die „Kantine“ hat auch nur zu bestimmten Zeiten geöffnet und erlaubt es den Gästen in den meisten Fällen nicht, sich selbst zu bedienen. Des Weiteren muss man sich vorher auf ein bestimmtes Menü festlegen, das klar begrenzt ist, und man hat nicht die Option wie bei dem „Buffet“ so viel zu essen, wie man möchte.

„Ich würd, wir haben ja so nen Ansatz, der nennt sich situationsbezogener Ansatz. Also das heißt, wenn eine Forscher-AG gerade forscht und sie denken, jetzt ist es sinnvoll mal am PC weiter zu forschen, also dann macht's Sinn, also ich würd nicht sagen jeden Tag eine halbe Stunde, sondern ich würd immer sagen, wenn's die Situation ergibt, dann geht man an den Computer, und wenn's sich eben nicht ergibt, dann geht man eben nicht an den Computer.“
(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

Einrichtungen, die eine ähnliche Sichtweise verfolgen, ist von dem oben beschriebenen Kantinen-Format jedoch abzuraten. Stattdessen empfiehlt sich das Arrangement eines „Caterings“. Ganz gleich wo man sich befindet, der mobile Catering Service macht es möglich, dass Essen flexibel an einen bestimmten Ort zu liefern.

Durch die Einrichtung einer mobilen PC-Station kann der Computer je nach Bedarf von dem einen in den anderen Raum transportiert werden. Diese Flexibilität kommt gerade den Einrichtungen zu Gute, die dem Computereinsatz nur eine minimale Bedeutung beimessen, verhindert sie gleichsam eine dauerhafte Bindung der Kinder an das Gerät.

Wie bereits in Abschnitt 4.2 metaphorisch angedeutet, sind Menschen die ständig unterwegs sind und von einem Ort zum nächsten reisen, nicht in der Lage, eine stabile Beziehung zu den Menschen in ihrem jeweiligen Umfeld aufzubauen, da dieses permanenten Veränderungen unterliegt. Sie müssten sich erstens in einer Gesellschaft dauerhaft niederlassen, und zweitens braucht es Zeit, um eine Beziehung zu seinen Mitmenschen aufzubauen. Da der Computer weder einen festen Standort im Kindergarten hat noch der Kindergartenalltag genügend Zeit bietet, sich mit dem Medium intensiv auseinanderzusetzen, wird er mit Sicherheit keinen höheren Stellenwert für die Kinder bekommen.

Um noch einmal auf die Metapher der „Stadtführungen“ zurückzukommen, manche sind bereits im Vorhinein auf eine bestimmte Zeitdauer festgelegt, andere hingegen lassen sich flexibler gestalten.

In vielen Kindergärten wird den Kindern ebenfalls nur eine begrenzte Verweildauer an dem Computer zugestanden.

„Also ich würde sagen, im Kindergartenbereich pro Kind im Höchsthalle 10 Minuten am Tag.“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

„(...) das Ganze hatten wir aber auf eine halbe Stunde pro Kind am Tag beschränkt.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Von solch starren Zeitvorgaben ist allerdings, was die Nutzung von Computerspielen betrifft, eher abzuraten, stattdessen sollten Erzieher/innen lieber das Erreichen einer bestimmten Spielstufe oder die Lösung einer Aufgabe als Abgrenzungsmerkmal heranziehen.

(vgl. Aufenanger & Neuß, 2009, S. 20)

Darüber hinaus hält Feil (2004, S. 83) einen Internetbesuch für Kinder, der auf 20 Minuten begrenzt ist, für unsinnig, da das Hochfahren der Programme, das Aufrufen einer Webseite, das Abwarten von Ladezeiten, das Eintippen und Lesen und das Spielen eines Spiels wesentlich mehr Zeit erfordert.

Es spricht demzufolge vieles dafür, die Computernutzung von Kindern ebenfalls flexibler zu handhaben. Insbesondere in den Fällen, wenn ein Kind aufgrund seiner eher langsameren Arbeitsweise grundsätzlich länger für eine bestimmte Tätigkeit braucht. Auch die Entscheidung, den Computer nur zu bestimmten Tagesabschnitten für die Kinder zugänglich zu machen, gilt es noch mal zu überdenken, da dies den Entscheidungsspielraum von Kindern erheblich einschränkt.(vgl. Aufenanger & Neuß, 2009, S. 38)

Eine Alternative für die Erzieher/innen, die das Gerät den Kindern nicht gänzlich ohne Einschränkungen zur Verfügung stellen möchten, bietet sich in Form von sogenannten „Computermarken“ an. Diese gelten als „Eintrittskarten in die multimediale Welt“ und werden zu Beginn einer Woche in gleicher Stückzahl an alle Kinder verteilt. Auf diesem Wege wird den Kindern ermöglicht, selbst darüber zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt sie

an den Computer möchten. In diesem Fall steht das Medium also jederzeit zur Verfügung, das Kind kann es jedoch nur so oft benutzen, wie es noch ausreichend Computermarken besitzt. Sind diese aufgebraucht, muss es bis zur nächsten Woche warten, in der neue Computermarken verteilt werden. Diese Regelung ähnelt in etwa der von Feibel (2009, S. 96 ff.) propagierten „Medienzeit“. Hierbei werden Kindern anstelle von starren Zeitvorgaben „Medienzeiten“ vorgegeben. Für Kinder ab zehn Jahren empfiehlt er eine Medienzeit von 60 Minuten/ pro Tag. Diese können die Kinder selbstständig verwalten und entscheiden, für welche medialen Angebote sie die Zeit verwenden. Wer in seinen Minuten lieber ein Rollenspiel macht, kann eben nicht seine Lieblingsserie sehen. Und wer die ganze Zeit im Internet mit Fremden oder Freunden chattet, muss auf seine Musiksendung oder eine Runde Autorennen verzichten.

Der tägliche Bildschirmmedienkonsum nicht nur in der Kindertagesstätte, sondern auch in der Familie, sollte nach Ansicht von Maaß (2010, S. 50 ff.) jedoch keinesfalls 2 Stunden überschreiten. In einer Längsschnittuntersuchung an 262 Familien konnte nämlich aufgezeigt werden, dass ein im Kindergartenalter festgestellter Bildschirmmedienkonsum von mindestens zwei Stunden täglich die Auftretenswahrscheinlichkeit späterer Symptome einer Aufmerksamkeitsdefizit- /Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und oppositionellen Verhaltens in geringem, aber signifikanten Maße erhöht. Dies betrifft jedoch in erster Linie den täglichen Fernsehkonsum und die Beschäftigung mit einer Videospielekonsole. Was die tägliche Beschäftigung mit dem Computer betrifft konnten keine Zusammenhänge mit entsprechenden Verhaltensstörungen nachgewiesen werden. Maaß (2010) führt dies darauf zurück, dass mit dem PC im Gegensatz zu der Spielkonsole im Kindergartenalter überwiegend informativ- edukative Programminhalte rezipiert werden und das zudem elternbegleitet.

Neben den „Einzelführungen“ und damit sei nochmals auf die Metapher der „Stadtführungen“ verwiesen, werden manche Führungen auch erst ab einer bestimmten Gruppengröße angeboten. Beispielsweise wenn es um die ersten Einführungsschritte in die PC-Arbeit geht oder um die Demonstration einer neuen Software, erscheint es lohnenswerter, gleich mehrere Kinder mit einzubeziehen.

Bei größeren Gruppen stellt sich allerdings die Schwierigkeit, dass die vermittelten Fakten stets an den Wissensstand der jeweiligen Zielgruppe angepasst sein müssen. Um dies gewährleisten zu können, ist es notwendig, einen Überblick über die bereits vorhandenen Vorkenntnisse der Teilnehmer/innen zu bekommen und nur diejenigen Kinder in einer Gruppe zusammenzufassen, die sich auf einem annähernd gleichen Erfahrungsniveau

hinsichtlich des Computers befinden, weshalb eine vorhergehende Absprache mit den Erzieher/innen, noch unerlässlicher ist.

4.4.3 Der Computer als besonderer Bestandteil des pädagogischen Konzepts

„Ich finde nicht, dass Einrichtungen damit werben sollten, wir haben hier, bei uns kommen die Kinder auch an den PC, (...).“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

„Der Computer darf nur ein Medium sein, um notwendige und angemessene Dinge damit zu erledigen oder auch zu tun. Darf aus meiner pädagogischen Überzeugung nicht Ersatz für das Spiel im klassischen Sinne werden, (...).“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

„Also ich hoffe, dass er keinen bekommt, der mehr ist als das, was er jetzt hat, also in unseren Kitas. In jeder Einrichtung steht ein Computer irgendwo, manchmal sogar in jeder Gruppe eins. Und das ist ein Teil wie jedes andere auch. Also mal spiele ich in der Puppenecke, mal male ich ein Bild in der Kreativecke, mal spiele ich mit dem Computer, meistens gehe ich raus und bewege mich, und das ist ja eigentlich das Schönste für jedes Kind, und das sollte sich auch nicht ändern, das sollte nicht einen höheren Stellenwert bekommen. Eben nur eins unter Vielen, die man hat.“(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

Auch Braun (2000, S. 34) spricht sich dafür aus, den Computer von dem Sockel der magisch anziehenden und gleichzeitig teilweise verbotenen „Besonderheit“ herunterzustößen oder ihn gar nicht erst auf diesen Sockel zu stellen.

Im Jahr 2000 öffnete in Mölln der erste Internetkindergarten seine Pforten.

Auch wenn das Internet keinen zwingenden Programmpunkt in dieser Kindertagesstätte darstellt und folglich nicht alleine das pädagogische Konzept bestimmt, löst eine solche Bezeichnung Irritationen aus.

(vgl. Neuß & Michaelis, 2002, S. 132)

Wer also nicht den Eindruck erwecken möchte, dass in seiner Kindertagesstätte die Kinder stundenlang im Netz surfen, sollte mit solchen Hervorhebungen sparsam sein.

„Angesichts der Vielfalt von Themen, Angeboten und Möglichkeiten, mit denen Kinder heute aufwachsen, erscheint mir eine Überbetonung der Medienpädagogik nicht sinnvoll.“

Vielmehr kommt es in der Elementarpädagogik auf ein ausgewogenes Bildungskonzept an, das Kindern vielfältige Bildungsmöglichkeiten sichert. Neben der Bewegungsbaustelle befindet sich eine Computerecke, neben dem Theaterraum das Traumland usw.“

(Neuß, 2002, S. 36)

Herrmann (2001, S. 43) verweist zugleich darauf, dass Eltern, insofern sie die Alternative haben, nicht zwangsläufig den Kindergarten für ihr Kind auswählen, der besonders ortsnah ist, sondern die Kindertagesstätte, die von ihrem Bildungs- und Erziehungsangebot ansprechend ist.

Die Analogie die im Folgenden angeführt wird, verdeutlicht dies.

Bei einem städtischen Streifzug, entdeckt man beispielsweise immer häufiger Restaurants, die mit sogenannten „Special Days“ die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken versuchen.

So wird beispielsweise der Montag zum „Pizzatag“ ausgewiesen, der Dienstag zum „Schnitzeltag“, etc. Selbst Supermarktketten haben sich dieses Prinzip längst zu Eigen gemacht und verfügen über bestimmte Angebotstage. Auch das abendliche Ausgehprogramm steht zumeist unter einem bestimmten Motto.

Warum also nicht auch ein bestimmter Tag im Kindergarten, der sich in erster Linie dem Computer widmet?

„Also wenn wirklich ein Computertag da war das waren Ausnahmen, ...“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„(...), dass man da wirklich (...) oder ja einen festen Wochenpunkt draus macht.“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

„Donnerstag: Computer-Tag- All you can play –Computerspiele bis zum Abwinken?“

Zugegeben, dieser Slogan klingt etwas übertrieben, aber im Prinzip deutet er schon an, in welche Richtung sich das Ganze entwickeln wird.

In vielen chinesischen Restaurants wird heutzutage ein „All-you-can-eat Mittagssbuffet“ parallel zu den normalen Gerichten auf der Speisekarte angeboten. Wer schon einmal ein solches Restaurant besucht hat wird sicherlich beobachtet haben, dass ein Großteil der Gäste in erster Linie auf die „All-you-can-eat Option“ zurückgreift und die anderen Menüs auf der Speisekarte in dem Moment weniger von Interesse sind. Wenn ein Kindergarten demnach einen bestimmten Tag in der Woche als „Computertag“ ausweist, muss er zwangsläufig damit

rechnen, dass das Medium PC den stärksten Absatz findet und alle anderen Angebote für die Kinder an diesem Tag eher hintergründig sind. Für eine Einrichtung, die allen Bildungsbereichen die gleiche Priorität einräumen möchte, ist diese Variante folglich nicht zu empfehlen, da sie den Bildungsbereich Medien viel zu sehr akzentuiert.

Einige Kitas gehen sogar noch einen Schritt weiter und bieten eigens für die Mädchen einen speziellen Computertag an.

Der Grund für dieses Vorgehen liegt für sie vor allem darin, dass die Mädchen sich aufgrund ihrer Zurückhaltung nur wenig gegenüber den dominanten Jungen am PC durchsetzen können.

Neuß (2002, S. 31) sieht das eher mit gemischten Gefühlen. Zwar erhalten die Mädchen hierdurch eine Chance, auch mal in Ruhe ein PC-Spiel auszuprobieren, allerdings bekommen sie im wirklichen Leben auch keine Sonderrolle zugeschrieben und müssen von daher lernen, sich gegenüber den Jungen zu behaupten.

Insofern die Computernutzung nur einem einzigen Tag in der Woche vorbehalten bleibt, sind längerfristige Projekte mit diesem Medium nicht so sehr zu empfehlen. Dadurch, dass der Arbeitsablauf am Ende eines Kita-Tages unterbrochen und erst in der darauffolgenden Woche wieder fortgesetzt wird, wird es schwer für die Kinder, den kompletten Ablauf nachzuvollziehen.

Im Gegenzug wäre es vielleicht besser, wenn der Computer die Woche über den Kindern immer als mögliche Option zur Verfügung steht, abgesehen von einem Tag, der als sogenannter „Ruhetag“ gilt.

Kindergärten bei denen die Computernutzung dagegen nur in gelegentlichen Projektphasen möglich ist, erhoffen sich, dass der Computer auf diesem Wege keine allzu große Bedeutung für die Kinder erlangt. Immerhin zeichnet sich die Projektarbeit dadurch aus, dass sie zeitlich limitiert ist und die Computernutzung nur einen Bruchteil an Zeit einnimmt, im Vergleich zu den sonstigen Aktivitäten die im Rahmen eines Projektes stattfinden.

„(...), dass das bei uns projektmäßig eingesetzt wird, d. h. ich würde mal sagen 3 Monate gar kein Computer für Kinder und dann mal wieder 2 oder 3 Monate Zugang in den jeweiligen Gruppen, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Erzieher/innen mögen jedoch die Tatsachen verkennen, denn gerade auf diesem Wege laufen sie Gefahr, dem Computer eine zu große Beachtung zu schenken.

Offensichtlicher wird dies bei einem Blick auf die folgende Metapher: Man braucht sich lediglich vergegenwärtigen, welche positive Resonanz die Öffnung der Geschäfte an Sonn- und Feiertagen nach sich zieht. Vielen Menschen ist es nicht möglich, an Werktagen in Ruhe einkaufen zu gehen, da sie beruflich sehr stark eingespannt sind. Gerade ihnen kommt ein solch außerregulärer Einkaufstag oftmals sehr entgegen und wird auch von vielen in sehr ausgiebiger Weise genutzt. Im Gegensatz zu Wochentagen stehen die Menschen nicht unter Zeitdruck und können sich in Ruhe die Auslagen in den Geschäften ansehen. Dies führt zu großen Umsatzsteigerungen bei den Geschäften, da die Menschen an diesen Tagen in der Regel auch mehr kaufen als sie eigentlich wollen.

Das mag auch ein Grund sein, weshalb einige Kindergärten die projektorientierte Computerarbeit präferieren. Ein Großteil der Erzieher/innen fühlt sich im Berufsalltag überfordert und weiß nicht, wie er angesichts der stetig wachsenden Anforderungen, auch noch den Bildungsbereich Medien angemessen berücksichtigen soll. Beim projektmäßigen Einsatz nehmen sich die Erzieher/innen sozusagen ein paar Tage oder Wochen „Urlaub“ vom stressigen Kindergarten-Alltag und gewinnen dadurch mehr Zeit, in der sie sich verstärkt den Themen widmen können, die sonst zu kurz kommen. Dadurch dass also ein bestimmter Zeitabschnitt allein für die Computerarbeit reserviert wird und andere Bildungsbereiche, insofern sie sich nicht mit dem Bildungsbereich Medien verbinden lassen, kurzfristig ausgeblendet werden, können die Erzieher/innen mit den Kindern ein intensiveres Eindringen in die Thematik praktizieren. Aus einem solch projektmäßig angelegten Computerumgang können die Kinder somit viel größere Gewinne erzielen. Allerdings, und dies wird von vielen Erzieher/innen nicht wahrgenommen, wird sich auf diese Weise der Reiz, den das Medium auf die Kinder ausübt, nie ganz erschöpfen, da er immer wieder aufs Neue geweckt wird.

4.4.4 Der Computer ist nicht Bestandteil des pädagogischen Konzepts

Die verschiedenen Möglichkeiten der Computerdarbietung wurden bisher immer wieder mit der Aufbereitung von Speisen assoziiert. Egal ob es sich um das Buffet, das Kantinenessen, oder das Catering handelte. Allen ist gemeinsam, dass man etwas vorgesetzt bekommt, was fremd gefertigt ist. Wo bleibt dabei das Augenmerk auf das natürliche, vom Menschen selbst zubereitete Essen.

„Ich glaub, irgendwann wird sich das wieder durchsetzen, das ganz grob gesagt, (...), kreative Umgehen mit möglichst wenig Hilfsmitteln von außen, (...).“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Verfechter von Computerspielen weisen darauf hin, dass bei einem Großteil der Spiele der Weg durch die Programmierer bereits vorgegeben ist und der/die Spieler/in somit keine Chance erhält, gestaltend in den Verlauf einzugreifen. Einige Adventurespiele offerieren zwar dem/der Spieler/in verschiedene Wege und geben ihm/ihr so das Gefühl, sich möglichst frei in der virtuellen Welt zu bewegen, aber letzten Endes ist dies doch nur illusionäre Interaktivität. (vgl. Buermann, 2003, S. 15)

Wenn man in einem Restaurant ein Bankett für mehrere Personen ausrichten lässt, kann man zwar auch zwischen verschiedenen Speisen wählen, aber man hat keinen Einfluss darauf, woher die Produkte bezogen und wie sie verarbeitet werden.

Viele sind sich dessen bewusst und setzen stattdessen auf Eigenproduktion.

Kindergärten, die diesem Bild folgen, sind der Überzeugung, dass Kinder die Welt um sich herum nur verstehen und begreifen können, wenn sie sie aus erster Hand erfahren und nicht aus zweiter Hand. Folglich wird in derartigen Einrichtungen kein Computer zu finden sein, da natürliche Materialien und noch nicht bis in Details ausgeformtes Spielzeug die schöpferischen Kräfte der Kinder in ihren Augen mehr anregt, als die beste Software.

(vgl. Lang, 2003, S. 4 ff.)

„Wenn ich weiß, wo die Banane wächst und wie die geerntet wird, wie sie schmeckt, vielleicht auch wie man sie malt, wie sie sich anfühlt, dass das viel wichtiger ist als nachher „Banane“ in Google einzugeben „ei da gibt’s Biobananen“. Den Mensch vielleicht gerade in der Phase des Lebens noch für ja wirklich die reale Welt des Lebens zu sensibilisieren. Das ist stets in der Gefahr zu kurz zu kommen.“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Wie man anhand der Ausführungen erkennen kann, besteht eine gewisse Verbindung zwischen dem Stellenwert, dem man der Computernutzung im Kindergarten zuschreibt, und seiner Platzierung in der Einrichtung.

Kleber (2004) hat jedoch bereits in Abschnitt 1.3.2 darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder sich den Computer individuell aneignen und demzufolge unterschiedliche Materialien und Umgebungen benötigen, um sich ihre Vorstellungen vom Computer und dem, was damit

möglich, ist zu basteln. Aus dem von Claude Levi-Strauss im Jahre 1962 entworfenen Konzept der „bricolage“ hat sie versucht abzuleiten, welche Räume, Orte, Materialien und Anregungen Kinder benötigen, um sich als Bastelnde ihren Stil der Computeraneignung zu erarbeiten. Der Bastler hat die Neigung, jeden Raum und jeden Ort für seine Bastelei zu nutzen. Aus diesem Grunde sei nur davon abzuraten, die Computer an einem bestimmten Ort zu positionieren. Viel eher sollten sie an möglichst verschiedenen Orten in einer Kindertagesstätte zu finden sein.

Kindern sollte demnach ein möglichst offener Umgang mit dem Computer gewährt werden, sie sollten sich als medial Bastelnde betätigen können. Dies lässt sich am ehesten verwirklichen, wenn der Kindergarten über eine Art (Computer-) Atelier oder –Lernwerkstatt verfügt, in welcher die Kinder durch die materialreiche Umgebung regelrecht zum entdeckenden und forschenden Lernen mit dem Computer herausgefordert werden. Dies setzt zugleich voraus, dass den Kindern verschiedene Softwareprogramme (und nicht nur ein Softwaretypus wie in Abschnitt 3.1 anvisiert) angeboten werden.

4.5 Inhalte der pädagogischen Arbeit in einer Kita

So wie sich ein jeder Mensch durch seine individuellen Charakterzüge unterscheidet, so weist auch jeder Kindergarten unterschiedliche Merkmale auf. Jede Einrichtung legt ihre Schwerpunkte auf andere Bildungsbereiche. Während viele Kindergärten ihre Berufung hauptsächlich in der Sprachförderung von Kindern sehen, fühlen sich die anderen Einrichtungen möglicherweise mehr dazu verpflichtet, den Kindern reichhaltige Naturerfahrungen zu bescheren.

Welcher Bildungsbereich kann beispielsweise mit der Medienerziehung koexistieren und bei welchem treten Konkurrenzeffekte zu Tage?

Offensichtlich ist, wie bereits mehrfach erwähnt, dass viele Erzieher/innen dem Bereich der Medienerziehung im Gegensatz zu allen anderen Bildungsbereichen keine allzu große Bedeutung beimessen. (vgl. Six & Gimmler, 2007, S. 206 ff.)

Selbst einige Aussagen, die in den Experteninterviews gemacht wurden, deuten darauf hin, dass die Medienerziehung vielfach nicht als Hauptaufgabe angesehen wird.

„Es ist sicherlich kein Schwerpunkt. Die Schwerpunkte gehen in Sprachförderung, Spiel, therapeutische Angebote, Hirnforschung, Qualitätsmanagement. Was auch immer da wo drunter verstanden wird, aber es wird nicht vernachlässigt, sondern es wird in den Kanon der Fortbildungen aufgenommen und wird auch entsprechend genutzt.“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

„Nicht, na, die Erstrangige, ich denke mal der zwischenmenschliche Kontakt sollte weiterhin das Wichtigste sein (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Ihre Aussage begründet diese Mitarbeiterin mit dem Verweis darauf, dass wir heutzutage in einem Zeitalter leben, wo man fast ausschließlich nur noch mit Computern zu tun hat und weniger mit einem Menschen aus Fleisch und Blut. Als Beispiel führt sie diverse Telefonhotlines an, bei denen die Kunden immer häufiger von einem sprachgesteuerten Computer begrüßt und durch den Dialog geführt werden. Des Weiteren deutet sie auf die Problematik des demografischen Wandels hin und speziell auf den Rückgang der Geburtenziffer. Immer mehr Kinder wachsen heutzutage als Einzelkinder auf, was sich ihrer Ansicht nach ungünstig auf das Sozialverhalten auswirkt. Diesen Kindern bleibt beispielsweise die Erfahrung verwehrt, was es bedeutet Kompromisse einzugehen und bestimmte Dinge mit Bruder oder Schwester zu teilen.

„Wer grundsätzlich eher isoliert und einsam, kontaktarm oder egozentrisch ist, wird natürlich ganz anders auf ein solches Medium reagieren als jemand, der sich „normal“ in Gruppen integrieren kann.“(Sonderheft Multimedia, 2001, S. 22)

Dieses Zitat deutet auf die Gefahr hin, dass Einzelkinder womöglich den Computer ganz für sich alleine beanspruchen und dadurch noch mehr vereinsamen.

Folglich würde diese Person den Bereich der „Sozialerziehung“ höher einstufen als den der Medienerziehung.

Aber auch den Bereich der „Bewegungsförderung“ sieht diese Person als wesentlich bedeutsamer an als die Medienerziehung. Dieser Entschluss resultiert für sie daraus, dass mittlerweile fast jedes dritte Kind in Deutschland an Übergewicht leidet. Immer häufiger werden zudem bei Vorschulkindern Entwicklungsdefizite festgestellt, wenn es darum geht, ihre Schulreife zu testen. Nicht wenige Kinder weisen Sprachentwicklungsverzögerungen auf oder befinden sich hinsichtlich ihrer motorischen Entwicklung nicht auf dem altersgemäßen

Stand. All dies ist ursächlich eine Folge von Bewegungsmangel, hervorgerufen u.a. durch übermäßigen Fernseh- und Computerkonsum, gibt Dr. Norbert Kurz vom Gesundheitsamt der Stadt Nürnberg zu verstehen:

„Kinder brauchen für ihre Entwicklung viel Gelegenheit motorische Anregungen zu bekommen, also viel draußen zu toben, sich viel zu bewegen, und sie brauchen viel Anregungen für ihre Sinnesorgane, viel sensorische Reize, das kann ich beim Kneten, beim Basteln, das kann ich beim Klettern haben, das kann ich beim Schaukeln, beim Toben haben, äh das fehlt vielfach bei Kindern und da, denke ich, wirkt sich's dann aus in den motorischen Problemen.“ (Art and Facts, 2008)

Doch welche Gründe mögen sonst noch eine Rolle spielen, dass ein Großteil der Erzieher/innen die Medienerziehung auf den hintersten Rängen platziert?

Eine weitere Ursache liegt vermutlich darin, dass viele Erzieher/innen sich durch das immer größer werdende Aufgabensegment, welches sie erfüllen sollen, gänzlich überfordert fühlen und nicht wissen, wie sie zudem noch den Bildungsbereich Medien angemessen abdecken sollen.

„(...), je nachdem, was noch an sonstigen Dingen läuft im Kindergarten, da hat man einfach Phasen, wo so viel auf die Kinder einströmt, dass wir gesagt haben, wir schränken unser sonstiges Angebot auch von daher mal ein bisschen ein, um die Kinder nicht zu überschütten mit Eindrücken.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Ob dies wirklich mit Rücksicht auf die Kinder geschieht oder ob dieser Aspekt nur vorgeschoben ist, um das Desinteresse der Erzieher/innen an der Medienerziehung zu verschleiern, sei einmal dahingestellt. Schließlich liegt es nicht allein in dem wachsenden Bildungsangebot, welches den Erzieher/innen zusätzliche Arbeit abverlangt, auch die Altersspanne der betreuten Kinder wird, immer größer.

„In vielen Kindergärten werden inzwischen bereits Unter 2-Jährige aufgenommen. Medienerziehung mit den allerjüngsten zu betreiben, ist nach Ansicht der Erzieher noch nahezu unmöglich, stattdessen erfordern diese Kinder einen weitaus höheren Pflege- und Betreuungsaufwand, so dass für ein altersspezifisches Arbeit mit den Älteren weniger Zeit bleibt.“ (Six & Gimmler, 2007, S. 91) Ein schlagkräftiges Argument ist der Zeitmangel nach

Meinung der beiden Autoren (vgl. ebd., S. 27) jedoch nicht, denn Medienerziehung zeichnet sich keineswegs nur durch aufwendige Maßnahmen und Projekte aus.

In dem folgenden Abschnitt wird dargestellt, dass sich dieser Bildungsbereich problemlos in alltägliche Aktivitäten wie beispielsweise den Morgenkreis oder in andere Erziehungsbereiche einbinden lässt.

4.5.1 Medienerziehung in Kombination mit anderen Themenbereichen

Neuß (2003, S. 33) ist überzeugt davon: „In der Umsetzung der Bildungsbereiche können durchaus sinnvolle Kooperationen entstehen: Medienerziehung kann dann beispielsweise mit Spielpädagogik, Psychomotorik, Sprachförderung, dem Situationsansatz oder der ästhetischen Erziehung jeweils ein „gutes Team“ bilden.“

Bereichsübergreifend konzipierte Projekte sind in dem Zusammenhang sogar von doppeltem Nutzen. Durch sie kommen alle Bildungsbereiche zum Zuge und greifen ineinander im Sinne eines vernetzten Vorgehens. Somit wird eine Hierarchisierung der Bildungsbereiche im Kindergarten verhindert und die Medienbildung, die ansonsten eher auf den hintersten Rängen veranschlagt wird, erfährt augenscheinlich mehr Beachtung.

(vgl. Reichert-Garschammer, 2007, S. 88)

Aber auch dem Lernbedürfnis von Kindern wird auf diesem Wege mehr entsprochen. Das Lernen von Kindern lässt sich nämlich nicht in verschiedene Teilbereiche aufteilen, in denen unabhängig voneinander Lernen stattfindet, sondern Kinder lernen und entwickeln sich als gesamte Persönlichkeit unter gleichzeitigem Einbezug all ihrer Sinne, Emotionen und intellektuellen Fähigkeiten. Eine übergreifende Bildungsphilosophie stellt darüber hinaus auch eine Hilfe für die Erzieher/innen dar, sich bei der Umsetzung der in den jeweiligen Bildungsplänen aufgeführten Bildungsbereiche nicht in unzähligen unverbundenen Einzelaktivitäten zu verlieren, sondern verschiedene Bildungsbereiche umzusetzen, ohne das gesamte Bildungsgeschehen aus dem Blick zu verlieren. Die Publikation „Frühe Medienbildung“ von Fthenakis (2009, S. 21 ff.), berücksichtigt dies und enthält ein Rahmenkonzept, in dem die jeweiligen Bildungsziele für den Bildungsbereich Medien in die allgemeinen Grundsätze der Erziehung eingebettet sind und den Erzieher/innen somit vor Augen führen, dass der Umgang mit Medien in der Kindertagesstätte kein zusätzlicher Mehraufwand bedeutet.

Das die Computerarbeit im Kindergarten kein zusätzliches Arbeitsfeld darstellt, verdeutlicht auch Manzke (2008, S. 8). Dies gilt allerdings nur solange wie man ihr keinen Sonderstatus

einräumt. Was geschieht, wenn man dieses Vorzeichen ignoriert und die Computerarbeit als das Spezialangebot der Einrichtung herausstellt, zeigt sich bei einem Blick auf die Persönlichkeitsbildung von Kindern. Die Kinder sollen frühzeitig lernen, Entscheidungen zu treffen. Das können sie aber nur, wenn man ihnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten bietet und sie frei wählen lässt, mit welchem Spielmaterial sie sich beschäftigen möchten. Wird der Umgang mit Medien jedoch in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt, ist dies folglich als eine Art von Fremdbestimmung zu betrachten. Von daher ist es als die sinnvollste Lösung anzusehen, wenn sich Medienerziehung und alle anderen Bildungsbereiche die Waage halten.

Wie sinnvoll und gewinnbringend eine Verbindung des Bildungsbereichs Medienerziehung mit einem anderen bestimmten Förderbereich sein kann wurde bereits in dem Abschnitt 3.1.1. durch die Studien von Song (2009) (Auswirkungen von entwicklungsbedingter Software auf die Kreativität von Kindern) und Käser und Vogelsberg (2007) (Auswirkung von Edutainmentprogrammen im Bereich Verkehrserziehung) angedeutet.

Daneben erscheint der Einsatz von Edutainmentprogrammen aber auch im Bereich der Sprachförderung als lohnenswert. Diese wird als das wichtigste Fundament von Medienerziehung angesehen. „Medienerziehung muss Spracherziehung sein, und Spracherziehung ist die beste Medienerziehung.“ (Spanhel, 2006, S. 205) An diesem Zitat wird besonders schön deutlich, dass sich die beiden Bildungsbereiche Sprach- und Medienerziehung wechselseitig bedingen und nur aus dieser Verknüpfung heraus das Potenzial einer reichhaltigen Medienerziehung ausgeschöpft werden kann. Diesem Ansatz folgen bereits einige Bildungspläne (z.B. Hamburger Bildungsempfehlungen), in dem der Bereich Medien unter die Rubrik Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien fällt. (vgl. www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf)

Viele Kindergärten stellen den Bildungsbereich „Natur“ als den zentralen Punkt ihrer pädagogischen Arbeit heraus. Auch dieser Bereich scheint prädestiniert für eine Verknüpfung mit den Medien.

„(...) , dann könnte ja ein Projekt im Wald, das im Wald beginnt, sich auf den Wald bezieht, also den direkten taktilen Kontakt mit dem direkten Kontakt der mit der Umwelt beginnt, auch dadurch ergänzen, dass man hinterher zu bestimmten Themen noch mal im Internet recherchiert, sich da was anguckt, (...).“

(Mitarbeiter des Paritätischen NRW)

Selbst der Arbeitskreis Neue Medien (AKNM), der bereits in Abschnitt 1.1. erwähnt wurde, hat die Vorteile erkannt, die eine Kooperation der Neuen Medien mit anderen Bildungsbereichen mit sich bringt. In verschiedenen Workshops behandelt der AKNM die verschiedensten Themen, angefangen von der gesunden Ernährung bis hin zum Thema Wald, Wasser usw. An einem Laptop mit entsprechender Software wird den Kindern in den verschiedenen Institutionen spielerisch Wissen vermittelt.

Aber auch der eingangs von einer Mitarbeiterin des Amts für Kinder, Jugend und Familie in Köln, bewusst hervorgehobene Bildungsbereich „Sozialerziehung“ droht infolge der Medienerziehung nicht vernachlässigt zu werden. Viele Studien haben gezeigt, dass durch den Computer das Sozialverhalten der Kinder sogar verbessert wird, da sie sich gegenseitig bei Computerspielen helfen.

„(...) es ist keine Sache, wo nur ein Kind sitzt, es ist immer also zu 90% ist ne Gruppe am Computer und der eine sagt: Hier mach mal, du musst so und so.“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Wenn man den Vorsatz gefasst hat die Medienerziehung mit einem anderen Bildungsbereich zu verknüpfen, empfiehlt es sich darauf zu achten, dass keine allzu großen Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden bestehen.

Ein Blick in die Biologie soll dies näher erläutern. Es gibt Tierarten, die im gleichen Lebensraum auftreten, ihn aber ganz unterschiedlich nutzen und auf diese Weise nur wenig miteinander konkurrieren, da praktisch jede Art in einer eigenen Nische des gemeinsamen Lebensraumes lebt. Würden zwei Arten eines Gebietes dieselbe ökologische Nische besetzen, so müsste zwischen ihnen totale Konkurrenz herrschen, was bedeutet, dass die unter den gegebenen Umweltbedingungen jeweils lebensstüchtigere Art die andere schließlich völlig verdrängen wird. Die Rede ist hier von dem sogenannten „Konkurrenzausschlussprinzip“, das dazu führt, dass in einem bestimmten Lebensraum nie zwei Arten mit völlig gleichen Ansprüchen, d. h. gleichen ökologischen Nischen vorkommen. Arten hingegen die in

geografisch getrennten Gebieten leben, können jedoch sehr ähnliche ökologische Nischen ausbilden und in Anpassung an diese dennoch viele Ähnlichkeiten in Gestalt und Lebensweise aufweisen. In dem Fall spricht der Biologe von Konvergenz.

(vgl. Linder Biologie, 1989, S. 73 ff.)

In Anbetracht dieser Erläuterungen wäre es also ratsam, insbesondere für die Erzieher/innen, die womöglich sogar Angst haben, dass die PC-Arbeit andere Bildungsbereiche in ihrer Einrichtung verdrängt, den Computer samt Zubehör in einem eigenen Raum zu positionieren und damit eine klare Trennlinie zu der sonstigen pädagogischen Arbeit im Kindergarten zu ziehen. Insofern jeder Bildungsbereich also eine eigene kleine Nische im Kindergarten erhält, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Bereiche nicht miteinander konkurrieren und jeder die gleiche Chance hat, sich in der Umgebung des Kindergartens dauerhaft zu implementieren. Die oben beschriebene Tatsache, dass durch den Aufenthalt in geografisch getrennten Gebieten die Arten dennoch Ähnlichkeiten in Gestalt und Lebensweise ausbilden können, spricht dafür, dass selbst durch die Verbannung des PCs in einen anderen Raum Verbindungen zu anderen Bildungsbereichen bestehen können und daraus keine Doppelbelastung für die Erzieher/innen resultieren dürfte.

4.5.2 Medienerziehung als eigener Bildungsbereich

Es gibt auch Autoren, die sehen das Ganze aus einem anderen Blickwinkel.

Spanhel (2006, S. 287) z.B. kritisiert eine solche bildungsübergreifende Bildungsphilosophie. Er verweist darauf, dass es besser wäre, Medienerziehung als eigenständigen Bildungsbereich herauszustellen. Infolge derartiger Verknüpfungen oder integrativer Konzepte, bei denen die Medien fächerübergreifend eingesetzt werden, besteht nämlich die Gefahr, dass die medienpädagogischen Aspekte zu wenig Berücksichtigung finden. Dies zeigt sich vor allem an den Schulen, an denen Erzieher/innen ausgebildet werden. Eine integrative Medienerziehung führt nach Ansicht von Neuß (2006, S. 86) nur dazu, dass sich kein/e Fachvertreter/in wirklich für dieses Gebiet verantwortlich fühlt und die Vermittlung medienpädagogischer Inhalte dadurch außen vor bleibt. Es liegt also nahe, dass bei einer übergreifenden Bildungsphilosophie im Kindergarten die Medienerziehung noch mehr untergeht als bisher. Werden technische Mittel und mediale Inhalte also lediglich als Möglichkeit angesehen, die Lehr- und Erziehungsarbeit in anderen Bereichen wie etwa Sprache und Rede oder Naturkunde zu bereichern und zu unterstützen, wird auf diesem Wege

bei Kindern ein bewusster Umgang mit Medien nicht unmittelbar befördert. (vgl. Vinter, Siibak & Kruuse, 2010, S. 56)

In einem seiner zahlreichen Artikel nennt Neuß (2005) sieben Argumente, die dafür sprechen, den Bereich der Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld in Bildungskonzeptionen des Kindergartens zu verankern.

5. Rollenbezogene Einflussfaktoren auf die Computerausstattung/-Arbeit

5.1 Die Rolle des Trägers

In der Trägerlandschaft zeichnet sich kein homogenes Bild ab. Dies könnte problematisch sein im Hinblick auf die Computerausstattung von Kindergärten. Kirchliche, kommunale, auf Basis von Elternvereinen agierende oder kommerzielle Träger, die eine oder mehrere Kitas betreiben, haben nämlich jeweils ihre spezifischen Orientierungen und Schwerpunkte. (vgl. www.kindergartenpaedagogik.de)

Es dürfte jedoch nicht nur alleine darauf ankommen, welchem Trägerverband eine Kita angehört, sondern von Bedeutung ist auch, welches Verhältnis zwischen der Kita-Leitung und ihrem Träger besteht. In ihrem Artikel „Wer trägt hier wen?“ beschreibt Hall (2000) fünf unterschiedliche Typen von Trägervertreter/innen. Zum Einen gibt es den „kompetenten, sehr engagierten Träger“, der alles wissen will, der gerne kontrolliert, aber auch viele Ideen hat, was man alles machen könnte. Daneben gibt es aber auch den „kompetenten, jedoch desinteressierten Träger“, der sich nur nach ausdrücklicher Einladung mal im Kindergarten sehen lässt und den Einrichtungen große Entscheidungsfreiräume gewährt, solange der Laden in irgendeiner Weise läuft. Der dritte Typ nennt sich der „Marketing-orientierte Typ“. Ihm kommt es vor allem auf gute Öffentlichkeitsarbeit an und er möchte, dass seine Einrichtung im Rampenlicht steht. Der vierte Typ entspricht dem „netten Kumpel“. Er ist human, sozial eingestellt und nimmt Personaleinstellungen unter sozialen Gesichtspunkten vor. Schließlich gibt es noch den „Mir ist das alles zu viel“-Typ. Er schafft es nicht, zu den Elternausschusssitzungen zu kommen, entschuldigt sich bei festlichen Veranstaltungen, hat aber zumindest am Telefon ein offenes Ohr für seine Angestellten. Möglicherweise auf Hindernisse stoßen, was die Einführung des PCs im Kindergarten betrifft, werden die Einrichtungen bei dem „kompetenten und sehr engagierten Träger“.

„Hinderlich unter Umständen, dass ein Träger wirklich der Ansicht ist, das brauchen wir nicht, die klassische Bauecke reicht aus.“

(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Liegt die Entscheidungsfreiheit jedoch überwiegend auf Seiten der Einrichtungen selbst wie bei dem „kompetenten, aber desinteressierten Träger“, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass ein PC Einzug in die Kita findet, vorausgesetzt die Motivation der Erzieher/innen ist groß genug, ein solches Projekt eigeninitiativ in Angriff zu nehmen.

Unterstützung von Trägerseite ist dagegen garantiert beim „Marketing-orientierten Typ“. Schließlich stellt die PC-Arbeit ein werbewirksames Mittel dar, womit man sich von anderen Einrichtungen abgrenzen kann, die womöglich diesen Bildungsbereich vollends aus ihrem Konzept ausklammern. Des Weiteren stellt der PC an sich ein geeignetes Instrumentarium dar, womit sich die Öffentlichkeitsarbeit noch hervorragender praktizieren lässt.

Mit dem „netten Kumpel“-Typ ließe sich möglicherweise reden und er wird aufgrund seiner sozialen Ader die Einrichtung in jedem Fall auch in ihrem Vorhaben, den PC in der pädagogischen Arbeit mit Kindern einzuführen, unterstützen.

Bei dem „Mir wird das alles zu viel“-Typ stellt sich die Sache wiederum etwas schwieriger dar, denn es besteht die Gefahr, dass sich diese Einstellung auf die Angestellten überträgt und sie sich in der Umsetzung medienerzieherischer Maßnahmen schlichtweg überfordert fühlen und ständig falsche Entschuldigungen vorbringen, warum sie sich dem Thema nicht annähern.

5.2 Die Rolle der Eltern

Schließlich sind auch innerhalb der Elternschaft einer Kindertagesstätte verschiedene Gruppen auszumachen. Six und Gimmler (2007, S. 91ff.) unterscheiden zwei Gruppen von Eltern, einmal die, die den Kindergarten vorrangig als „Bewahranstalt“ ansehen und weniger zur Partizipation zu motivieren sind, und die Eltern, die insbesondere angeregt durch die öffentliche Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie bestrebt sind, erhöhte Ansprüche an den Kindergarten zu stellen. Eltern der ersten Kategorie sind durch Elternarbeit kaum zu erreichen, während diejenigen der zweiten versuchen, den Erzieher/innen mehr in die Arbeit reinzureden.

In den Expertengesprächen haben sich diese beiden Gruppen von Eltern (neben weiteren) ebenfalls herauskristallisiert.

Die erste Gruppe von Eltern sind diejenigen, die sich in kleinster Form an der Kindergartenarbeit beteiligen, weder in positiver noch in negativer Hinsicht.

„Elternarbeit ist eines der schwierigsten Felder in der Kindertagesstättenlandschaft. Eltern neigen zunehmend dazu, zumindest in Rheinland-Pfalz, wo der Kindergartenbesuch kostenfrei ist, sämtliche Erziehungsverantwortungen an die Einrichtungen abzugeben. Dann hält man sich halt raus. Und zwar aus allem. Da würde ich sagen, auch der Umgang mit dem PC.“
(Leiter der sozialen Dienste, Caritasverband Koblenz e.V.)

Die zweite Gruppe von Eltern, insofern sie auf dem Gebiet des Computers Kompetenzen besitzt bzw. Zugang zu medientechnischen Ressourcen hat, engagiert sich zumindest teilweise in der Kindergartenarbeit. Diese Form des Engagements äußert sich beispielsweise durch die Bereitstellung von Hard- und Software und der Betreuung derselben.

„(...) oder aber auch, wo man halt, wo jemand das Glück, hat Beziehungen zu haben und durch Förderverein usw. Eltern, Dinge gesponsert zu bekommen.“
(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„ (...), dass die Software also im Prinzip sehr sehr spielerisch ist und mehr so ja aus privaten Kanälen, das, was uns Eltern mitgebracht haben, (...).“
(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„Wenig, eigentlich nur, wenn die was reparieren sollen. Also wenig, das kann ja schon mal passieren, dass Kinder-also Freitag haben wir ja Spielzeugtag-, dass die Kinder ebenso ein Computerspiel mitbringen, dass die Eltern etwas Besonderes haben,...“
(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

„Die Eltern, die ja diesbezüglich firm sind, entweder durch Beruf oder halt einfach durch das Interesse, welches besteht, die werden dann immer in den Kitas mal so angesprochen:“ Ja, Herr Sowieso, könnten sie vielleicht mal nach unserem Drucker gucken, der spinnt gerade, oder können sie uns vielleicht das und das mal anschließen.“ Also dadurch werden natürlich Eltern, die firm sind, sowieso schon in den Kita-Alltag mit einbezogen, aber wenn sie jetzt darauf hinsteuern, ob Eltern auch im Bereich Einführung ihres Kindes in die Computerwelt einbezogen werden, (...), klar das sollte Hand in Hand laufen (...).“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

Das letzte Zitat beinhaltet bereits die dritte Gruppe von Eltern, diejenigen nämlich, die sich sowohl in der Anlauf-, als auch in der eigentlichen Durchführungsphase des Computerprojektes beteiligen.

Sie unterstützen die Einrichtung also nicht nur durch die Bereitstellung von Komponenten rund um den Computer und ihre Fachkompetenz in diesem Bereich, sondern zeigen auch Interesse an den multimedialen Erzeugnissen der Kinder.

„Und wenn ich sehe, dass sich, also Eltern auch anbieten im Kindergarten mit den Kindern daran zu arbeiten und so, denke ich, das die durchaus auch mit der kritischen Seite auch umgehen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Die Eltern, unabhängig davon, ob ihr Engagement nur minder stark ausgeprägt ist wie im vorletzten- oder stark ausgeprägt wie im letzten Beispiel, unterstützen die Kita in jedem Fall in positiver Hinsicht.

Es gibt jedoch auch Eltern, und damit sei die vierte und letzte Gruppe beschrieben, welche die Computerarbeit im Kindergarten in negativer Weise unterstützen.

Hierunter ist zu verstehen, dass diese Eltern zwar Interesse an der Kindergartenarbeit zeigen und darauf bestehen, dass ihre Kinder bestmöglich gefördert werden, jedoch wird der Computer von ihnen als frühe Fördermöglichkeit ausgeklammert.

„(...) dass eben Eltern ganz klar sagen, auch wir möchten das nicht oder er möchte das nicht, bis das Kind mal 5 Jahre alt oder ein Vorschulkind ist. Das müssen wir halt respektieren. Das ist eine Erziehungsache.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Es ist jedoch nicht ratsam, die zuvor dargestellten Elterngruppierungen für sich genommen zu betrachten und allein anhand dessen einen signifikanten Einfluss auf die Computerarbeit zu sehen.

Entscheidend ist vielmehr die Verbindung zwischen Eltern- und Erzieher/innen. Denn auch bei den Erzieher/innen treten die oben beschriebenen Einstellungsmuster zu Tage. Somit gibt es Erzieher/innen, die sich komplett aus allen Angelegenheiten, die den Computer betreffen, heraushalten, diejenigen die ein Computerprojekt mit großem Eifer versuchen voranzutreiben und schließlich solche, die dem Ganzen gewisse Grenzen zu setzen versuchen (eben nur bestimmte Kinder an den PC zu lassen).

Die Meinungen der Erzieher/innen sind nicht unbedingt mit denen der Eltern verträglich, dies lässt sich folglich mithilfe einer Metapher veranschaulichen. Das Blut verschiedenster Blutgruppen ist auch nicht miteinander verträglich. Für eine Blutübertragung (Bluttransfusion) ist es deshalb sehr wichtig, dass nur blutgruppengleiches Blut übertragen wird. Der Grund dafür liegt in einer Abwehrreaktion des Körpers. Im Blutplasma eines jeden Menschen befinden sich Antikörper (Antikörper sind Abwehrstoffe) gegen fremde Blutgruppen. Bekommt ein Mensch Blut einer fremden Blutgruppe übertragen, so heften sich die Antikörper an die Blutgruppenantigene der fremden roten Blutkörperchen. Sie tragen dann dazu bei, dass diese roten Blutkörperchen zerstört werden. Das kann unter Umständen tödliche Folgen haben. (vgl. www.medizininfo.de) Wichtig ist demzufolge, nicht nur bei einer Bluttransfusion, sondern auch bei der Transfusion des Computers in den Kindergarten, dass Spender und Empfänger nicht nur bezüglich ihrer Blutgruppe (A, B, AB, 0- bzw. in dem Fall durch die Art ihres Engagements) sondern auch bezüglich ihres Rhesusfaktors (positiv/negativ) (Unterstützung) zueinander passen.

Selbst wenn Eltern gewillt sind den Kindergarten in seiner medienpädagogischen Arbeit zu unterstützen, muss dies nicht unmittelbar bedeuten, dass Erzieher/innen diese Unterstützung auch begrüßen.

Betrachtet man demzufolge die Eltern als die „Antigene“ und die Erzieher als die „Antikörper“, so kann es infolge einer falschen Antigen-Antikörper-Reaktion zur

Agglutination (Verklumpung) des Blutes bzw. zur „Verklumpung“ der Computerarbeit im Kindergarten kommen.

Das Konzept der „Erziehungskooperation“ welches im Folgenden erläutert wird, kann diesbezüglich Abhilfe schaffen. Es zielt darauf ab Eltern und Erzieher/innen gemeinsam für den sinngemäßen Umgang mit Medien stark zu machen.

Die durch dieses Konzept angestrebte kooperative Medienerziehung erfolgt auf zwei aufeinander bezogenen Ebenen, auf der bereits angedeuteten Zusammenarbeit von Eltern und Erzieher/innen und auf der Arbeit mit den Kindern. Aus der individuellen Mediennutzung der Kinder ergeben sich dabei konkrete Situationen, Anlässe und Hinweise, welche die Eltern und Erzieher/innen bearbeiten. Es werden zunächst verschiedene Partnergruppen gebildet, die sich entsprechend ihrem Erziehungsfeld zusammensetzen, also beispielsweise zwei Elternteile arbeiten miteinander oder zwei Erzieher/innen bzw. eine Kita-Leitung und ein/e Erzieher/in. Bei den Beobachtungsaufgaben hospitieren die Erzieher/innen bei ihrem/ihrer jeweiligen Teampartner/in in der Einrichtung und die Eltern bei ihrem/ihrer Familienpartner/in zu Hause. Diese enge Zusammenarbeit ist insofern notwendig, weil es den Akteuren gerade beim Handeln unter Druck besonders schwerfällt, die eigene Problemsicht und das eigene Handeln relativierend zu betrachten. Der/Die beobachtende Partner/in trägt somit wichtige Daten zusammen, dabei beschreibt und erläutert auch der Akteur zunehmend seine Gedanken und Gefühle, die in der Problemsituation bei ihm abliefen. Beide Perspektiven werden dann gegenübergestellt, analysiert, um Lösungen des Problems zu diskutieren.

In regelmäßigen Abständen treffen sich die einzelnen Partnergruppen zum Austausch. (vgl. Eder, 1999, S. 124 ff.)

5.3 Die Rolle der Zielgruppe (Kinder)

Bisdorf (2010) vertritt in seinem Artikel „Wie halten Sie es mit den neuen Medien?“ die These, dass Medien an sich weder eine bildende noch eine Bildung verhindernde Wirkung haben. Der Sinn oder Unsinn von Medien lässt sich nur an ihren Gebrauch koppeln und vor dem Hintergrund des Nutzens für die eigene Bildung bewerten. Die Entscheidung, ob der Computer im Kindergarten zum Einsatz kommt, und bei welchem Kind, muss daher von den Erzieher/innen immer im Einzelfall und fürsorglich zum Wohle des Kindes getroffen werden. Das dies jedoch kein einfaches Unterfangen für die Erzieher/innen darstellt, wird durch den folgenden Abschnitt deutlich.

5.3.1 Anzahl und (kulturelle) Zusammensetzung der betreuten Kinder

Hinderlich in der Umsetzung medienerzieherischer Maßnahmen bzw. in der Durchführung medienpädagogischer Projekte mit Kindern ist möglicherweise sogar die Zielgruppe selbst. Sie stellt sozusagen einen selbsthemmenden Faktor dar und zwar in zweierlei Hinsicht. Einerseits bezogen auf die Anzahl der betreuten Kinder in einer Kindertagesstätte und andererseits bezogen auf deren (kulturelle) Zusammensetzung.

In vielen Kindergärten lässt sich heutzutage eine steigende Heterogenität ausmachen, was die zu betreuenden Kinder in der Einrichtung insgesamt oder in einer Gruppe angeht.

Dies äußert sich zum einen in der veränderten Altersstruktur der Kinder.

„In vielen Einrichtungen werden inzwischen auch jüngere Kinder (z.T. ab 2 Jahren) aufgenommen. Medienerziehung ist mit den Kleinkindern nach Ansicht der Erzieherinnen noch nahezu unmöglich; stattdessen erfordern diese Kinder aber einen weitaus höheren Pflege- und Betreuungsaufwand, so dass für ein altersspezifisches Arbeiten mit den Älteren weniger Zeit bleibt.“ (Six & Gimmler, 2007, S. 91)

Des Weiteren zeigen sich bei den betreuten Kindern in einer Kindertagesstätte nicht selten große Unterschiede in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand, was in erster Linie aus den unterschiedlichen familialen Sozialisationsbedingungen resultiert, unter denen Kinder heutzutage aufwachsen. Sind die einen Eltern der Überzeugung, ihre Kinder würden von alleine groß und bräuchten keinerlei Förderung, wird diese bei einem anderen Elterntypus mehr als großgeschrieben. Dies wirkt sich insofern verstärkend auf die Heterogenität im Kindergarten aus als dass ein Teil der Kinder Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten aufweist und sich beispielsweise nicht richtig in die Gruppe integrieren kann. (vgl. ebd., S. 93)

Aus dieser Sachlage heraus, sieht sich ein Großteil der Erzieher/innen dazu gezwungen, erst mal „Basisarbeit“ zu leisten bzw. zu versuchen das aufzuholen, was die Eltern bislang versäumt haben, wodurch die anderen Förderziele (mitunter auch die Medienerziehung) häufig ins Hintertreffen geraten. Selbst diejenigen Kinder, die im Elternhaus Förderung im Übermaß genossen haben, bedürfen der speziellen Aufmerksamkeit und Beschäftigung von Seiten der Erzieher/innen.

Ebenfalls relevant für die zunehmende Heterogenität sind die unterschiedlichen medialen Vorerfahrungen, mit denen die Kinder bereits in die Einrichtung kommen.

Zum einen kontrollieren bzw. steuern Eltern nach Auskunft der Befragten heutzutage den Medienkonsum ihrer Kinder (noch) weniger als frühere Generationen, verhalten sich in

puncto Medienerziehung entweder völlig passiv oder reichlich permissiv, haben bezüglich Mediennutzung und Medienerziehung weniger denn je eine „eigene Position“, stellen ihren Kindern zu früh ein eigenes TV-Gerät und Computerspiele zur Verfügung und/oder wählen für ihre Kinder Medienangebote nicht oder wenn, dann nicht adäquat aus. Zum anderen werden Medien (speziell Fernsehen und Computer) inzwischen von den Eltern (noch) häufiger als „Babysitter“ eingesetzt: [...]. (vgl. ebd., S. 93)

Vor allem was die bildungsferneren Elternhäuser betrifft, hört man immer wieder den Vorwurf, dass die Kinder hier häufig einem lediglich konsumorientierten bzw. auf Unterhaltung getrimmten Medienkonsum ausgesetzt sind, während Eltern aus privilegierteren Elternhäusern schon eher mal ein Lernprogramm gemeinsam mit ihren Kindern ausprobieren. Schließlich werden in heutigen Kindertagesstätten nicht mehr nur ausschließlich Kinder deutscher Herkunft betreut, sondern es findet hier ein Zusammentreffen der unterschiedlichsten Kulturen statt. (vgl. ebd.)

„(...) und ja auffällig war, dass die ausländischen Kinder sich oft noch viel viel besser auskannten als die deutschen Kinder, was nicht unbedingt positiv zu sehen ist, weil die nämlich zu Hause auch oft sehr unkontrolliert vor diesen Medien sitzen, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Um die unterschiedlichen Wachstums- bzw. Entwicklungsstände auch in Bezug auf die medialen Vorerfahrungen der Kinder besser koordinieren zu können, empfiehlt es sich einen Blick auf die Fruchtfolge von Pflanzen zu werfen. Diese wird in den folgenden Ausführungen als Metapher verwendet. Hierbei gilt es zu unterscheiden zwischen einer Vor-, Haupt-, und einer Nachkultur. (vgl. www.frankfurt-oder.org)

Es gibt Pflanzenarten, die eine lange Wachstumszeit haben, diese fasst man unter dem Begriff „Hauptkultur“ zusammen. Die Vorkultur sind schnell wachsende Pflanzen, die den Platz im Beet nicht lange beanspruchen und schon vor dem Pflanzen der Hauptkultur eine Ernte liefern. Die Nachkultur wird vor der Ernte der Hauptkultur gesät oder gepflanzt. Bestimmte Kinder im Kindergarten schreiten in ihrer (multimedialen-) Entwicklung nur langsam voran und wissen vielleicht noch nicht, wie man einen Computer bedient, wie dessen Bestandteile heißen oder wie der richtige Umgang mit der Maus funktioniert. Diese Kinder ließen sich als die „Hauptkultur“ definieren. Andere Kinder hingegen sind in ihrer Entwicklung schon weiter und wissen, wie sie mit alledem umzugehen haben. Von daher beanspruchen diese Kinder weniger Zeit der Erzieher/innen, um sie in die Thematik einzuführen bzw. weniger

Hilfestellungen am Computer. Diese Gruppe von Kindern ließe sich als die „Vorkultur“ beschreiben, derer sollten sich die Erzieher/innen also im ersten Schritt annehmen, bevor sie sich eingehender mit der Aussaat und Pflanzung der „Hauptkultur“ beschäftigen. Sie könnten beispielsweise mit diesen Kindern einen PC-Führerschein absolvieren und ihnen daraufhin die selbstständige Bedienung des Gerätes erlauben bzw. sie in die Anleitung der PC-technisch noch unerfahrenen Kinder einbeziehen. Diese nehmen die längste Zeit der Erzieher/innen im Kita-Jahr in Anspruch und sind auf deren stete Begleitung im Umgang mit dem PC und bestimmten Softwareangeboten angewiesen. Zu der „Nachkultur“ könnten die Vorschulkinder einer Einrichtung zählen, mit denen kurz vor Schulübertritt speziellere Computerprojekte durchgeführt werden- oder auch der sichere Umgang mit dem Internet als Thema in Hinblick auf ihren baldigen Schuleintritt aufgegriffen wird. Wenn man verschiedene Pflanzenarten ohne System oder nacheinander anbaut, entsteht zwangsläufig eine sporadische Fruchtfolge, die aber mit einer nach wissenschaftlichen Erkenntnissen geregelten Fruchtfolge nichts gemein hat, weil die Eigenschaften der Pflanzen nicht berücksichtigt werden und der Erfolg dem Zufall überlassen bleibt. Diese Aussage unterstreicht die Notwendigkeit eines medienpädagogischen Konzeptes. Bei einem medienerzieherischen Vorgehen ohne jegliches System oder Konzept ist vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität in einem Kindergarten somit nicht garantiert, dass dies von Erfolg gekrönt sein wird.

Anhand dieser wenigen Ausführungen, welche die kindliche Vielfalt in einem Kindergarten widerspiegeln, dürfte bereits deutlich geworden sein, dass von einer „Monokultur“ hier längst nicht mehr die Rede sein kann. „Monokultur“ bedeutet, dass in einem Anbaugebiet lediglich eine Sorte einer Nutzpflanze vorkommt. Der Anbau von Pflanzen in einer Monokultur hat den Vorteil, dass diese viel leichter zu säen, zu pflegen und zu ernten sind.

Wären demzufolge alle Kinder in einem Kindergarten gleich, würde dies für die Erzieher/innen weniger Aufwand in der Betreuung, Erziehung und Bildung derselben bedeuten und möglicherweise die Durchführung medienpädagogischer Projekte wahrscheinlicher machen.

Da jedoch der Anbau von Monokulturen nicht dem natürlichen Vorkommen von Flora und Fauna entspricht, bzw. wie oben ersichtlich, Monokulturen sich für gewöhnlich auch nicht in einer Kindertagesstätte abzeichnen, widmen wir uns im Folgenden den Mischkulturen.

Unter „Mischkultur“ versteht man den Anbau verschiedener Pflanzen nebeneinander im selben Beet oder bezogen auf die Kita das Gedeihen bzw. Wachsen von Kindern mit unterschiedlichen Eigenschaften (z.B. Entwicklungsstadien) in ein und derselben Institution.

Studien haben gezeigt, dass manche Pflanzen von der Nachbarschaft anderer Pflanzen profitieren, sich besser entwickeln und resistenter gegen Krankheiten sind, wenn sie mit ihnen in einem Beet kombiniert werden. Bezogen auf den Kindergarten bedeutet dies, dass die Mischkultur/ Heterogenität nicht unbedingt ein Problem bzw. ein Hinderungsgrund in der Computerarbeit mit Kindern sein muss, sondern sich im Gegensatz dazu als sehr sinnvoll herausstellen kann. So können beispielsweise Kinder, die noch keine oder recht einseitige Erfahrungen im Umgang mit dem PC besitzen, von dem Wissen der erfahreneren Kinder profitieren und somit resistenter gegenüber bestimmten Medienauswirkungen werden. Doch nicht alle Pflanzen vertragen sich untereinander und beeinflussen sich gegenseitig günstig, einige verhalten sich neutral und nur wenige vertragen sich gar nicht und reagieren darauf mit Wachstumsstockungen. In einer Jungen-Mädchen-Konstellation lässt sich dies beispielsweise sehr gut festmachen, da beide Geschlechter in der Regel ähnlich hohe Ansprüche an das Medium stellen, die Mädchen sich aber häufig nicht gegen die Jungs durchzusetzen wissen bzw. von den Jungs in ihren Aktionen am PC tangiert werden und somit ihren Nährstoff- bzw. Computerbedarf dadurch nicht ausreichend befriedigen können. Die Entwicklung eines positiven Technikverhältnisses vor allem auf weiblicher Seite gerät somit ins Stocken. Mischkulturen erfordern demnach einen weitaus höheren Planungsaufwand als Monokulturen. Es bedarf einiges an Zeit, Geduld und Experimentierfreude, bis man herausgefunden hat, welche Pflanzenmischung sich gegenseitig positiv beeinflusst, bzw. welche Zusammensetzung der Kindergruppe eine günstige Wechselwirkung mit sich bringt. (vgl. www.biozac.de) Damit Erzieher/innen ein Gefühl dafür entwickeln, welche Gruppen von Kindern gute Fördereffekte mit sich bringen, sollten sie ganz einfach verschiedene Kinder (unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, etc.) am PC zusammen hantieren lassen und beobachten, was passiert.

5.4 Exklusive Zugänge nur für bestimmte Kinder

Allen Kindern in einer Kindertagesstätte den Zugang zum Computer zu gewähren, ist sicherlich die einfachste und zugleich fairste Lösung. In vielen Einrichtungen finden sich daher zumeist einheitliche Regelungen, was die zeitliche Nutzung des Computers betrifft. (einige Zeitmodelle wurden bereits in Abschnitt 2.5 thematisiert) Das heißt, alle Kinder, unabhängig davon, auf welcher Entwicklungsstufe sie sich befinden, ob Klein-, Kindergarten-, oder bereits Vorschulkind, erhalten Zugang zu diesem Medium.

„Nö das Ding steht im Raum. So geh ich doch da ran oder nicht? Also so zugänglich wie Bücher sind, so zugänglich wie die Bauecke ist, so zugänglich wie Konstruktionsmaterial und Malzeug ist.“

(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK-Landesverband-Nordrhein)

5.4.1 Beschränkung auf bestimmte Altersgruppen

„(...), dass wir einfach schauen, wie alt sind die Kinder, die am Computer arbeiten [...]. Also ich denke, bei den Kleinen schauen wir also das das wirklich so um 10 Minuten/ eine Viertelstunde ist.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Die jüngeren Kinder bekommen demnach oftmals weniger oder überhaupt keine Computerzeit zur Verfügung gestellt im Gegensatz zu den Älteren.

„Aber wie gesagt, manchmal, je nach (...) oder Alter der Kinder finde ich es auch noch nicht so sinnvoll, also mit 2-jährigen am Computer zu sitzen, wär glaub ich nicht das, was ich mir wünschen würde.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

„(...), dass eben Eltern ganz klar sagen, auch wir möchten das nicht oder er möchte das nicht, bis das Kind mal 5 Jahre alt oder ein Vorschulkind ist. Das müssen wir halt respektieren. Das ist eine Erziehungsache. Es ist klar, dass die Kinder vielleicht im Alter von 2-3 Jahren in einem anderen Bereich vertraut sein müssen, um dann auch hinterher und später an dem Computer zu sitzen.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Die Option, den Zugang zum Computer anhand bestimmter Altersgruppen festzumachen und beispielsweise nur den Vorschulkindern den Umgang mit dem Gerät zu erlauben, widerlegt Cottmann (1998) mit ihrer Untersuchung. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Zeitpunkt für den Computerumgang viel eher typenspezifisch festzulegen ist, denn selbst, wenn sich das biologische Alter relativ einheitlich darstellt, trifft dies auf die kognitive Entwicklung nicht zu. Wie ihre Untersuchung zum Maschinen- und Computerverständnis von Kindern gezeigt hat, muss ein höheres Lebensalter nicht zwangsläufig ein höheres Maschinenverständnis

bedeuten. Somit weist der Typ 1 mit dem geringsten Maschinenverständnis in ihrer Stichprobe eine insgesamt sehr hohe Altersstruktur auf. Ausgehend von diesem Befund rät sie dazu, mit dem Computereinsatz zu warten, bis das jeweilige Kind ein ausgeprägtes Maschinenverständnis entwickelt hat, oder sie nur mit solchen Programmen zu betrauen, die einer weiteren Anthropomorphisierung vorbeugen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Erzieher/innen nicht nur über die viel beschworene Medienkompetenz verfügen, sondern darüber hinaus noch differenzierte Kenntnisse über das kindliche Maschinenverständnis sich aneignen.

In seiner Beobachtung, wie Kindergarten- und Grundschulkinder mit einem bestimmten Softwareprodukt umgehen, konnte Vogel (2001, S. 203 ff.) herausstellen, dass die älteren Kinder, die zugleich auch schon Erfahrungen im Umgang mit dem Computer hatten, mehr Elemente in dem in die Untersuchung einbezogenen Computerspiel aufsuchten und dort im Durchschnitt kürzer blieben. Sie navigierten zielstrebig und benötigten weniger Zeit, die Spiele und Aufgaben zu verstehen und zu bewältigen, sie sind schneller gelangweilt von einem Programmelement und suchen weitere auf. Die jüngeren/ unerfahrenen Kinder hingegen brauchen länger, um sich zurechtzufinden, navigieren vorsichtiger und sind von den einzelnen Spielen und Aufgaben stärker in ihrer Aufmerksamkeit gefesselt, so dass sie die weiteren Möglichkeiten des Gesamtspiels eher aus den Augen verlieren. Aus dieser Beobachtung heraus wäre es durchaus angebrachter, den jüngeren Kindern mehr Computerzeit zuzugestehen als den Älteren.

„(...), es kommt immer darauf an, in welchen Konstellationen die Kinder auch immer miteinander spielen, dass wir dann wirklich auch ganz gezielt beobachten, ganz individuell.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

In vielen Kindergärten lässt sich beobachten, dass sich am Computer andere Spielkonstellationen bilden, als das in anderen Bereichen der Fall ist. Das heißt am PC finden verstärkt sowohl jüngere und ältere Kinder zueinander als auch Jungen und Mädchen. Dadurch, dass die Kinder am PC ein gemeinsames Ziel verfolgen, gelingt es ihnen leichter miteinander zu kommunizieren. Sie geben sich gegenseitig Tipps und unterstützen sich bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten. (vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006, S. 69)

Dieses soziale Miteinander würde durch unterschiedliche Computerzeiten nur behindert. Des Weiteren verlieren Erzieher/innen leicht den Überblick, wenn eine gemischte Gruppe vorm

PC sitzt und sie erst mal schauen müssen, wann die Computerzeit von welchem Kind abgelaufen ist. Dieser Aspekt spricht also eher für einheitliche Zeiten.

Kleber (2004, S.225 ff.) macht darauf aufmerksam, dass es für manche Kinder sogar sinnvoll wäre, wenn sie den Computer in der Kita auch mal kurze Zeit für sich alleine in Anspruch nehmen könnten, insbesondere für diejenigen Kinder, von denen man weiß, dass sie auch zu Hause keinen ungeteilten Umgang mit dem Medium pflegen können. Mit Hilfe von Kinderzeichnungen und anschließenden leitfadenorientierten Interviews, welche die computerbezogenen Erfahrungen 4- bis 6-jähriger Kinder und deren familiäre Situation widerspiegeln sollten, konnte sie drei verschiedene Aneignungstypen in Bezug auf den PC ausmachen: den materialbezogenen, objektbezogenen und tätigkeitsbezogenen Aneignungstyp. An dieser Stelle sind jedoch nur die beiden ersteren von Bedeutung.

Kinder, die dem materialbezogenen Aneignungstyp entsprechen, malen den Computer als Ganzes. Dies fällt ihnen nicht schwer, da sie bereits über einen eigenen Computer, wenn auch nur einen Lerncomputer verfügen. Dennoch sind die Erfahrungen mit dem „kleinen“ Computer ausreichend, um sie auf die Nutzung des „großen“ elterlichen PCs zu übertragen.

Dadurch, dass sie bereits einen eigenen Computer besitzen und ihn aufgrund seiner Verfügbarkeit im Kinderzimmer jederzeit nutzen können, weisen diese Kinder einen dementsprechend selbstständigen und zugleich selbstsicheren Umgang mit diesem Medium auf.

Für diese Art von Kindern sieht es Kleber als förderlich an, wenn sie im Kindergarten verstärkt gemeinsam mit anderen Kindern den Computer nutzen, da sie somit auch die Erfahrung machen, was es heißt, etwas mit anderen teilen zu müssen. Außerdem könnten sie auf diesem Wege in der Interaktion mit anderen Kindern ihr Wissen in Bezug auf den Computer weitergeben, so dass auch diejenigen mit wenig Computererfahrung davon profitieren können.

Auffällig an den Zeichnungen des objektbezogenen Aneignungstyps ist vor allem die Anordnung des Computers bzw. Monitors auf einem Tisch. Auf diese Weise versuchen die Kinder anzudeuten, dass der Computer weiter oben steht als sie, bzw. dass es sich bei dem Computer um ein Objekt handelt, an das sie alleine nicht rankommen, da sie womöglich noch zu klein dafür sind. Es stellt für sie demnach ein Objekt der Begierde dar, das nicht täglich verfügbar ist. Kinder dieses Typs verfügen anders als der materialbezogene Typ nicht über einen eigenen PC, sondern müssen sich ein Gerät zusammen mit ihren Eltern oder Geschwistern teilen. Auch wenn sie bereits genug Erfahrung im Umgang mit dem PC besitzen, erfolgt der Zugang stets durch einen Erwachsenen, der ihn einschaltet und die

entsprechende Software für das Kind lädt. Für diese Kinder wäre es ausgesprochen wichtig, dass sie im Gegensatz zum Elternhaus im Kindergarten einen verstärkt selbstständigeren Umgang mit dem PC pflegen könnten. Dazu sollte man ihnen nach Ansicht von Kleber (2004) die Gelegenheit geben, das Medium auch mal für sich alleine zu nutzen, da dies im Elternhaus so nicht möglich ist. Wichtig ist auch, dass die Kinder erfahren, dass es sich bei dem Computer um einen alltäglichen Gegenstand und um keine Besonderheit, wie von ihnen angenommen, handelt.

5.4.2 Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

Theunert (2003, S. 59 ff.) beschreibt den Entwicklungsstand als das Einfallstor, durch das die Medienangebote hindurch müssen. Insbesondere die geistigen Fähigkeiten sind entscheidend dafür, ob Medien aktiv genutzt und inhaltliche bzw. formale Darstellungen von den Kindern verstanden werden. Geistige Operationen, die im Umgang mit der Realität noch nicht vollzogen werden können, sind ihrer Auffassung nach auch in Bezug auf die Medien noch nicht möglich. (siehe Abschnitt 1.1) Und Sachverhalte, die in der Realität noch keine Bedeutung haben, werden auch in den Medien nicht wahrgenommen oder aber falsch interpretiert. Besonders offensichtlich zeigt sich die Abhängigkeit der Mediennutzung vom geistigen Entwicklungsstand in Bezug auf das Internet, welches von den Kindern nur dann genutzt werden kann, wenn sie bereits über ausreichend Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen. Ebenso bedeutsam für das Medienverständnis bzw. für die Interpretation der Medienbotschaften sind ihrer Ansicht nach aber auch die sozial-moralischen Fähigkeiten. Schließlich sind es die handlungsleitenden Themen und Interessen der Kinder die bestimmen, welche Medien, Inhalte und welche Darstellungs- und Nutzungsformen von den Kindern bevorzugt werden.

Ein Gefühl der Befreiung erleben vor allem diejenigen Kinder in der Computerwelt, die Lernbehinderungen/- Schwierigkeiten aufweisen. Während Kinder mit einer Rechtschreibschwäche beim Schreiben auf Papier für gewöhnlich in eine verkrampfte Körperhaltung verfallen, da sie dem Papier die Schrift regelrecht aufzwingen müssen, bewirkt der Computer genau das Gegenteil, er entkrampft nämlich. Bergmann (2000a, S. 57 ff.) demonstriert dies an dem achtjährigen Simon, der an einer solchen leidet und in der Cyberwelt seine Angst vorm Schreiben verliert. Er taucht gemeinsam mit dem Jungen in die Ozeanlandschaft von „Fritzi Fisch“ ein, die auch eine Unterwasserschule als möglichen

Spielort beinhaltet. Durch Anwendung des sogenannten „Tom Sawyer-Effekts, bei dem man den Kindern nur eine Möglichkeit zum Schreiben unter die Nase halten und im gleichen Moment sagen muss, „Dazu haben wir jetzt keine Zeit!“, bringt er Simon dazu, die grüne Wandtafel, welche sich in dem Setting befindet, zu beschriften. Zwar sind seine Ausführungen nicht gänzlich fehlerfrei, allerdings fällt dies im Gegensatz zur realen Welt im Cyberraum nicht so stark ins Gewicht, bzw. wird dort nicht sanktioniert wie beispielsweise im Schulheft.

Da Computerspiele nur einen geringen Realitätsbezug aufweisen, eröffnen somit solchen Kindern den Zugang zu einer Fantasiewelt, die sie ihre Schwächen, welche ihnen in der Alltagswelt unüberwindbar scheinen, für kurze Zeit vergessen lassen. Wenn es diesen Kindern, so wie Simon, jedoch gelingt, in der Computerwelt etwas zu leisten, was sie sonst nie geleistet haben, dann bleibt die Verminderung der Angst auch dann aufrechterhalten, wenn der Cyberspace wieder verlassen wird.

Mulley (2010) widmet sich in ihrem Buch den Chancen, die das Medium Computer für Kinder mit Legasthenie bietet, und konnte in einer Studie nachweisen, dass multimediale Software Tools im Förderunterricht für Legastheniker mit Defiziten im Bereich des phonologischen Bewusstseins zu starken Leistungssteigerungen führen.

5.4.3 Computernutzung abhängig vom Geschlecht

Die meisten Kinder machen ihre ersten PC-Erfahrungen im familiären Umfeld und erleben dort, dass vorrangig männliche Personen den Umgang mit diesem Gerät pflegen. Selbst wenn Mütter aus beruflichen Gründen mit dem PC arbeiten, wird das von den Kindern weitaus seltener wahrgenommen, weshalb sich möglicherweise in den Köpfen der Kinder das Bild festsetzt, dass Computer in erster Linie männlich sind.(vgl. Müller, 2005) Um dies zu verhindern und insbesondere den Mädchen einen chancengleichen Zugang zu diesem Medium zu ermöglichen, wäre es zu überdenken, den PC-Bereich verstärkt nur für dieses Geschlecht zugänglich zu machen. Weibliche Erzieherinnen fungieren in dieser Hinsicht zusätzlich als positive Rollenmodelle, indem sie den Mädchen zeigen, welchen Wert sie selbst dem Computer beimessen. (vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S. 13)

„(...), dass man interessanterweise beobachten konnte, dass sehr viel mehr Jungen völlig fixiert waren auf dieses Medium als Mädchen, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„(...), also ich hab eher gemerkt, das Jungs da den Zugang hatten, aber das man das bei uns in der Gruppe über die Jahre auch nicht mehr so sagen kann. Ich habe auch Mädchen, die genauso gerne und schnell drangehen. Aber ganz am Anfang waren es eher die Jungs.“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Dass man dem auch etwas Positives abgewinnen kann wird deutlich, wenn man bedenkt, dass der Kindergarten den Jungen ansonsten nur wenig zu bieten hat, was männliche Identifikationsmöglichkeiten betrifft. Die Philosophie des Kindergartens ist zu stark von Frauen beeinflusst und die meisten Aktivitäten wie beispielsweise „Verkleiden“ sprechen eher die Mädchen an. Aus dem Blickwinkel betrachtet kann der Computer eine kompensatorische Funktion erfüllen. (vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S. 130)

Allerdings hat Medienkompetenz kein Geschlecht, das heißt unabhängig davon, ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handelt, ein jeder Mensch hat Anspruch darauf, in diesem Bereich gefördert zu werden. (vgl. Luca & Aufenanger, 2007, S. 189)

Bei ihren Recherchen zu geschlechtsspezifischer Medienkompetenzförderung gelangten die beiden Autoren allerdings zu dem Fazit, dass sich die Medienkompetenzförderung zu sehr auf die Mädchen konzentriert, während die Perspektive der Jungen häufig außer Acht gelassen wird. (vgl. ebd., S. 12)

Dies scheint jedoch auch seine Berechtigung zu haben, wenn man einmal beobachtet, mit welcher Zurückhaltung die Mädchen häufig dem PC im Kindergarten begegnen.

Bereits Aufenanger und Gerlach (2008, S. 59) haben durch ihr Forschungsprojekt nachgewiesen, dass es insgesamt gesehen die Jungen sind, die sowohl aktiv, als auch passiv mehr Zeit vor dem Computer verbringen. Eine ähnliche Beobachtung machte auch Neuß (2002, S. 31), während eines Computerprojektes in einem kleinen ländlichen Kindergarten, an dem nur wenige Mädchen regelmäßig teilnahmen. Vermutlich lag dies daran, dass sich die Jungen eher dominant und selbstbewusst an den PC setzten und ihren Platz verteidigten. Um den Mädchen zu ermöglichen, auch mal ein Computerspiel in Ruhe auszuprobieren, wurde die Einführung eines Mädchentages in Erwägung gezogen. (siehe Abschnitt 4.4.3)

Die Etablierung einer monoedukativen, bzw. geschlechtergetrennten Praxis birgt jedoch sowohl Chancen, als auch Gefahren. Als positiv anzusehen ist, dass das „doing gender“ seine Bedeutung in der geschlechtshomogenen Gruppe verändert, d. h. männliche Technikdominanz „muss“ nicht mehr inszeniert werden, weibliche Technikabstinenz kann

nicht erfolgreich praktiziert werden. Hingegen besteht die Gefahr, dass auf diesem Wege diskriminierende Geschlechterdifferenzen neu hervorgebracht werden.

(vgl. Luca & Aufenanger, 2007, S. 186 ff.)

Aus diesem Grunde gilt es den Punkt „Mädchentag“ noch mal neu zu überdenken. Ist dies nicht zu viel des Guten? Wäre es nicht völlig ausreichend, man würde den Mädchen allein einfach etwas mehr Zeit am Computer zugestehen als den Jungen? In Anbetracht der Tatsache, dass die Mädchen den Computer sowieso hauptsächlich für sinnvolle Tätigkeiten, wie beispielsweise zum Schreiben benutzen, dürfte dies keine größeren negativen Auswirkungen nach sich ziehen.

Eine Studie befasste sich mit dem Ziel, Geschlechtsunterschiede bei Vorschulkindern in Bezug auf ihre Haltungen zum Computer, ihr Interesse und ihre Kompetenzen diesbezüglich zu untersuchen. Die Erwartungen gingen dahin, dass Vorschulkinder, ähnlich wie ältere Probanden, den Computer vorrangig als männlich stereotypisieren und das insgesamt von männlicher Seite aus größere Interessen und Kompetenzen in Bezug auf das Medium zu erwarten sind. In die Studie involviert waren insgesamt 82 Vorschulkinder; 33 waren 3 und 49 von ihnen 4 Jahre alt. Die Untersuchung lieferte jedoch nur wenig Beweise in die zuvor angedeutete Richtung. Obwohl die Jungen eine stärkere Präferenz für Computerspiele zeigten, als Mädchen, zeigten Videoaufnahmen während computerbezogener Aktivitäten insgesamt kein größeres männliches Interesse. Ebenfalls keine geschlechtsspezifischen Unterschiede konnten hinsichtlich der Computerkompetenzen bei beiden Geschlechtern festgestellt werden. Lediglich das Alter der Kinder wirkte sich in dem Punkt aus, denn logischerweise waren es die älteren Kinder, die die jeweiligen Aufgaben am Computer besser bearbeiteten als die jüngeren Probanden. Des Weiteren hat man herausgefunden, dass die älteren Vorschulkinder einen stärkeren Geschlechtsrollenbezug besitzen, als die jüngeren. Weibliche Vorschulkinder haben laut dieser Studie den Aspekt, der Computer sei männlich, noch nicht verinnerlicht. Während Jungen den Computer als „männlich“ ansehen, betrachten die in die Studie einbezogenen Mädchen ihn als „weiblich“. Aus diesen Ergebnissen zogen die Forscher den Schluss, dass die Einbettung des Computers im Vorschulalter in einem am besten geschlechterlosen Setting vollzogen werden sollte. Nur so ließe sich ihrer Meinung nach den männlichen Stereotypen, wie sie in höheren Jahren zu finden sind, entgegensteuern. Ihr Rat an die Pädagoge/innen lautet demzufolge, sowohl Jungen als auch Mädchen zu ermutigen mit dem Computer umzugehen, damit beide Geschlechter gleichsam ein Interesse an diesem

Medium entwickeln, um geschlechtsspezifische Voreingenommenheiten frühzeitig zu bekämpfen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen.(vgl. Winkle & Ogletree, 1992)

In Anbetracht dieser Forschungsergebnisse scheint es nicht so sinnvoll, die Computernutzungszeit überhaupt an dem jeweiligen Geschlecht festmachen zu wollen. Mädchen und Jungen, dies lässt sich aus der zuvor dargestellten Studie ableiten, sollten demnach gleichen Zugang zu diesem Medium erhalten.

5.4.4 Computernutzung in Abhängigkeit vom häuslichen Medienkonsum

„Wir merken auch, die Kinder sitzen auch viel vorm Computer zu Hause und dann schauen wir, dass wir dann auch einen Ausgleich hier schaffen, dass wir sagen, so wir merken das bei euch, du hast Freitag, Samstag und Sonntag vorm Computer gegessen, also hier machen wir mal ein bisschen weniger.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Offensichtlich wird dies am sogenannten „Montagssyndrom“, das sich darin äußert, dass die Kinder nach dem Wochenende aufgeregt in die Kita kommen und von ihren daheim gemachten Medienerfahrungen berichten.

Ob die Reaktion, welche die Leiterin im obigen Zitat zeigt, sinnvoll ist oder nicht, sei erst mal dahingestellt. Dennoch erscheint es gerade bei denjenigen Kindern, welche von zu Hause aus eine vorrangig konsumorientierte Mediennutzung gewohnt sind, eher nicht so sinnvoll, dieser im Kindergarten sofort mit zeitlichen Einschränkungen zu begegnen. Schließlich wird bei Patienten, die an Fettsucht leiden und sich einer stationären Behandlung unterzogen haben auch nicht die komplette Ernährung eingestellt, sondern bloß umgestellt. Erzieher/innen sollten demnach den Kindern die offensichtlich einen erhöhten Medienkonsum betreiben, verstärkt Wege aufzeigen, wie sich der Computer auch anderweitig nutzen lässt als nur zum Spielen und somit ein gesundes Medienverhalten anstreben.

Dadurch fungiert die Kindertagesstätte in gewisser Hinsicht als therapeutische Einrichtung.

Vorrangiges Ziel der Medientherapie ist eine Umstellung des kindlichen Medienverhaltens vom eher rezeptionsorientierten hin zu einem produktionsorientierten Ansatz.

Zudem wäre es empfehlenswert, ähnlich wie bei der Behandlung von Adipositas, verstärkt Bewegungselemente in den Tagesablauf der Kita zu integrieren, welche die starre Körperhaltung von Kindern am PC zumindest in Ansätzen wieder ausgleichen sollen.

Derartige Maßnahmen können jedoch nur dann das Medienverhalten der Kinder nachhaltig verändern, wenn sie auch in den familiären Alltag der Kinder übertragen werden. Die Wochenenden stellen demzufolge immer ein gewisses Wagnis dar, da die Kinder in der Familie drohen in ihre alten medialen Verhaltensmuster zurückzufallen.

Aus diesem Grunde ist eine Einbindung des sozialen Umfelds in die medienerzieherischen Maßnahmen des Kindergartens unerlässlich.

Des Weiteren gilt es in diesem Abschnitt zu berücksichtigen, dass es nicht allen Kindern vergönnt ist, in ihrer Familie Computererfahrungen zu machen, da insbesondere viele sozial schwächer gestellte Familien sich aufgrund fehlender finanzieller Mittel weder einen Computer noch einen Internetanschluss leisten können. Medienforscher gehen daher davon aus, dass es zur Ausbildung von Wissens- und Kompetenzklüften kommt zwischen den Kindern mit Zugangsmöglichkeiten und denen, die aus unterschiedlichen Gründen von der Nutzung der Neuen Medien ausgeschlossen sind. (vgl. Gerlach & Aufenanger, 2006, S. 16)

Den unterschiedlichen Zugangschancen folgen zudem oftmals auch unterschiedliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen medialer Inhalte. Es wird davon ausgegangen, dass Familien, die mehrere Medien nutzen, diese auch aktiver und kritischer nutzen. Den anderen Familien, die größtenteils von den Neuen Medien ausgeschlossen sind, können folglich den sinnvollen Umgang mit ihnen auch nicht an ihre Kinder vermitteln. Oftmals verfügen diese Familien nur über ein Fernsehgerät, das vorrangig zur Unterhaltung und weniger zur Informationsbeschaffung genutzt wird. (vgl. Eder, 2004, S. 13)

Untersuchungen zum KidSmart-Programm im Vereinigten Königreich haben ergeben, dass Kinder in Familien aus einer höheren sozioökonomischen Schicht häufig Lernsoftware nutzen, während Kinder aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten den Computer im Elternhaus wesentlich öfter zum Spielen benutzen. (vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S. 60)

Daraus resultieren letzten Endes unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf dieses Medium, die es im Kindergarten anzugleichen gilt. Viele Einrichtungen denen es darum geht Chancengleichheit unter den Kindern herzustellen, werden vorrangig den Kindern aus Migranten- und sozial schwächer gestellten Familien den Umgang mit dem PC erlauben.

„(...) dass die Kinder, gerade auch Kinder aus bildungsfernen, sozial benachteiligten Familien, durchaus das Medium auch in der Kita kennenlernen sollten, damit sie einfach dann auch einen entsprechenden Umgang damit auch erleben und verinnerlichen können.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

In der heilpädagogischen Kindertagesstätte „Lebensbaum“ in Bedburg-Hau, in welcher infolge der Teilnahme an der Fortbildung „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ ein Computerprojekt durchgeführt wurde, hat man jedoch die Erfahrung gemacht, dass sich die Kenntnisse und Fertigkeiten unerfahrener Kinder in kürzester Zeit denen erfahrener Kinder so angeglichen hatten, dass keine Unterschiede mehr festzustellen waren. (vgl. Eder, 2004, S. 40) Wie schnell sich Menschen aus ärmeren Ländern mit der neuen Technologie vertraut machen, verdeutlicht auch das sogenannte „Loch-in-der-Wand-Experiment“. Hierzu wurde ein Computer mit Hochgeschwindigkeitsverbindung ins Internet in eine Betonmauer einer Fabrik in Neu Delhi eingelassen, die sich in einem städtischen Slumbezirk befand. Den Bewohnern wurde mitgeteilt, dass die Anlage für sie bestimmt wäre, allerdings bekamen sie keinerlei Bedienungsanweisungen, sondern blieben sich selbst überlassen, was den Umgang mit dem Gerät anbelangte. Das Ergebnis zeigt, dass die Kinder der umliegenden Armenviertel, meist im Alter zwischen vier und zwölf Jahren, Analphabeten und ohne Englischkenntnisse, sich bald selbst beigebracht haben, im Internet zu browsen. (vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S. 65 ff.)

Schließlich sind es nicht nur die fehlenden Computerkenntnisse, die Migrantenkinder benachteiligen. Ein noch größeres Problem stellen für sie die oftmals mangelhaften Deutschkenntnisse dar, aufgrund derer es vielen ausländischen Kindern schwer fällt, sich in deutschen Kindergärten zu integrieren.

Der Ev. Kindergarten Steinberg in Gummersbach, ebenfalls Teilnehmer an der Fortbildungsinitiative „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“, hat diesbezüglich positive Erfahrungen mit dem Computer gemacht.

„Das gemeinsame Erleben und Entdecken der Computerwelten hat für einige sprachgehemmte Kinder einen hohen Aufforderungscharakter. Sie teilen sich den anderen eher mit und werden selbstbewusster. Ein sehr schüchternes, zurückhaltendes Mädchen mit großen Sprachproblemen ist freier geworden und traut sich jetzt, mit den anderen Kindern zu kommunizieren. Durch ihre Erfolgserlebnisse am PC hat sie viel Achtung in der Gruppe erhalten.“ (vgl. Eder, 2004, S. 66)

Kleber (2004, S. 227) hingegen sieht es als förderlich an, wenn gerade die Kinder, die zu Hause kaum oder gar keine Gelegenheit haben den PC zu nutzen, klare (zeitliche) Regeln im Kindergarten zur Nutzung dieses Mediums vorgesetzt bekommen. Diese sollten allerdings gemeinsam mit ihnen ausgehandelt werden und in einen alltäglichen Umgang mit dem

Computer eingebettet sein. Ansonsten kann es dazu führen, dass diese Kinder sich zu sehr in den Spielverlauf begeben und weniger die zeitliche Nutzung im Blick haben.

5.5 Computer und soziale Beziehungen

Viele Erzieher/innen befürchten, dass das Medium PC die Kinder in die Isolation führt.

„(...) weil für mich Kinder, die nur an diesem Medium, nur am PC sitzen oder stundenlang am PC sitzen, die vereinsamen.“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

Kumtepe (2006) untersuchte, welche Effekte die Computernutzung auf die sozialen Fähigkeiten von Kindergartenkindern hat. Durch seine Forschung wurde ersichtlich, dass Kinder entgegen der obigen Aussage die gemeinsame Interaktion am Computer mit anderen Kindern sehr schätzen und die sozialen Effekte dadurch als überwiegend positiv zu beschreiben sind. Zugleich unterstützt der Computer die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung. Beides sei jedoch am ehesten dann garantiert, wenn die Computer zentral lokalisiert werden und nicht abgeschieden in einem speziellen Computerlabor. Die Ergebnisse seiner Studie zeigen weiterhin, dass die Auswirkungen des Computers auf die sozialen Fähigkeiten der Kinder in erster Linie von deren Nutzerkompetenz abhängen. Er konnte nachweisen, dass Kinder, die den Computer auf gekonnte Art und Weise nutzten, zugleich bessere Sozialkompetenzen und weniger Problemverhalten aufwiesen.

„(...) es ist keine Sache, wo nur ein Kind sitzt, es ist immer also zu 90% ist eine Gruppe am Computer und der eine sagt „hier mach mal, du musst so und so“.“

(Leiterin, kommunaler, Kindergarten, RLP)

„Man darf mit Sicherheit Kinder nicht nur vor den PC setzen und da lässt man sie mal machen, sondern wenn, dann gehe ich davon aus, dass eine Einrichtung, die pädagogisch arbeitet (...), dass es da eine entsprechende fachliche Begleitung gibt. Eine entsprechende Bearbeitung mit Erwachsenen, die in der Lage sind und die Kompetenz besitzen, auf Fragen zu antworten, reflektiert wird gemeinsam mit den Kindern.“

(Mitarbeiter des Paritätischen, NRW)

Umfangreiche Forschungen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre zur Wirkung der Kindersendung „Sesamstraße“ machten deutlich, dass die Sendung kaum etwas zur Verringerung von Bildungsdefiziten beitrug. Spätere Analysen führten zu der Vermutung, dass der Wissenszuwachs bei den untersuchten Kindern vor allem auf die intensive Zuwendung durch die Eltern und Forscher zustande gekommen wäre. Die Effekte waren also dann am stärksten, wenn die Eltern die Sendung mit ihren Kindern nachträglich besprochen hatten. (vgl. Gerlach, 2002)

Kinder werden jedoch größtenteils bei der Entwicklung ihrer informationstechnischen Kompetenzen sich selbst überlassen; Anleitung und Betreuung sind nur dann von Erzieher/innen zu erwarten wenn sie benötigt werden. Aber selbst dann beschränkt sich die Unterstützung durch Erwachsene meistens auf nicht mehr als zwei oder drei Minuten.

(vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S.114)

In vielen Familien sieht es nicht anders aus.

„(...) wir merken hier auch, dass die Eltern sich viel weniger mit den Kindern beschäftigen. Wenn die vorm Computer sitzen, haben die auch die Verantwortung so ein Stückweit abgegeben.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Aus diesem Grunde werden in vielen Kindertagesstätten mitunter Eltern-Kind-Spielnachmittage angeboten, die die Eltern dazu animieren sollen, gemeinsam mit ihren Kindern ein Computerspiel zu erkunden.

Dass viele Eltern und Erzieher/innen sich in ihrer Rolle als Guide überflüssig vorkommen, begründen Plowman, Stephen und McPake (2010, S: 80 ff.) damit, dass die Kinder in dem Computer einen persönlichen elektronischen Tutor vorfinden. Ihre Forschungen deuten jedoch gleichsam daraufhin, dass jüngere Kinder ohne zusätzliche Führung durch Erwachsene keinen maximalen Nutzen aus diesem Medium ziehen können. Sie führten daher den Begriff „guided interaction“ an, der sich in zwei Dimensionen niederschlägt: Proximal and distal.

„In the proximal, or face-to-face, dimension, guided interaction was most apparent in the interactions between adults and children that have a direct influence on learning and are usually visible. However, (...), the planning of curriculum, the provision of resources and the role of the environment also played key roles. These activities guided interaction but were more distant in terms of time and space, so they were operating in the distal or less direct, dimension.“

Lerchenmüller Hilse und Hilse (1998, S. 71 ff.) setzten sich ebenfalls mit der Frage auseinander, ob der Computer das Buch bzw. den/die Vorleser/in ersetzen kann. Zu früheren Zeiten waren leseunkundige Kinder im Kindergarten noch auf den/die Erzieher/in und dessen/deren Zeitrahmen angewiesen, wenn sie aus einem bestimmten Buch vorgelesen haben wollten, heutzutage wird diese Aufgabe bereits vielerorts an den Computer delegiert. Multimedial aufbereitete Bilderbücher ermöglichen es dem Kind, sich bestimmte Textpassagen, die ihm gefallen, jederzeit und beliebig oft vorlesen zu lassen. Die Schlaumäuse-Software (vgl. www.schlaumaeuse.de) beinhaltet ebenfalls spezielle Werkzeuge, die es den Kindern ermöglichen, Schrift und Buchstaben hörbar zu machen und das, so oft sie wollen. Das Programm verliert dabei nie die Geduld und macht die Kinder somit in ihrem Lernprozess unabhängig von Eltern, Erzieher/innen und anderen Erwachsenen. (vgl. Hemberger, 2009, S. 81) Allerdings ist die Computerstimme zumeist immer gleich und kann höchstens in der Lautstärke variiert werden. Zudem kritisieren die beiden Autoren die Emotionslosigkeit des Computers. Im Gegensatz zu einem/einer menschlichen Erzieher/in, der/die sich während des Vorleseaktes in das Kind einfühlt, es streichelt und beruhigt, wenn es bei einer Geschichte Angst und Traurigkeit empfindet, oder mit ihm gemeinsam lacht, wenn eine Textstelle besonders lustig ist, ist der Computer lediglich als eine Maschine zu betrachten, die keine echte Anteilnahme aufweist. Dasselbe gilt für die zahlreichen Lernprogramme, mit denen Kinder am PC operieren. Zwar erfahren sie auch Lob durch den Computer und werden auf Fehler entsprechend hingewiesen, allerdings kann nur ein/e menschliche/r Erzieher/in auf die speziellen Fragen von Kindern eingehen, wirkliche Freude über die guten Leistungen des Kindes zum Ausdruck bringen oder aber das Kind bei einer Fehlleistung trösten und zu einem erneuten Versuch ermutigen. Demzufolge sollte der Computer nur verwendet werden, um das Lesen der Kinder zu ergänzen, jedoch nicht um den/die Lehrer/in zu ersetzen. (vgl. Lerchenmüller- Hilse & Hilse, 1998, S. 71 ff.)

Dieser Auffassung sind auch De Jong und Bus (2004). Diese beiden Forscher stellten einen Vergleich zwischen dem Bücherlesen durch Erwachsene und durch den Computer an und fanden heraus, dass in beiderlei Hinsicht Lese- und Schreibfähigkeiten bei Kindern unterstützt werden, jedoch seien die Fortschritte auf herkömmlichem Wege ausgeprägter. Andere Studien, welche ebenfalls menschliches und computerisiertes Büchervorlesen gegenüberstellten, untersuchten zusätzlich, inwieweit sich dadurch die Vokabularentwicklung von Kindern weiter fördern lässt. Terrell und Daniloff (1996) untersuchten beispielsweise, welche der folgenden Methoden: lebendiges Vorlesen durch einen Erwachsenen, das Zuhören

von Geschichten, welche durch Bilder auf einem Computerbildschirm präsentiert wurden (talking books), oder aber das Anschauen eines animierten Videos, welches dieselbe Geschichte als Grundlage hatte, die größten Effekte auf den kindlichen Wortschatz hatten und fanden einen kleinen bedeutenden Vorteil zugunsten des lebendigen Lesens. Zu dem gleichen Ergebnis kamen auch Segers, Takke und Verhoeven (2004). Sie verglichen eine Geschichte, die die Kinder über den Computer vorgelesen bekamen und bei der sie ein wenig interagieren konnten (living books), mit der Vorlesesituation, wobei ein Erwachsener den Kindern eine Geschichte vorlas, ihnen dabei Bilder zeigte und normal mit ihnen interagierte. Beide Bedingungen zeigten ihre Wirkung in der Vokabularentwicklung der Kinder, jedoch ließen sich größere Gewinne erzielen, wenn der/die Erwachsene die Geschichte vorlas. Entscheidend ist, dass eine derartige Software nicht losgelöst von der pädagogischen Umgebung zum Einsatz kommt, sondern in diese eingebettet ist, beispielsweise indem sie Themen umfasst, die für gewöhnlich im Kindergarten behandelt werden. Ebenfalls als sinnvoll erweist es sich, wenn die Geschichte, die den Kindern über den Computer präsentiert wird, zusätzlich noch von einem Erwachsenen vorgelesen wird. Diese Verknüpfung trägt dazu bei, dass die Kinder eine Vielzahl neuer Wörter sich aneignen können. (vgl. Segers, 2008, S. 149)

Aus einer passiven Haltung, wie sie viele Erzieher/innen an den Tag legen, ist jedoch nur eine Momentaufnahme der Computerspielsituation von Kindern möglich. Edutainment-Programme regen zwar zum Lernen an, allerdings lassen sich die neuen Erkenntnisse nur für einen kurzen Zeitraum festhalten. Neuß und Michaelis (2002, S. 29) verdeutlichen dies am sogenannten Netz von Erfahrungen. Damit neue Informationen, Kompetenzen und Wahrnehmungen nicht durch das Netz fallen können, müssen sie an das Bestehende angeknüpft werden. Dies geschieht, indem das bereits Vorhandene mit dem Neuen in Verbindung gebracht wird. Dazu bedarf es allerdings bestimmter Verknüpfungen bzw. Reflexionen, die Kinder dazu anregen, die in einem Computerspiel vermittelten Informationen zum Ausdruck zu bringen, sei es sprachlich, zeichnerisch oder auf sonstigem ästhetischem Wege. Ein Beispiel welches sich an dieser Stelle anführen lässt sei die Datenbank „Search & Play“, die bereits an anderer Stelle dieser Arbeit erwähnt wurde. (vgl. Müller, 2001, S. 48 ff.) Auf diesem Wege lässt sich eine Langzeitaufnahme erstellen, bei der der Eindruck einer Bewegung bzw. der Eindruck, den ein bestimmter Spielinhalt auf das Kind ausübt, festgehalten wird. Im Gegensatz zu Momentaufnahmen halten sie das Motiv bzw. das

neu erworbene Wissen also nicht nur für einen Augenblick fest, sondern bilden es in einem längeren Prozess ab.

Welch großen Vorteil es hat, wenn Erwachsene die Spielkompetenzen von Kindern aktiv unterstützen, hat Smilansky (1968) herausgestellt. Sie arbeitete 90 Minuten täglich, an fünf Tagen pro Woche, neun Wochen lang mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Dabei konnte sie aufzeigen, dass, wenn Erwachsene das Spiel der Kinder unterstützten, indem sie beispielsweise kommentierten, Vorschläge einbrachten und Sachen vormachten, die kognitiven Fähigkeiten dieser Kinder im Vergleich zu denen, die keine derartige Unterstützung bekamen, eine merkliche Verbesserung aufwiesen.(vgl. Siraj-Blatchford, I. & J., 2007, S. 39)

Auf der anderen Seite kann sich ein Zuviel an Begleitung auch abträglich auf das Lernen von Kindern auswirken. Gerlach (2002) deutet darauf hin, dass Bildung von Beginn an immer Selbstbildung ist. Eltern und Erzieher/innen sollten daher ein gewisses Vertrauen in die wachsenden Fähigkeiten ihrer Kinder haben, sich die Welt aktiv aneignen zu können und sie nicht permanent durch Begleitung in ihrem Selbstbildungsprozess behindern.

Welche weiteren negativen Folgen sich ergeben, wenn ein Erwachsener zu viel Kontrolle auf die kindliche PC-Nutzung ausübt, zeigt ein Blick auf die folgende Studie.

Calvert, Strong und Gallagher (2005, S. 578 ff.) haben eine experimentelle Untersuchung mit 53 Vorschulkindern im Alter von 4-5 Jahren durchgeführt. Ziel ihrer Untersuchung war es herauszufinden, inwieweit sich die Erwachsenen-Kontrolle am Computer auf das Aufmerksamkeitsverhalten der Kinder und das inhaltliche Lernen eines Computerprogramms auswirkt. Basis ihrer Untersuchung ist ein Online-Geschichtenbuch, welches viermal präsentiert wurde, in einer jeweils unterschiedlichen Bedingungskonstellation. In der ersten Situation übernimmt ein Erwachsener die Kontrolle über die Maus und liest dem Kind die Geschichte vor, während dieses lediglich beobachtet was dabei passiert. In Situation zwei wechseln sich Erwachsener und Kind bei der Interaktion am PC ab, in Situation drei hat das Kind die alleinige Kontrolle über die Maus und die Interaktion mit dem Programm und schließlich gibt es noch eine Kontrollgruppe, die das Programm weder zu Gesicht bekommt noch mit ihm interagiert.

Insgesamt nahmen Kinder und Erwachsene an jeweils zwei Sitzungen teil, die erste Sitzung war auf die Dauer von 10 Minuten ausgelegt, die zweite Sitzung erstreckte sich über 20 Minuten, da an deren Ende Verständnisfragen zum Inhalt der Geschichte folgten. Die Forscher verfolgten hauptsächlich die Hypothese, dass einerseits eine persönliche Kontrolle des Kindes über den Computer Aufmerksamkeit und Interesse in das Computerprogramm

steigert, dass jedoch eine Erwachsenen-Kontrolle das inhaltliche Lernen von Kindern vorantreibt. Die Untersuchung erbrachte im Ganzen folgendes Ergebnis: Kinder, die die alleinige Kontrolle über den Computer besitzen und selbstständig mit dem Online-Geschichtsbuch interagieren können, zeigen im Schnitt eine größere Aufmerksamkeit und eine stärkere Beteiligung, als die, die lediglich einem Erwachsenen dabei zusehen können, wie er das Programm am Computer steuert. Das Aufmerksamkeitsgefälle war dann am steilsten, wenn die Erwachsenen die totale Kontrolle über die Maus hatten.

Kontrolle an sich hat jedoch keinerlei Auswirkungen auf das kindliche Erinnerungsvermögen hinsichtlich des visuellen oder sprachlichen Inhalts des Programms.

Eine wesentliche Bedingung, um den Computer nachhaltig in den Kindergarten einbinden zu können, sieht Mulley (2010, S.7) daher vor allem in der „Begleitenden Selbstbestimmung“, wo einerseits Freiräume zum Ausprobieren von Ideen geschaffen werden, in denen das Gelingen aber auch von der Unterstützung der Pädagoge/innen abhängt.

5.6 Die Rolle der Erzieher/innen

Dieses Unterkapitel ist auf die Personengruppe der Erzieher/innen ausgerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass sie der Schlüssel für die erfolgreiche Benutzung von Computern im Kindergarten sind. (vgl. Sivropoulou, 2009) Allerdings weist jeder Schlüssel einen individuellen Bart auf. Damit wird derjenige Teil eines Schlüssels bezeichnet, der nach der Einführung in das Schlüsselloch bei der Drehung des Schlüsselrings den Riegel erfasst. Je komplizierter der Querschnitt des Schlüsselbarts ist, umso sicherer ist das Schloss gegenüber unbefugtem Öffnen. (vgl. www.wikipedia.de)

Erzieher/innen weisen dementsprechend auch individuelle Einstellungen in Bezug auf den Computer auf. Je vertrackter diese sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich das Tor zur Computerwelt nicht öffnen lässt.

„Also da sind große emotionale Barrieren noch bei vielen, gerade bei diesem Bereich. Andere gehen völlig unbefangen damit um, da ist die Bandbreite von Freaks zu Nicht-Ich ist da breit.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Es gibt drei individuelle Voraussetzungen die sehr entscheidend für die Erzieher/innen sind: die Handlungsfähigkeit (das Können), die Handlungsmotivation (das Wollen) und die Zuständigkeit (das Dürfen). (vgl. Schneider & Scherer, 2010, S. 9)

Dabei sind es hauptsächlich die deutschen Pädagoge/innen, die sich unentschieden und zögerlich zeigen, was den Medien- bzw. speziell den Computereinsatz im Kindergarten betrifft (vgl. Neuß, 2006, S. 95), wohingegen in anderen europäischen Ländern eine überwiegend positive Auffassung in Bezug auf das Medium herrscht. In Griechenland beispielsweise sind die Kindergärtner/innen überzeugt davon, dass der Computer sehr zur Entwicklung und Bildung der Kinder beiträgt. Dies konnte mit Hilfe eines Fragebogens, der aus 33 Stellungnahmen bestand und an dem 122 Kindergärten in Thessaloniki teilnahmen, herausgestellt werden. (vgl. Sivropoulou, 2009)

Woran es liegen könnte, dass sich Erzieher/innen in Deutschland in Bezug auf den Computer so wenig begeisterungsfähig zeigen, soll in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

5.6.1 Anzahl der Erzieher/innen in einer Kita

Ein wichtiger Aspekt, der bei der Betrachtung der Computerausstattung nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist die Zahl der Beschäftigten in einer Kindertagesstätte.

Je mehr Menschen in einer solchen Einrichtung tätig sind, desto größer dürfte die Wahrscheinlichkeit sein, dass sich jemand darunter befindet, der Interesse an der Computerarbeit mit Kindern mitbringt und sich des Themas annimmt. Es gleicht sozusagen einem Lotto-Spiel. Je mehr Zahlen man ankreuzt, desto größer sind letztendlich auch die Gewinnchancen. Die Höhe des Gewinns ist allerdings auch abhängig von der Höhe des anfänglichen Einsatzes.

Beschränkt sich das Engagement, bzw. der Arbeitseinsatz der Erzieher/innen nur auf ein Minimum, lassen sich folglich auch keine herausragenden Ergebnisse in der Computerarbeit mit Kindern erzielen.

Erzieher/innen denen es an der notwendigen Motivation fehlt, ein Computerprojekt mit den Kindern in Angriff zu nehmen, übertragen die Verantwortung gerne anderen.

„Ich sehe, dass in den Teams geguckt wird, welche von uns hat am wenigsten Angst davor, und die geht dann dahin und dann lehnen die anderen sich zurück und sagen: Gut, der Bildungsbereich ist abgedeckt!“

(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Dieses Beispiel lässt Erinnerungen an eine typische Schulstunde wach werden, in der der/die Lehrer/in eine/n Schüler/in an die Tafel bittet, um beispielsweise eine Mathematikaufgabe vorzurechnen. Wie sehr hofft man in einer solchen Situation, dass man selbst nicht aufgerufen wird.

In der Psychologie wird ein solches Verhalten als „komplementäre Eskalation“ bezeichnet, eine Art Teufelskreis, der letztendlich daraus resultiert, dass die Aktiven ihre Aktivität umso stärker steigern, je passiver die Passiven werden, und die Passiven immer passiver werden, weil sie sich der Aktivität der Aktiven sicher sein können. (vgl. Huth, 2008, S. 48) In den meisten Fällen sind es die freiwilligen Melder, die denjenigen, die Angst haben von dem/der Lehrer/in aufgerufen zu werden, den Gang zur Tafel ersparen. Bezug nehmend auf die Tatsache, dass sich am normalen Unterrichtsgeschehen oftmals nur ein Teil der Schülerschaft aktiv beteiligt, genügt es, wenn sich in der Anfangsphase nur ein Teil des Teams mit dem Medium Computer auseinandersetzt. Dieser Ansicht sind zumindest Müller (2005, S. 21) und Braun (2000, S. 36). Folglich nach dem Prinzip, die leistungstärkeren Schüler helfen den Leistungsschwächeren, besteht auch im Kindergarten-Alltag die Chance, dass sich die Computerfreudigkeit unter den Erzieher/innen infolge des „Schneeballeffektes“ verbreitet. Problematisch daran, wenn der Besuch einer (medienpädagogischen) Fortbildung auf nur eine Person im Team abgewälzt wird, ist, dass die Erfahrungen, die auf dieser Veranstaltung gemacht werden, sich nur schwer in der Einrichtung durchsetzen lassen, so lange nicht alle im Team gleichermaßen davon überzeugt sind. Einigkeit herzustellen ohne Praxiserfahrungen ist nach Ansicht von Klein (2005) nur schwer möglich.

„(...) und ich als Leiterin Sorge auf jeden Fall vor, dass alle unsere Mitarbeiterinnen hier einen Computerkurs gemacht haben. Also zumindest einen Grundkurs, dass sie alle mit dem Computer gut umgehen können und darüber hinaus die Kinder auch anleiten können.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Dieses Beispiel zeigt vorbildhaft, wie man derartigen Fehlentwicklungen im Team begegnen sollte.

Ein/e Lehrer/in hat schließlich auch darauf zu achten, dass alle seine Schüler am Ende eines Schuljahres in etwa den gleichen Wissensstand erreicht haben. Geht es in der Schule jedoch in erster Linie darum, die Stärkeren nicht zu unterfordern und die Schwächeren nicht zu überfordern, sollte dies im Kindergarten genau umgekehrt sein.

Die engagierteren Kolleg/innen sollten versuchen, sich selbst ein wenig zu entlasten und nicht stets den barmherzigen Samariter zu spielen, wohingegen die bislang weniger engagierten Erzieher/innen automatisch gezwungen sind, den Schritt aus ihrer lang praktizierten Passivität heraus zu wagen. (vgl. Huth, 2008)

Andernfalls wird sich bei letzteren ein Verhaltensmuster etablieren, das in der Psychologie als „erlernte Hilflosigkeit“ bekannt ist. (vgl. ebd.) Menschen, die kein Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten besitzen und sich neuen Situationen häufig nicht gewachsen fühlen, lösen das Problem nicht dadurch, in dem sie ihm aus dem Weg gehen.

„*Wer zu neuen Ufern will, darf das Meer nicht fürchten.*“ lautet die Überschrift eines Artikels von Krenz (2005), der sich mit der Verbesserung der Innenqualität von Kindertagesstätten beschäftigt und an der sich Erzieher/innen orientieren sollten.

5.6.2 Rolle des Alters der Erzieher/innen

Auf die Frage: „Wie schätzen Sie die Offenheit von Erzieher/innen gegenüber Neuen Medien ein?“ antworteten die Teilnehmer/innen der Experteninterviews recht einheitlich.

Sie alle deuten auf das Alters- bzw. Generationengefälle hin, welches vielfach auch als „gray gap“ bezeichnet wird und die jungen, versierten Vielnutzer, den meist zurückhaltenden älteren Nicht- oder Randnutzern gegenüberstellt. (vgl. Pscheida, 2007, S. 47)

„...hab ich die Erfahrung gemacht, dass das sehr stark altersabhängig ist. Also ich habe das Glück, in einem sehr jungen Team zu arbeiten, wo das Durchschnittsalter auch der Leiterin 30 Jahre alt ist und die wirklich sehr sehr viele eigene Kompetenzen mitbringen und diese auch weitergeben können. Wohingegen man immer wieder die Erfahrung macht, also Ausnahmen bestätigen sicherlich die Regel, aber wenn man ein recht veraltetes Team hat, sind es oft dann auch die Einrichtungen, wo Computerarbeit ne zweitrangige Rolle spielt und wo sich die Erzieher selber auch nicht bestens auskennen.“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„Ja, es kommt immer drauf an, wie alt die Erzieherinnen sind, denke ich mal. Also bei den jüngeren Erzieherinnen ist es schon, dass sie schon fast damit groß geworden sind, ne, nicht hier Erzieherinnen haben im Alter von 20-23 Jahren, die sind fast damit groß geworden. Wenn ich aber an meine Generation denke oder noch älter, ich denke, dann müssen wir wirklich schauen. Also wir sind zwar offen dafür, aber das ist schon anders, also das ist

immer bei uns im Kopf so ein bisschen mit Arbeit verbunden, ne, und ich denke bei, der jüngeren Generation ist das einfacher.“

(Leiterin, DRK-Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

„Ich denke mal, die jüngeren Kolleginnen, die werden, die die sind damit groß geworden, für die ist das das Gleiche, wie wenn sie wie ich schon sagte ein Buch lesen oder so. Wir Älteren werden uns da oder wir hatten da ein bisschen mehr Mühe, uns damit anzufreunden. (...)“

(Leiterin, ländlicher Kindergarten, RLP)

„Also ich sehe, dass die langjährig Gedienten eher ein Problem damit haben,(...).“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

„Ich glaube, dass das sehr stark abhängig ist vom Alter der Betroffenen. Ich gehe mal davon aus, dass die älteren Kolleginnen, die schon in ihrer eigenen Sozialisation als Kinder und Jugendliche nicht den Zugang hatten, weil das zu dem Zeitpunkt ja auch noch nicht so verbreitet gewesen ist mit PC/ Internet zu arbeiten, dass da die Vorbehalte eher größer sein werden (...), während die Jüngeren, für die das schon selbstverständlicher Bestandteil in ihrer Ausbildung gewesen ist, da eher auch eine größere Aufgeschlossenheit bestehen wird.“

(Mitarbeiter des Paritätischen NRW)

„Also das ändert sich mit Sicherheit mit dem Alter der Erzieherinnen, also junge Erzieherinnen, die ja selber damit aufgewachsen sind, haben da kaum Hemmschwellen, die viel älteren Erzieherinnen, also ich sag jetzt mal so, die sich um die 50 Jahreshgrenze bewegen, haben mehr Probleme damit. (...) Und ich hab das eben bei uns gemerkt, dass es eben zu Beginn, also hieß so ja, als die ersten Anfragen kamen, dürfen wir denn einen Computer in der Gruppe aufstellen, dass es da gerade auch immer die älteren Kolleginnen waren, die große Sorge hatten, dass das nachteilig für die Entwicklung der Kinder wird.“

(Fachberaterin, KölnKitas gGmbH)

„(...), aber man merkt eigentlich, dass je mehr junge Kräfte in die Einrichtung kommen, desto problemloser ist der Umgang.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

Der Grund für dieses zwiespältige Verhältnis, welches ältere Menschen gegenüber dem Computer und dem Internet einnehmen, liegt laut Pscheida (2007, S. 70) darin, dass sowohl jüngere als auch ältere Menschen verschiedenen Mediengenerationen angehören, die jeweils unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Medien gesammelt haben. Entscheidend sei dabei die Phase der Kindheit und Jugend. Die zu dieser Zeit verfügbaren Medien und die durch sie etablierten medialen Nutzungsmuster prägen den Zugang zu allen weiteren Medien. Das heißt unterschiedliche Mediengenerationen bilden unterschiedliche Medienpraxen aus und verfügen daher auch über höchst differente Kompetenzen bezüglich des Mediengebrauchs. Erwachsenen fällt es daher heutzutage oftmals sehr schwer, ähnlich den Kindern einen experimentierfreudigen, spielerischen Umgang mit den neuen Technologien zu pflegen, da sie als Angehörige älterer Mediengenerationen ihre Erfahrungen und typischen Deutungsmuster bereits auf andere Medien, die zu ihrer Kindheitsphase aktuell waren, bezogen und verfestigt haben. Insofern sie versuchen, ihre generationsspezifischen Umgangsweisen auf neue Funktionsprinzipien zu übertragen, stehen ihre Habitualisierungen oftmals in Konflikt mit diesen Anpassungsversuchen.

In seinem Beitrag „selbst gesteuertes Lernen mit Medien“ beschreibt Röhl (2009, S. 60 ff.), dass die Menschen sehr früh persönliche Lernstile ausbilden, die sich im Verlauf des Lebens in synaptischen Verschaltungen verdichten und zu Lernskripten führen. Unterliegen diese nicht von Anfang an einem ständigen Revisionsprozess, bleiben sie in der Regel stabil. Während heutige Kinder ganz selbstverständlich damit aufwachsen, sich neues Wissen mittels Computer und Internet anzueignen, war diese Methode in der Kindheitsphase der heutigen Erwachsenen noch nicht vorherrschend. Aus diesem Grunde wird die Mediengesellschaft aus der Sicht der Erwachsenen als exogene Zone bzw. als fremde Welt identifiziert. Sie sind im Gegensatz zu den heutigen Kindern ohne derartiges Medienskript aufgewachsen und nehmen von daher nur die zu ihrer damaligen Zeit geläufigen Methoden des Wissenserwerbs als endogene Zone, bzw. zur eigenen Lebenswelt gehörig wahr. Tauchen also Lernstile auf, die dem Lernenden nicht verständlich sind, weil sie sich in der exogenen Zone befinden und von daher nicht in das eigene Weltbild passen, kommt es zu einem inneren Konflikt bei den Lernenden und führt zwangsläufig dazu, dass diese Lernstile abgelehnt werden. Dies bezeichnet Röhl als Negativierungsmechanismus.

Jüngere Erzieher/innen mögen demzufolge vielleicht aufgeschlossener gegenüber den neuen Technologien sein, das muss aber nicht zwangsläufig bedeuten, dass sie sich auch besser damit auskennen.

„Aber komischerweise auch bei den Jüngeren (...), wo man eigentlich erwarten könnte „Ja sie haben doch alle schon ihre Bewerbungen damit geschrieben oder machen sie da etwas.“ Aber ich sag halt, die sind da auch nicht wirklich firm drin, überraschenderweise.“

(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

„(...), ich habe auch eine Kollegin, gut, die ist noch einige Jahre jünger, aber sie kennt sich nicht damit aus und ist dann auch sehr unsicher, wenn die Kinder was verstellt haben, kann sie das nicht reparieren.“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

5.6.3 Rolle des Geschlechts der Erzieher/innen

Problematisch dürfte sich auch der hohe Frauenanteil in vielen Kindertageseinrichtungen auswirken. Männliche Erzieher sind in Kitas noch deutlich unterrepräsentiert. Diese Unausgewogenheit hinsichtlich des Geschlechts hat negative Effekte auf die Computerarbeit mit Kindern bzw. bringt sie möglicherweise ganz zum Stoppen.

Webb und Rowe (1996, S. 23) deuten darauf hin, dass wenn ein Kind in der Familie immer nur einen Elternteil bei der Arbeit am Computer beobachtet, dann die Gefahr besteht, dass das Kind den Computer mit einer bestimmten Geschlechtsrolle identifiziert. Sieht es also überwiegend den Vater am Computer arbeiten, wird es den Computer vermutlich mit Männlichkeit assoziieren. Wenn es dagegen immer nur die Mutter am Computer sitzen sieht, wird es den Computer dagegen mit Weiblichkeit in Verbindung bringen.

Die Kinder brauchen somit eine gewisse Auswahl an Rollenvorbildern, sie sollten erleben, wie beide Geschlechter gleichermaßen mit diesem Medium umgehen. Dieser Aufforderung gerecht zu werden, gestaltet sich in Kindergärten, welche immer noch ein überwiegend weiblich dominiertes Berufsfeld darstellen, schwierig.

Hinzu kommt, dass die Frauen oftmals eine pessimistische Grundhaltung gegenüber Computer und Technik einnehmen.

Ihre große Technikdistanz führt dazu, dass sie sich nur wenig in dem Bereich zutrauen, da er von ihnen als hauptsächlich den Männern zugehörig attribuiert wird.

„Und mit der Kompetenz ist es tatsächlich so, ich denke, das ist bei Frauen einfach so, dass sie sich weniger mit Technik auseinandersetzen, und Computer ist ein Medium, das wirklich sehr technisch ist, und da ist wirklich noch Handlungsbedarf, also da müssen Kolleginnen wirklich auch selber lernen, mit diesem Medium umzugehen.“

(Trägervertreterin, KölnKitas gGmbH)

„Wir hatten besonders gute Internetauftritte, wo Männer die Kita leiten, das muss man leider sagen und sehen. Die gehen völlig anders und unbefangener damit um als Frauen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Aus diesen kurzen Abhandlungen lässt sich schließen, dass sich Frauen von dem Grundsatz verabschieden müssen, Technik sei nur etwas für Männer.

„So, und das ist noch immer in dem Selbstbild von Erzieherinnen und das übertragen die auch, (...).“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

5.6.4 Computerbezogene Vorurteile der Erzieher/innen

„Geschmäcker sind bekanntlich verschieden“. Sind die Einen der Ansicht, der Computer würde den Kindergarten-Alltag „versüßen“, löst dieses Medium bei anderen dagegen „Verbitterung“ aus.

„Ich könnte mir jetzt vorstellen, weil ja die Diskussionen da ziemlich weit auseinander laufen und sehr konträr auch verlaufen, dass einfach ein Teil der Experten der Meinung ist, dass es sehr förderlich (...), dass es befürwortet wird, es in dem Alter schon einzusetzen, aber es gibt sicherlich auch einen Großteil der Leute, die das sehr kritisch sehen, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

„(...) und dann gibt es ja auch genügend Wissenschaftler, die sagen, wie gefährlich der Computer ist aus ganz unterschiedlichen Gründen, einmal sei er schädlich für die Entwicklung des Gehirns, aber auch schädlich in Richtung Suchtverhalten und so, und damit können Leute, die eigentlich Angst haben vor diesem Medium, dann auch begründen, warum sie es nicht tun.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Das Ende des Zitates deutet zugleich darauf hin, dass viele Erzieher/innen, denen die Computerarbeit nicht „schmeckt“, sich derartige Warnungen zum Vorwand nehmen.

„Ob das dann die wirkliche Begründung ist, weiß ich nicht, aber dann müssen sie die Angst vor dem Computer nicht nennen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Vielen Gästen in einem Restaurant fehlt oftmals der Mut, sich offen beim Ober über das Essen zu beschweren. Stattdessen lassen die meisten die Situation auf sich beruhen und zahlen stillschweigend. Ähnlich bei den Erzieher/innen. Es mag einige unter ihnen geben, die sich auf unfreiwilligem Wege mit dem Computer auseinandersetzen müssen, weil es beispielsweise der Träger so angeordnet hat, und die das Ganze einfach hinnehmen ohne ihre Meinung offen kundzutun. Wohin dies führen kann, zeigt das Beispiel, wenn man Kinder dazu zwingt, ihren Teller leer zu essen, obwohl ihnen das Essen nicht schmeckt. Womöglich entwickeln sie eine noch stärkere Abneigung gegenüber dem Essen als vorher oder erbrechen sich daran. Andere hingegen setzen erst gar keinen Fuß in ein Lokal bzw. legen gar nicht erst ihre Finger auf eine Computertastatur, da sie durch die negativen Restaurant-Kritiken/Computer-Kritiken verunsichert sind und ihnen blind vertrauen. Da ein jeder jedoch andere Anforderungen an ein gutes Essen stellt, sollte man sich besser ein eigenes Bild von der Lokalität machen. So wie jede Kindertagesstätte für sich selbst ausprobieren sollte, ob die Computerarbeit für sie ein „Gaumenschmaus“ ist oder nicht.

Einige Einrichtungen gehen diesen Weg und scheinen immun gegen diverse Proklamationen zu sein.

„Ich weiß, dass ich damit oder dass wir hier damit dieser Sichtweise ganz verquer liegen mit einigen Professoren, die sagen, also es würde die Hirnleistung von Kindern ganz erheblich schmälern. Dieses können wir bisher nicht feststellen, dass es wirklich so ist.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Der populärste Verfechter des Computer-Menüs ist der Ulmer Hirnforscher Spitzer.

„(...) und dann gibt's ja auch, ich weiß nicht, ob sie den Hirnforscher Dr. Spitzer kennen. Wenn der von Fernsehen oder Computer redet, dann ist das Teufelszeug, wobei er natürlich in bestimmten Sachen auch recht hat, also ein zu intensiver Konsum (...), führt ja auch dazu, dass man einfach reizüberflutet ist und gerade ein Kind damit überfordert ist.“

(Bereichsleiter Bildung und Soziales, AWO Niederrhein)

Mit seiner Aussage „Computer machen dick, dumm und gewalttätig“ hat er schon so manchen Eltern und Erzieher/innen den Appetit verdorben. (vgl. Spitzer, 2007)

„(...), dass eben Eltern ganz klar sagen, auch wir möchten das nicht oder er möchte das nicht, bis das Kind mal 5 Jahre alt oder ein Vorschulkind ist. (...)es ist klar, dass die Kinder vielleicht im Alter von 2-3 Jahren in einem anderen Bereich vertraut sein müssen, um dann auch hinterher und später an dem Computer zu sitzen.“

(Leiterin, DRK Kindertagesstätte, Landesverband Nordrhein)

Es ist so ähnlich wie mit dem Alkohol, schließlich darf dieser auch nicht ohne weiteres an Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren ausgeteilt werden.

Sie werden gleichsam "angefixt", wie dies bei frühem Drogenkonsum auch der Fall ist, und dadurch umso empfänglicher für spätere Sucht. (vgl. www.bildungsklick.de)

„Also wenn uns dann gesagt wird, so da ist der Suchtfaktor drin; Suchtfaktor haben wir bei ganz Vielem. Es gibt auch ne Spielsucht und so. Sollen Kinder auch nicht mehr spielen? Es gibt stoffliche Süchte und so. Von daher ist für uns wichtig mit den Kindern frühzeitig, die Kinder frühzeitig dran zu gewöhnen das Ding zu benutzen und wieder zu schließen. So und dann was anderes zu machen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Es soll jedoch an dieser Stelle keine Diskussion über Chancen und Gefahren des Computers entfacht werden. Dieser Abschnitt sollte lediglich aufzeigen, dass derartige Unstimmigkeiten ebenfalls als Bremse bei der Computerbeschaffung fungieren können, aber nicht müssen.

„Elternwiderstände oder so ganz im Gegenteil, das ist bei uns sehr befürwortet worden, auch der Träger hat es befürwortet, (...).“

(Erzieherin, kleinstädtischer Kindergarten, RLP)

Neuß (2009, S. 15 ff.) hat sich zudem einmal genauer mit der Argumentationsweise von Spitzer befasst, indem er drei seiner bekanntesten Aussagen aus dem Buch „Vorsicht Bildschirm“ (2007) auf ihre Gültigkeit überprüft hat. Seine Analyse hat erbracht, dass die Aussagen von Prof. Spitzer als fragwürdig zu betrachten sind, da diese eher von einer persönlichen bewahrpädagogischen Haltung geprägt und hergeleitet sind.

Diese Anmerkung verdeutlicht, dass sich Pädagoge/innen nicht von derartigen Proklamationen, wie beispielsweise Spitzer sie in seinem Buch verwendet, verunsichern lassen, sondern sich zudem ein eigenes Meinungsbild von dem Computer und seinen Potenzialen machen sollen.

5.6.5 Medienpädagogisches Engagement der Erzieher/innen

Nach Ansicht von Neuß (2006, S. 94) liegt der entscheidende Faktor bei der Integration von Neuen Medien in der generellen Innovationsfähigkeit und –Bereitschaft einer Kindertagesstätte. Wie aufgeschlossen zeigen sich Erzieher/innen gegenüber Veränderungen in ihrem Berufsfeld, sind sie in der Lage, sich diesen zu stellen, oder drohen sie vor den hohen Anforderungen zu kapitulieren? Motivation gilt als der erste Schlüsselfaktor für mehr und bessere Medienpädagogik. Ob, in welchem Umfang und in welcher Weise Erzieher/innen sich in ihrem Beruf medienpädagogisch engagieren, hängt in hohem Maße davon ab, wie sie die Wichtigkeit von Medienerziehung einschätzen. (vgl. Schneider & Scherer, 2010, S. 112) Aber auch Generationeneffekte spielen diesbezüglich eine große Rolle, wie die Äußerungen folgender Personen bestätigen.

„Es liegt immer an der eigenen Person, und die meisten sind da wirklich, „ja ich hab das jetzt 30 oder 40 Jahre in meinem Berufsleben nicht gebraucht, oder ich hab ja extra einen pädagogischen Beruf gewählt, damit ich mit dem ganzen Zeugs nichts zu tun hab (...).“
(Mitarbeiterin: Amt für Kinder, Jugend und Familie, Köln)

„(...), dass ich am Anfang meiner Tätigkeit im Kindergarten oder über die Jahre hinweg, ich würde fast sagen 20 Jahre einfach gedacht habe „Toll ein Glück, ich hab ein Berufsfeld, wo ich niemals mit dem Computer arbeiten muss, Kindergarten wird mich ewig davon befreien, super!“

(Leiterin, kommunaler Kindergarten, RLP)

Diese beiden Zitate lassen Parallelen zu einer „stabilisierenden Selektion“ (vgl. Natura Biologie 1995, S. 350 ff.) erkennen. Von einer solchen spricht man, wenn eine Population längere Zeit unter gleichbleibenden Umweltbedingungen lebt. Beispielsweise kann man davon ausgehen, dass, wenn Fische in einem Teich mit gleichbleibendem Wasserpegel leben, in dem auch die anderen Wasserbewohner (vor allem Beutetiere und Räuber) sich nicht verändern, dass diese Individuen im Durchschnitt perfekt an ihre Lebenssituation angepasst sind.

Insofern also Erzieher/innen, wie in den beiden Zitaten angedeutet, über Jahre hinweg unter den gleichen Bedingungen gearbeitet haben und keine großartigen Veränderungen eingetreten sind (wie in dieser Arbeit angestrebt: die Einführung des Computers), dürfte es nicht verwundern, wenn sich bei dem Personal eine gewisse Routine in dessen Arbeitsablauf eingestellt hat, an der es auch festhalten möchte.

Ändern sich jedoch auf einmal die Umweltverhältnisse beispielsweise, indem ein neuer Räuber in dem Fischteich auftaucht, ändert sich automatisch auch der Selektionsdruck, d. h. diejenigen Fische, die besser an die neuen Umweltbedingungen angepasst sind, die also beispielsweise schneller schwimmen können als der Durchschnitt, haben eine höhere Überlebenschance.

Durch die Einführung des Computers ändern sich auch die Arbeitsbedingungen in einer Kita. Diejenigen Erzieher/innen, die sich weniger gut an Neuerungen anpassen können und kaum Bereitschaft aufbringen, ihr Wissen bezüglich des neuen Mediums zu erweitern, übertragen die Verantwortung gerne den anderen Kolleg/innen und selektieren sich damit sozusagen selbst.

Schließlich gibt es auch noch eine aufspaltende Selektion, bei der sich die Mitglieder einer Population in verschiedene ökologische Nischen begeben und sich an diese anpassen. Zum Beispiel könnte ein Teil der Fische in der Nähe des Ufers zwischen dem dortigen Schilf herumschwimmen, während andere im tieferen Wasser zu Hause sind. Die Ufer-Bewohner passen sich dann z. B. farblich an Wasserpflanzen an, die im tieferen Wasser nicht zu Hause sind, weshalb sich die beiden Gruppen unterschiedlich entwickeln.

Übertragen auf den Kindergarten würde dies bedeuten, dass nicht das gesamte Personal für alle Vorgänge in der Einrichtung verantwortlich ist, sondern dass sich die Teammitglieder entsprechend ihren Fähigkeiten auf die verschiedenen ökologischen Nischen (bzw. Funktionsräume), die in der Einrichtung vorherrschend sind, aufteilen und somit nur für

einen bestimmten Bildungsbereich zuständig sind, bei dem sie jedoch mit vollem Eifer dabei sind.

„Es ist heute nicht mehr so, dass jede Erzieherin alles können muss“. Dieser Aussage stimmten alle Interviewpartner (Leiterinnen) in einer empirischen Untersuchung im Bundesland Thüringen zu und sie gaben an, in ihrem Team Aufgaben entsprechend der Interessen der Erzieherinnen und Erzieher zu verteilen und diese durch entsprechende Weiterbildung zu fördern. (vgl. Coblenz & Klimsa 2010, S. 65)

5.6.6 Medienpädagogische Kenntnisse der Erzieher/innen

Medienpädagogik zu wollen, reicht alleine nicht aus, Erzieher/innen müssen auch dazu befähigt sein bzw. über medienpädagogische Kompetenz verfügen. (vgl. Schneider & Scherer, 2010, S. 11)

Ein Großteil der Widerstände bezüglich des Computers dürfte sich aus dem technischen Unverständnis vieler Erzieher/innen ergründen.

„Ja also da gibt es unterschiedliche Berührungängste. Ich hab manchmal den Eindruck, manche glauben die Finger fallen ihnen ab, wenn sie die auf eine Tastatur setzen.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Diese Aussage erinnert ein wenig an das Gefühl, welches man hat, wenn man zum ersten Mal hinter dem Steuer eines Autos sitzt. Bei vielen Menschen mögen sogar die Knie zittern, wenn sie den Fuß aufs Gaspedal setzen. Ähnliche Empfindungen verspüren einige Erzieher/innen, wenn sie den Einschaltknopf eines PCs betätigen. Dies resultiert jedoch in erster Linie aus mangelnder Fahrpraxis bzw. mangelndem Umgang mit dem Gerät. Wie auch soll sich jemand sicher im Straßenverkehr bewegen können, wenn er keine Fahrstunden absolviert hat? Die Mehrheit der Erzieher/innen hat in ihrer Ausbildung kein medienpädagogisches Wissen vermittelt bekommen, dabei stellt die Ausbildung für die Medienerziehung im Kindergarten nach Ansicht von Six und Gimmler (2007, S. 108) den Grundstein für späteres medienerzieherisches Verhalten und Handeln dar.

Erst wenn jemand die nötigen Grundfahrbungen beherrscht, ist schließlich davon auszugehen, dass dieser sich auch selbstständig im Straßenverkehr bewegen kann.

„Wobei ich glaube, dass es eine ganze Menge Leute dabei gibt, die müssten überhaupt erstmal Funktionen von so einem PC lernen:“ Wie gehe ich mich Word, wie gehe ich mit Excel, wie gehe ich mit was weiß ich welchen Programmen um. So die Grundbegriffe des Arbeitens mit dem PC.“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

Dies mag für den Anfang noch ausreichend sein, aber man möchte ja nicht auf Dauer nur Landstraße fahren bzw. ausschließlich mit einfachen Standardprogrammen operieren, sondern womöglich auch ausgefeiltere PC-Projekte mit den Kindern durchführen. Um sich auf der viel befahrenen Datenautobahn orientieren zu können, braucht es wie im richtigen Straßenverkehr auch ein Hilfsmittel. Navigationssysteme zeigen auf, wie man auf dem schnellsten und einfachsten Wege an sein Ziel kommt. Durch den Besuch einer entsprechenden Fortbildung (die verschiedenen Fortbildungsmöglichkeiten werden in den folgenden Abschnitten diskutiert) erfahren Erzieher/innen, wie sie auf dem einfachsten Wege ein medienpädagogisches Projekt in ihrer Kindertagesstätte initiieren.

5.7 Medienpädagogische Qualifikationsmöglichkeiten für Erzieher/innen

Die medienpädagogische Arbeit mit Kindern erfordert spezielle Kenntnisse der Erzieher/innen. Auf welchem Wege sie zu diesen gelangen wird im Folgenden thematisiert. Es werden verschiedene Fortbildungskonzepte präsentiert. Unabhängig davon, um welches Konzept es sich handelt, entscheidend ist, dass dieses auch mit der Praxis übereinstimmt. Dieser Frage hat sich Frank (2010) in seinem Artikel „Mit Medien lernen, mit Medien arbeiten“ angenommen.

5.7.1 Selbstaneignung von Computerkenntnissen

Die Selbstaneignung von Computerkenntnissen wurde bewusst an den Anfang dieses Kapitels gestellt, da diese zumeist im Vorfeld von vielen Personen praktiziert wird. Ähnlich bei Problemen im Haushalt, wo man(n) in der Regel versucht das Problem selbst zu lösen bevor ein/e Expert/in zu Rate gezogen wird. Erzieher/innen können, vorausgesetzt sie haben Zugang zu einem Computerarbeitsplatz zu Hause (vielleicht verfügt der/die Partner/in oder die eigenen Kinder über einen solchen) ohne Zeitdruck und in gewohnter Atmosphäre an diesem Gerät experimentieren und versuchen sich mit seinen Komponenten vertraut zu machen. Es

besteht auch die Möglichkeit sich beim erstmaligen Bedienen des Computers Hilfe aus der eigenen Familie oder aus dem Freundes- und Bekanntenkreis zu holen.

„[...] Die meisten Eltern begreifen den PC nur höchst langsam. Ihnen müssen selbst die einfachsten Bedienungsschritte der Textverarbeitung immer wieder stundenlang erklärt werden. Und obwohl diese Eltern es wirklich lernen wollen, schaffen sie es nicht. Oft resignieren dann alle: Wir Jungen betrachten die Älteren als blöd und sie betrachten uns Junge als arrogant und unfähig, ihnen etwas beizubringen und richtig zu erklären.“
(Papert, 1998, S. 17)

Zur Unterstützung kann auch Ratgeberliteratur verwendet werden. Erwähnt werden sollten an dieser Stelle die beiden Handbücher „Medienkompetenz für Erzieher/Innen I und II“ von Marci-Boehncke und Rath (2007/2010).

Zu erkennen ist bereits anhand der wenigen Zeilen dass sich diese Methode zur Erlernung von Computerfertigkeiten nur bedingt eignet. Eine Trägervertreterin aus den Experteninterviews verweist darauf, dass dadurch der Besuch von Fortbildungen auf keinen Fall überflüssig wird:

„Wobei ich glaube, dass es eine ganze Menge Leute dabei gibt, die müssten überhaupt erst mal Funktionen von so einem PC lernen „Wie gehe ich mit Word, wie gehe ich mit Excel, wie gehe ich mit was weiß ich welchen Programmen um. So die Grundbegriffe des Arbeitens mit dem PC. Und das wird in so Medienkursen nicht unbedingt mehr vermittelt, sondern da geht's darum was kann ich mit dem Gerät, wenn ich die Grundtechniken kenne, tun. Was bietet der mir und dieses wird schon als bewusst vorausgesetzt.“

(Referatsleiterin Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband-Nordrhein)

5.7.2 Teilnahme an Präsenzveranstaltungen

In diesem Punkt wird die persönliche Anwesenheit der Erzieher/innen am Ort der Fortbildung vorausgesetzt. Dieser Weg an Computerkenntnisse zu gelangen scheint bislang der am weitesten verbreitete zu sein, zugleich ist er aber auch mit vielen Problemen behaftet. Als erstes ist anzumerken, dass Fortbildungen dieser Art häufig zu theoriebelastet sind und die Teilnehmer/innen überwiegend nur Basiswissen rund um den Computer und das Internet vermittelt bekommen. Je nach Dauer des Seminars (die meisten sind auf die Dauer nur eines Tages ausgelegt) liefern sie den Teilnehmer/innen lediglich einen ersten kurzen Einblick in die Thematik. Das Ganze lässt sich mit einem „Cliffhanger“ assoziieren. Der Begriff steht für den offenen Ausgang einer Episode auf ihrem Höhepunkt. Viele Fernsehserien und

Seifenopern bedienen sich dieses Mittels und bauen am Ende einer jeden Folge Spannung auf, sodass die Zuschauer stets zum Weiterschauen animiert werden. (vgl. www.wikipedia.de) So ähnlich ist es wohl auch bei den Eintagesfortbildungen. Es geht hauptsächlich darum die Erzieher/innen für die Computerarbeit zu begeistern und sie zum Besuch weiterer Seminare anzuregen. Es gibt jedoch auch Präsenzveranstaltungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Beispielhaft sei an dieser Stelle die Schulung „Medienqualifizierung für Erzieher/innen“ genannt. Dieses Projekt, welches im Dezember 2008 von dem Verein „Schulen ans Netz“ gestartet wurde hat sich zum Ziel gesetzt bis zum Frühjahr 2012 30.000 pädagogische Fachkräfte in der berufsbezogenen Nutzung digitaler Medien zu unterrichten. Die Schulung umfasst insgesamt 40 Zeitstunden, welche von den Erzieher/innen in variabler Form (entweder an fünf Tagen hintereinander, an einem Tag pro Woche, an Nachmittagskursen etc.) angegangen werden können. (vgl. www.bibernetz.de) Als besonders positiv bei dieser Fortbildungsmaßnahme stellt Frank (2010) heraus, dass auf die spontanen Wünsche der Teilnehmer/innen eingegangen wird. Auf diesem Wege kann die auf vielen Seminaren herrschende Praxisferne etwas umgangen werden.

Ebenfalls Schwierigkeiten können auftreten bei der Freistellung der Erzieher/innen aus dem Kita-Alltag für derartige Präsenzveranstaltungen. Vor allem bei denjenigen Seminaren die sich über mehrere Tage erstrecken, kann häufig nur ein/e Erzieher/in aus dem Kindergarten-Team entbunden werden. Hinzu kommt dass sich viele Erzieher/innen, insbesondere diejenigen die erstmals an einer solchen Fortbildung teilnehmen in der alltagsfremden Atmosphäre unwohl fühlen. Offensichtlich ist gleich, dass die Erzieher/innen hier etwas lernen sollen. Würde das Ganze stattdessen in einer Kindertagesstätte vor Ort oder sogar in der eigenen Einrichtung stattfinden, hätten die Erzieher/innen weniger das Gefühl sich in einer Lernsituation zu befinden. Kaschiert unter dem Tarnmantel des Alltags dürfte die Aneignung medienpädagogischen Wissens um einiges leichter fallen. Die Befremdlichkeit wird dadurch verstärkt, dass solche Tagungsinhalte zumeist nicht auf die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Kita ausgerichtet sind, sondern das Thema nur mehr im Allgemeinen, zugeschnitten auf alle Teilnehmer/innen behandelt wird. Hieraus resultieren ebenfalls Transferschwierigkeiten, da die eigene Kita folglich andere Rahmenbedingungen aufweist und sich möglicherweise nicht jeder Vorschlag den der/die Referent/in den Teilnehmer/innen unterbreitet problemlos in den eigenen vier Wänden umsetzen lässt. Die fremde Atmosphäre von der zuvor die Rede war, kann aber durchaus auch von einigen Teilnehmer/innen als positiv empfunden werden. Sie verbuchen dies als Aufenthalt in einer anderen, ihnen bis dato völlig unbekanntem Welt. Bei ihrer Rückkehr in die Einrichtung

werden sie dann jedoch wieder mit dem Alltagsstress konfrontiert und häufig bleibt wenig Zeit und Raum, um die Teamkollegen über die neuen Anregungen zu informieren, sodass diese letztendlich schnell wieder in Vergessenheit geraten. Neuß (1999, S. 19) verordnet derartige Maßnahmen unter dem Begriff „Feiertagsmedienpädagogik“, da sie überwiegend außerhalb des Alltags in renommierten Bildungs- und Fortbildungsinstitutionen stattfinden. Als besonders prägnant ist bei den Präsenzveranstaltungen der Kontakt zu anderen Erzieher/innen herauszustellen. Dieser ist bei der „Selbstaneignung von Computerkenntnissen“ nicht gegeben. Bei genauerer Betrachtung könnte sich dies aber auch als nachteilig erweisen. Denn mehr noch als auf die individuellen Bedürfnisse einer Kita, müssten die Fortbildungsinhalte auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer/innen abgestimmt sein, was bei einer inhomogenen Gruppe, wie sie häufig auf Tagungen vorkommt, nicht möglich ist. Die Erzieher/innen die daran teilnehmen sind oft unterschiedlichen Jahrgangs. Das sich dies abträglich auf den Erwerb von Medienkompetenzen auswirkt verdeutlichen folgende Ausführungen. Nicht nur Kinder und Erwachsene gehören unterschiedlichen Mediengenerationen an, selbst Erwachsene stellen diesbezüglich keine homogene Gruppe dar. Es ist davon auszugehen, dass angesichts der Technikentwicklung des 20. Jahrhunderts verschiedene Mediengenerationen auch im Bereich der Erwachsenen vorherrschend sind. Diesen Tatbestand sollten folglich Anbieter von Weiterbildungen in ihren Planungsmaßnahmen berücksichtigen und die Konzeption ihres Angebots dahin gehend ausrichten, dass der Ausbau von Medienkompetenzen auf der Basis der jeweiligen generationalen Medienpraxen erfolgen kann. Am sinnvollsten wäre es daher, gemeinsame Präsenzveranstaltungen nur für Erzieher/innen annähernder Altersgleichheit zu organisieren, da diese vermutlich einer ähnlichen Medienpraxis angehören. (vgl. Pscheida, 2007)

In diesem Abschnitt durfte deutlich geworden sein, dass reine Präsenzveranstaltungen nur eine geringe Effektivität besitzen. Es macht wie in den folgenden Abschnitten deutlich wird, also durchaus Sinn diese mit anderen Fortbildungskonzepten zu verknüpfen.

5.7.3 Teilnahme an Online-Kursen

Die dritte Möglichkeit sich medienpädagogisch fortzubilden setzt voraus, dass die Erzieher/innen bereits im Umgang mit dem Computer einigermaßen vertraut sind und internetspezifische Kenntnisse besitzen. Auf der Internetplattform (vgl. www.bibernetz.de) können sie an verschiedenen Online-Kursen teilnehmen und so ihr Wissen zu verschiedenen

Themen der Medienbildung erweitern. Diese Form der Fortbildung bietet entscheidende Vorteile gegenüber der zuvor erwähnten. Ein entscheidender Vorteil liegt in dem Punkt Flexibilität. Im Gegensatz zu den Präsenzveranstaltungen, bei denen man sich in der Regel nach vorgegebenen Terminen richten muss, obliegt es hierbei den Erzieher/innen zu welchem Zeitpunkt sie die Online-Kurse absolvieren. Diese stehen unabhängig von der Interessentenzahl zur Bearbeitung zur Verfügung, hingegen kommen Präsenzveranstaltungen nur bei genügend Teilnehmer/innen zustande. Während es den Referent/innen von Präsenzveranstaltungen nicht möglich ist die Vermittlung der Inhalte auf die unterschiedlichen Wissensstände der Teilnehmer/innen auszurichten, können Erzieher/innen bei den Online-Kursen nach ihrem persönlichen Lerntempo vorgehen. An beliebiger Stelle können die Kurse abgebrochen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden. Als nachteilig ist anzusehen, dass die Online-Kurse selbstständig von den Erzieher/innen ausgeführt werden und sie dadurch nicht in Kontakt mit Gleichgesinnten kommen. Dadurch bleibt es ihnen verwehrt aus den Fehlern anderer zu lernen. Ein weiteres negatives Merkmal ist, dass es in Online-Kursen häufig strenger zu geht, als in Präsenzveranstaltungen. Somit ist es den Teilnehmer/innen nur dann gestattet ein neues Kapitel zu beginnen, wenn das Vorherige vollständig durchgearbeitet und alle Übungs- und Kontrollfragen sinngemäß beantwortet wurden.

Eine weitere Internetplattform für Erzieher/innen wurde von Kobbeloer (2001, S. 57 ff.) im Mai 1999 im Rahmen seines Studiengangs Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachrichtung Sozialpädagogik an der Universität Lüneburg erschaffen. Unter der Adresse (vgl. www.erzieherin-online.de) erhalten pädagogische Fachkräfte Zugang zu interessanten, wichtigen und aktuellen Informationen, Materialien und Projekten und können diese Seite parallel dazu zur beruflichen Fort- und Weiterbildung nutzen.

5.7.4 Teilnahme an projektorientierten Fortbildungen

Diese Art der Fortbildung stellt eine Erweiterung zu den Präsenzveranstaltungen dar. Projektorientierte Fortbildungen sind weniger theorielastig, denn sie beziehen die Erzieher/innen stärker in den Ablauf mit ein und fordern sie dazu auf ein eigenes medienpädagogisches Projekt zu planen und in ihrer Einrichtung durchzuführen. Das Fortbildungsmodell „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“, welches vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit und der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen initiiert wurde und im Zeitraum von 1999-

2001 erstmalig, sowie seit 2002 an verschiedenen Orten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird, orientiert sich an diesem Konzept.

In einem zumeist 1-2 tägigen Einstiegsseminar bekommen die Erzieher/innen die wichtigsten Grundlagen in Bezug auf die Thematik vermittelt. Danach findet in einem fünftägigen Wochenseminar eine Vertiefungs- und Konzeptionsphase statt, in der die Pädagoge/innen den praktischen Umgang mit diversen Medien erlernen und ein erstes Konzept entwickeln, im Rahmen dessen die neu erworbenen Kenntnisse in Form eines medienpädagogischen Projektes in die eigene Einrichtung fließen. In einem zweitägigen Abschlusssseminar berichten die Erzieher/innen schließlich von ihren in der Praxis gemachten Erfahrungen und reflektieren diese gemeinsam mit den anderen Teilnehmer/innen. Die einzelnen Phasen finden dabei nicht direkt hintereinander statt, sondern zeitlich versetzt über ein Jahr.

Voraussetzung ist auch das jeweils zwei Erzieher/innen aus einer Einrichtung an dieser Fortbildung teilnehmen. (vgl. Eder, 2004, S. 15 ff.)

Dadurch und durch die Tatsache, dass die Erzieher/innen bei der Durchführung ihres Projektes Begleitung von Seiten der Fortbilder/innen erfahren, sind die Umsetzungschancen anders als bei Präsenzveranstaltungen weitaus höher.

5.7.5 Fortbildungen nach dem „Blended-Learning-Konzept“

Es wurde bereits an einer Stelle dieser Arbeit angedeutet, dass der Computer eine Brückenfunktion zwischen „Kindergarten“ und „Grundschule“ darstellen und den Kindern dadurch den Übergang zwischen den beiden Institutionen erleichtern kann. Das folgende Fortbildungskonzept setzt an diesem Punkt an. Es richtet sich folglich nicht nur an Erzieher/innen, sondern auch an Lehrkräfte.

Charakteristisch hierfür ist nach Bickler (2009, S. 47), dass sowohl die Vorteile des gemeinschaftlichen Lernens zu festen Präsenzzeiten, als auch die Vorzüge des Online-Lernens berücksichtigt und miteinander verbunden werden.

Dieses Qualifizierungsangebot ist ebenfalls auf die Dauer von einem Jahr ausgerichtet und setzt sich aus einem Basis- und einem Schwerpunktmodul zusammen. Zu Beginn jedes Moduls findet eine Präsenzveranstaltung statt, dazwischen haben die Teilnehmer/innen Gelegenheit sich weitere Lerninhalte selbstständig über das Internet zu erarbeiten. Neben diesen Selbstlerneinheiten werden jedoch auch kooperative Lernphasen im Internet angestrebt, in denen die Teilnehmer/innen dazu angeregt werden Tandems zwischen Kita-Pädagoge/innen und Grundschullehrkräften zu bilden. Die beiden Berufsgruppen tauschen

sich gegenseitig aus und entwickeln ähnlich wie in dem Abschnitt zuvor ein medienpädagogisches Projekt, welches sie gemeinsam in ihren Einrichtungen durchführen. (vgl. www.bibernetz.de)

5.7.6 Bildung eines Kindergarten-Netzwerkes

Die fehlenden sozialen Kontaktmöglichkeiten wie sie bei den Online-Kursen kritisiert werden, lassen sich auf diesem Wege ganz einfach umgehen. Unter dem Bereich „Vernetzen“ (vgl. www.bibernetz.de) besteht die Möglichkeit, dass sich Erzieher/innen in speziellen Foren, Gruppen oder im Chat mit pädagogischen Fachkräften aus anderen Einrichtungen über ihren beruflichen Alltag austauschen und sich gegenseitig Ratschläge geben können.

Ein weiteres Netzwerkangebot liefert der medienpädagogische Erzieher/Innen-Club. (vgl. www.mec-rlp.de), ein rheinland-pfälzisches Modellprojekt, das offiziell am 17. November 2008 in Mainz begonnen hat und gemeinsam von [medien + bildung.com](http://medien+bildung.com), einer Tochtergesellschaft der LMK (Rheinlandpfälzische Landeszentrale für Medien und Kommunikation) und der Stiftung Lesen getragen wird. Alle rheinland-pfälzischen Erzieher/innen können kostenfrei Mitglied im „mec“ werden und erhalten dadurch in einem geschlossenen Bereich der Homepage Zugang zu diversen Materialien, Praxistipps und Forschungsbeispielen rund um die Medienpädagogik und einen vierteljährlichen mec-Newsletter, der über aktuelle Themen der frühkindlichen Bildung informiert. Des Weiteren werden im Rahmen dieses Netzwerkes Fortbildungsseminare angeboten. In mehr als 40 Kursen zu zehn verschiedenen Themenkomplexen können interessierte Erzieher/innen ihr medienpädagogisches Wissen vertiefen. (vgl. Bonewitz, 2009)

Neben diesen Online-Netzwerken besteht auch die Möglichkeit, dass sich Kindergärten, die sich in unmittelbarer Nachbarschaft befinden, zu einem realen Netzwerk zusammenschließen. In regelmäßigen Abständen finden abwechselnd in jeder der teilnehmenden Einrichtungen Netzwerktreffen statt, bei denen sich die einzelnen Kitas untereinander kennenlernen und darüber austauschen können, inwieweit sie die auf einer Fortbildungsveranstaltung gewonnenen Vorschläge in die Praxis umsetzen konnten und welche Ergebnisse sie dabei erzielt haben.

Das „Netzwerk Horte“ sei an dieser Stelle beispielhaft genannt. Es handelt sich hierbei um ein Implementierungsprojekt, welches parallel zu dem Modellprojekt P.I.N.G.U.I.N („Pffiffig ins Netz gehen und Informationen nutzen“) entstanden ist. (vgl. Kleber & Kokot, 2004)

5.7.7 Fortbildung des gesamten Kindergarten (-Teams)

Eine größere Effektivität im Gegensatz zu den bislang dargestellten Qualifikationsmöglichkeiten besitzen Fortbildungen, bei denen das gesamte Team eines Kindergartens involviert ist und die zudem noch direkt vor Ort in der eigenen Einrichtung stattfinden. Ermöglicht wird dies durch die Initiative „Medienkompetenz-Kitas NRW“. Das Konzept wird seit Dezember 2009 bis Mitte 2011 an zwölf Kindertageseinrichtungen in NRW erprobt. (vgl. www.bibernetz.de)

Dadurch dass alle pädagogischen Fachkräfte eines Kindergartens einbezogen werden lässt sich gleichsam der Entwicklung von komplementärer Eskalation entgegenwirken. Zu verstehen ist darunter ein Zusammenspiel von Verhaltensweisen, welches entsteht, wenn in Form eines Teufelskreises die Aktiven ihre Aktivität umso stärker steigern, je passiver die Passiven werden, und die Passiven immer passiver werden, weil sie sich der Aktivität der Aktiven sicher sein können. (vgl. Huth, 2008, S. 47 ff.)

„Ich sehe, das in den Teams geguckt wird, welche von uns hat am wenigsten Angst davor und die geht dann dahin und dann lehnen die anderen sich zurück und sagen „Gut der Bildungsbereich ist abgedeckt: Frau Sowieso macht das!“

(Referatsleiterin für Kinder, Jugend, Familie und Migration, DRK Landesverband Nordrhein)

5.7.8 Fortbildungen als integraler Bestandteil der Erzieher/Innen-Ausbildung

Die meisten der zuvor dargestellten Fortbildungskonzeptionen richten sich in erster Linie an ältere Erzieher/innen, die bereits seit längerem in diesem Berufsfeld tätig sind und die zu einer Zeit ihre Ausbildung absolviert haben, in der medienpädagogische Qualifikationen noch nicht gefragt waren.

„[...] Wer bereits in der Ausbildung medienpädagogisch relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und dabei auch erfahren hat, was Medienerziehung umfasst und weshalb sie notwendig ist, wird später mit einer höheren medienpädagogischen Kompetenz an die Medienerziehung herangehen und-so legen unsere Ergebnisse zur medienpädagogischen Praxis nahe-eine umfang-und facettenreichere Medienerziehung betreiben, als wenn medienpädagogische Inhalte nicht oder kaum zur Ausbildung gehörten.“ (Six und Gimmler, 2007, S. 276)

Aus diesem Grunde existieren mittlerweile auch Fortbildungskonzeptionen die bereits in der Erzieher/Innenausbildung ansetzen.

Das Projekt „MeKoBBS-Medienkompetenz (Förderung) an Berufs- und Fachschulen für Erzieher/Innenberufe“, welches 1998 in Zusammenarbeit mit der Niedersächsischen Landesmedienanstalt und dem Blickwechsel e. V. entstanden ist und von dem nicht nur niedersächsische Institutionen, sondern landesweit alle Berufs- und Fachschulen profitieren können sei an dieser Stelle beispielhaft genannt.

Die Fortbildungsveranstaltungen dieses Projekts sind jeweils zweitägig und werden von zwei Medienpädagoge/innen des „Blickwechsels“ an der betreffenden Schule durchgeführt. Teilnehmen können eine ganze Klasse (20-26 Personen) oder Klassen übergreifende Neigungsgruppen. Dabei haben die Schüler die Möglichkeit, zuvor aus einer Vielzahl von Programmmodulen (z. B. Kinder und Computer, Gewalt in den Medien, Kinder und Werbung, ...) diejenigen auszuwählen, die ihren Interessen am nächsten kommen und somit ihre eigene Fortbildungseinheit zu kreieren. Die Teilnahme-Kosten belaufen sich auf 190 Euro pro Klasse. Die neu gewonnenen Erfahrungen motivieren jedoch so stark, dass einige angehende Erzieher/innen sie bei ihren nächsten Schulpraktika in einer Kindertagesstätte direkt in die Praxis umsetzen. (vgl. Mayrberger, 2003)

Die Vinzenz von Paul Schule in Duderstadt, eine Berufsfachschule für Sozialassistent/innen und Fachschule für Sozialpädagogik, geht nach einem ähnlichen Prinzip vor wie das zuvor dargestellte Projekt „MeKoBBS“ und bietet von sich aus Fortbildungen als integralen Bestandteil der Erzieher/Innenausbildung an. Vom ersten Ausbildungstag an haben Schüler/innen hier die Möglichkeit, ausbildungsbegleitend an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, die im Rahmen verschiedener Foren (dem Fortbildungsforum Fachschule, dem „Schüler/innen Forum und dem Reiseforum „Reisen bildet“) angeboten werden. Organisiert werden diese Foren von zwei Teamkolleg/innen der Schule, die mitunter auch das jeweilige Jahresprogramm planen. Damit gehen die Fortbildungen im Gegensatz zu „MeKoBBS“ über die Dauer von zwei Tagen hinaus. Das Rahmenprogramm der Fortbildungen orientiert sich dabei ähnlich wie bei „MeKoBBS“ an den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Auszubildenden, die sie zuvor in Form von Anregungen und Vorschlägen den beiden Organisator/innen zukommen lassen. Die Referent/innen sind in erster Linie Kolleg/innen aus unterschiedlichen Praxisfeldern und dem Fachschulbereich. Die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen wird bescheinigt, so dass die Schüler/innen am Ende ihrer Ausbildung nicht nur über die staatliche Anerkennung, sondern auch über spezielle fachliche

Kompetenzen in den unterschiedlichsten Bereichen verfügen. (vgl. Emmerich-Neumann, 2006, S. 45-47)

Teil II: Empirische Analyse

6. Fragestellungen und Hypothesen

6.1 Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit ist es den aktuellen „**IST**“- bzw. „**SOLL**“-Zustand zu ermitteln:

- (1) Wie **IST** die aktuelle Situation/ der derzeitige Ausstattungsgrad von Kindergärten mit Computern und wie **SOLLTE** er aus Sicht der Befragten sein oder auch nicht sein?
- (2) Kommen in den einzelnen Einrichtungen Computer bereits in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zum Einsatz und wenn ja, **WIE** kommen sie zum Einsatz?
- (3) Welchen Stellenwert hat das Medium innerhalb der Einrichtungen?
- (4) Welchen Regelungen unterliegt die Nutzung?
- (5) Wer hat die Computerarbeit im Kindergarten initiiert?

Gegenstand der Untersuchung sind dabei die beiden Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen.

- (6) Welches Bundesland zeigt sich computerfreudiger bzw. computerresistenter oder lassen sich womöglich überhaupt keine Unterschiede feststellen?

Geht es also zum einen darum, einen Überblick zu gewinnen, wie viel Prozent der Kindergärten in beiden Bundesländern in etwa bereits mit Computern abgedeckt sind, sollen zum anderen Einstellungen erfragt und Meinungsbilder erstellt werden.

- (7) Welche Haltung wird in Bezug auf den Computereinsatz bei Kindern eingenommen?
- (8) Besitzen Träger und Kindergarten-Angestellte unterschiedliche Auffassungen vom Computer bzw. von welcher der beiden Personengruppen wird dieses Medium im Kindergarten eher befürwortet?
- (9) Wie fortbildungswillig sind Erzieher/innen?
- (10) Welche Faktoren (institutionell, umgebungs- oder personenbezogen) haben einen signifikanten Einfluss auf die Computerarbeit im Kindergarten?

6.2 Hypothesen

Insgesamt sollen anhand von 12 Faktoren mehrere Einzelhypothesen mit Hilfe der vorliegenden Untersuchung überprüft werden:

1. Geschlecht:

- (a) Männliche Befragte befürworten den Computereinsatz im Kindergarten eher als weibliche Befragte.*
- (b) Männliche Befragte bewerten ihre Computerkenntnisse positiver als weibliche Befragte.*

- (c) *Männliche Befragte eignen sich ihre Computerkenntnisse bevorzugt persönlich/alleine an; weibliche Befragte sind auf die Hilfe anderer angewiesen (Freunde/Bekannte; Fortbildungen).*
- (d) *Weibliche Befragte sind stärker an Fortbildungen interessiert als männliche Befragte.*

2. Alter:

- (a) *Je älter die Befragten, desto ablehnender stehen sie dem Computereinsatz im Kindergarten gegenüber.*
- (b) *Ältere Befragte stufen Ihre eigenen Computerkenntnisse schlechter ein, als jüngere Befragte.*
- (c) *Jüngere und ältere Teilnehmer/innen eignen sich ihre Computerkenntnisse auf unterschiedliche Weise an. Jüngere bevorzugt persönlich/ alleine; Ältere durch Freunde/ Bekannte und Fortbildungen.*
- (d) *Jüngere und ältere Teilnehmer/innen haben ein unterschiedlich starkes Interesse an Fortbildungen; die Jüngeren sind eher an Fortbildungen interessiert, als die Älteren.*

3. Personengruppe:

- (a) *Der Computereinsatz im Kindergarten wird eher von den Trägervertreter/innen befürwortet als von dem Kindergarten-Personal.*
- (b) *Das Kindergarten-Personal sieht den Computereinsatz im Kindergarten eher kritisch und sträubt sich dagegen im Gegensatz zu den Trägervertreter/innen, welche den Computereinsatz vorrangig als Bereicherung empfinden.*

4. Kindergarten-Personal:

- (a) *Der Computereinsatz wird viel mehr von den Leiter/innen eines Kindergartens gefordert, als von den Erzieher/innen.*

5. Bundesland:

- (a) Befragte aus dem Bundesland Rheinland-Pfalz stehen dem Computereinsatz positiver gegenüber als Befragte aus Nordrhein-Westfalen.*
- (b) Rheinland-Pfälzische Kindergärten sind eher mit Computern ausgestattet als nordrhein-westfälische Einrichtungen.*
- (c) Rheinland-Pfälzische Kindergärten verfügen mehrheitlich über ein medienpädagogisches Konzept als nordrhein-westfälische Einrichtungen.*
- (d) Kindergärten in Rheinland-Pfalz arbeiten häufiger mit der Schlaumäuse-Software als Kindergärten in Nordrhein-Westfalen.*
- (e) Teilnehmer/innen aus Rheinland-Pfalz haben häufiger Fortbildungen in dem Bereich besucht als Teilnehmer/innen aus Nordrhein-Westfalen.*

6. Standort:

- (a) Städtische Kindergärten sind besser mit Computern ausgestattet als ländliche Einrichtungen.*
- (b) Städtische Kindergärten verfügen eher über einen Internetanschluss als ländliche Kindergärten.*

7. Trägerverband:

- (a) Kirchliche Träger lehnen den Einsatz von Computern im Kindergarten eher ab als nicht-kirchliche Träger.*
- (b) Nicht-kirchliche Trägerverbände bieten eher Fortbildungskurse im Bereich „Computerarbeit mit Kindern“ an als kirchliche.*

(c) Nicht-kirchliche Träger übernehmen die Kosten für derartige Fortbildungen weitaus häufiger als kirchliche.

(d) Kindergärten unter kirchlicher Trägerschaft sind weniger mit Computern ausgestattet, als Einrichtungen unter nicht-kirchlicher Trägerschaft.

8.Größe:

(a) Je größer eine Kita ist, das heißt über je mehr Räume sie verfügt, desto eher dürften sich Computer in ihr befinden.

(b) Je mehr Räume eine Kita besitzt, desto mehr Computer befinden sich in ihr.

9.Betreute Kinder:

(a) Je mehr Kinder sich in einer Einrichtung befinden, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass in der Kita mit Computern gearbeitet wird.

(b) Je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in einer Einrichtung betreut werden, desto unwahrscheinlicher ist die Verfügbarkeit von Computern, da andere Bildungsbereiche (in dem Fall die interkulturelle Arbeit) wichtiger erscheinen.

10.Personal:

(a) Je mehr beschäftigte Fachkräfte sich in einer Kindertagesstätte befinden, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass sich einer unter ihnen befindet, der der Computerarbeit gegenüber aufgeschlossen ist.

11. Pädagogisches Konzept:

(a) Die Computerausstattung ist abhängig von dem pädagogischen Konzept. Kindergärten, die beispielsweise nach der Waldorfpädagogik arbeiten, lehnen den Computereinsatz eher ab als beispielsweise Kindergärten, die hauptsächlich nach dem Situationsorientierten Ansatz arbeiten.

12. Inhaltlicher Schwerpunkt:

(a) Der inhaltliche Schwerpunkt einer Kita beeinflusst ebenfalls die Computerarbeit.

Für Kindergärten, die beispielsweise den Schwerpunkt Bewegung verfolgen, scheint die Computerarbeit nicht vereinbar.

Sonderhypothese : (bezogen auf Abschnitt 2.5)

Je länger der Computer sich in einem Kindergarten befindet, desto großzügiger ist der Nutzungsspielraum der Kinder (Permanente Nutzung anstelle von Reglementierungen).

7. Die Untersuchungsgruppen

7.1 Beschreibung der Untersuchungsgruppen: Träger und Kindergarten-Personal

In der vorliegenden Studie werden die Einstellungen von Trägerverbänden und deren zugehörigen Kindertagesstätten zur Computerarbeit ermittelt. Da die Anzahl der betreuten Kindertageseinrichtungen von Träger zu Träger variiert, die meisten also nicht nur eine, sondern zugleich mehrere Kitas zu betreuen haben, lassen sich von Seiten der Träger nur allgemeine Aussagen bezüglich der Computerausstattung- und Nutzung ermitteln. Sie geben lediglich erste Tendenzen in Richtung Computertoleranz bzw. Intoleranz vor. Das Kindergarten-Personal wird verstärkend in die Untersuchung involviert, da nur von ihm spezifische Aussagen über die Computerausstattung vor Ort (in der jeweiligen Kindertagesstätte) getroffen werden können.

Schließlich hat ein Träger nicht nur mehrere Kindergärten in seiner Obhut, umgekehrt haben Kindergärten auch verschiedene Arten von Trägern.

In dieser Untersuchung berücksichtigt werden vor allem die öffentlichen Träger (Städte und Gemeinden), kirchliche Träger (Ev./Kath. Kirche), Träger der freien Wohlfahrtspflege (AWO, DRK; Parität, Caritas, Diakonie,...) und private Träger (Elterninitiativen).

7.2 Gründe für den Vergleich: Rheinland-Pfalz vs. Nordrhein-Westfalen

Die Wahl der beiden Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen hat verschiedene untersuchungstechnische Gründe.

Ausschlaggebend sind vor allem persönliche Merkmale.

Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen sind für dieses Forschungsvorhaben am naheliegendsten gewesen, da sich in dem einen Bundesland (Rheinland-Pfalz) der langjährige Wohnort der Autorin befindet und in dem anderen (Nordrhein-Westfalen) ihr Studienort.

Aus diesem Grunde erscheint es sinnvoll diese beiden Bundesländer näher in den Fokus zu nehmen, da dem Ganzen somit eine persönliche Identifikation anhaftet, welche das Forschungsvorhaben insgesamt positiv beeinflussen kann.

Durch den fortwährenden Aufenthalt in diesen beiden Bundesländern ist zudem eine bessere Kenntnis über deren Strukturen und Merkmale garantiert als dies in anderen Bundesländern der Fall ist.

Rheinland-Pfalz befindet sich im Südwesten Deutschlands und gliedert sich in 24 Landkreise, 12 kreisfreie Städte und 163 Verbandsgemeinden. Die Landeshauptstadt ist Mainz.

Nordrhein-Westfalen liegt ebenfalls im westlichen Teil von Deutschland, direkt oberhalb von Rheinland-Pfalz. Das Bundesland gliedert sich in 30 Kreise. Die Landeshauptstadt ist Düsseldorf.

Von beiden Bundesländern ist Rheinland-Pfalz flächenmäßig das Kleinere (19.853,36 km² gegenüber 34.088,01 km² in Nordrhein-Westfalen).

Das Land Nordrhein-Westfalen hat mit 17.845.154 (Stand 31. Dezember 2010) deutlich mehr Einwohner gegenüber von Rheinland-Pfalz mit nur 4,004 Mio. (31. Dezember 2010) und gilt sogar als das bevölkerungsreichste deutsche Land. Zugleich ist das Gebiet mit einer Bevölkerungsdichte von 523 Einwohnern pro km² (gegenüber 203 Einwohner pro km² in Rheinland-Pfalz) das mit Abstand am dichtesten besiedelte Land.

Nordrhein-Westfalen war mit einem BIP von 521,7 Milliarden Euro im Jahr 2009 das wirtschaftsstärkste Land Deutschlands und eines der wichtigsten Wirtschaftszentren der Welt. (vgl. www.wikipedia.de)

Bei der Überprüfung, welches von beiden Bundesländern über eine bessere Computerausstattung in den Kindergärten verfügt oder ob beide in diesem Punkt gleich aufliegen, können mehrere Aspekte eine Rolle spielen.

Die Tatsache, dass die beiden ausgewählten Bundesländer unmittelbar aneinandergrenzen und nicht in weiter Entfernung voneinander liegen, stellt einen äußerst interessanten Ansatz dar.

Die Vermutung geht dahin, dass sich aufgrund der geringen Distanz der beiden Bundesländer nur wenige Unterschiede in den dort ansässigen Kindergärten ergeben, was den medialen Ausstattungsgrad angeht. Demgegenüber wäre es aufschlussreich zu erfahren, ob in Bundesländern, die weiter voneinander entfernt liegen, sich größere Differenzen bezüglich der Computerausstattung abzeichnen. Hierin begründet sich die Idee für einen weiteren Forschungsansatz.

Es ist jedoch in diesem Punkt einzuwenden, dass beide Bundesländer über unterschiedliche Bildungspläne verfügen. In Rheinland-Pfalz gibt es wie bereits erwähnt die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten“ (vgl. www.mbwjk.rlp.de) und in Nordrhein-Westfalen die „Bildungsvereinbarung“ (vgl. www.servicesnordrheinwestfalendirekt.de). Während in dem rheinland-pfälzischen Bildungsplan die Medien als eigenständiger Bildungsbereich (wenn auch an letzter Stelle) aufgelistet sind, werden diese im nordrhein-westfälischen Bildungsplan subgeordnet in dem Bereich Spielen und Gestalten. Des Weiteren werden in der Bildungsvereinbarung anders als im Bildungsplan von Rheinland-Pfalz keine näheren Ausformulierungen zu diesem Bereich gemacht.

Diese Ausführungen lassen vermuten, dass es um die Computerausstattung in Rheinland-Pfalz womöglich besser bestellt ist.

Von großer Bedeutsamkeit ist auch, wie viel Geld die beiden Bundesländer in die Erziehung und Betreuung von Kindern investieren. Rheinland-Pfalz beispielsweise investierte im Jahre 2007 2921 Euro pro unter sechsjährigem Kind in der Bevölkerung; Nordrhein-Westfalen hingegen nur 2487 Euro. (vgl. www.ad-hoc-news.de)

Selbst von dieser Perspektive aus betrachtet, dürfte es offensichtlich sein, dass Rheinland-Pfalz im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterposition in der Computerausstattung einnimmt.

Ebenfalls für das Bundesland Rheinland-Pfalz spricht, dass die Landesregierung im Jahr 2005 ein Programm entwickelt hat welches in erster Linie als Fortbildungsmedium für Kindertagesstätten gedacht ist. Das Land und die Trägerorganisationen von Kindertagesstätten sowie die kommunalen Spitzenverbände, der Landeselternausschuss und die Gewerkschaften haben ein Curriculum für das landesweite Fortbildungsprogramm zum Zertifikat „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ entwickelt, welches sowohl Pflicht-, Wahl-, als auch Themenbereiche (enthalten ist auch der Themenbereich „Medien“) beinhaltet. Sämtliche Fortbildungen die Erzieher/innen zu den Themen des Fortbildungscurriculums absolvieren, können sie sich in einem Zertifikatsheft dokumentieren

lassen. Sobald alle hierfür erforderlichen Fortbildungen absolviert und im Zertifikatsheft bescheinigt sind, verfügt die pädagogische Fachkraft über das Zertifikat „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“. (vgl. kita-bildung-rp.de)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Rheinland-Pfalz im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen den höheren Waldanteil an der Bodenfläche aufweist. (vgl. www.statistik.rlp.de) Sollte sich demzufolge die These als richtig erweisen, dass Kindergärten in städtischen Bereichen besser mit Computer ausgestattet sind als in ländlichen Bereichen, ist stark davon auszugehen, dass Rheinland-Pfalz über weniger Computer in den Einrichtungen verfügt als dies in Nordrhein-Westfalen der Fall ist.

8. Methodisches Vorgehen

8.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung erstreckt sich über insgesamt drei Phasen. In einer ersten Phase wurden mittels einer qualitativen Erhebungsmethode erste Informationen in Bezug auf das Thema gewonnen. Von Anfang August- Ende September 2009 führte die Autorin insgesamt zehn Experteninterviews bei Trägervertreter/innen und Kindergärten der beiden Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen durch.

Diese wurden anschließend transkribiert und erste Inhaltsanalysen an ihnen vorgenommen. Da es sich um ein leitfadengestütztes Interview handelte, konnten die Aussagen der befragten Personen relativ einfach gegenübergestellt und miteinander verglichen werden. Die Antworten der Teilnehmer/innen waren ausschlaggebend für die zweite Phase, da aus ihnen die Hypothesen abgeleitet und der Fragebogen entsprechend konstruiert wurden.

Den Abschluss bildet eine quantitative Erhebungsphase. Die Online-Umfrage wurde im Zeitraum von Anfang Mai bis Ende Juni 2010 durchgeführt.

8.2 Stichprobengewinnung

„Aus der Perspektive der Stichprobenbildung lassen sich Befragungen grundsätzlich in zufallsgesteuerte Befragungen und Befragungen, die mit willkürlichen Auswahlen arbeiten, unterteilen. Nur die Ergebnisse von zufallsgesteuerten Befragungen können generalisiert werden, d. h. nur in diesem Falle können die Ergebnisse von den Befragten auf eine größere Grundgesamtheit (...) verallgemeinert werden.“ (Jakob; Schoen & Zerback, 2009, S. 62 ff.) Da die Grundgesamtheit (in diesem Falle alle Kindergärten in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen) nicht bekannt und eindeutig definierbar ist und aufgrund der ungleichen Verteilung von Internetanschlüssen in den Einrichtungen nicht alle Kitas in der Grundgesamtheit dieselbe Wahrscheinlichkeit hätten, für die Umfrage ausgewählt zu werden, erfolgt diese Online-Befragung lediglich auf der Basis einer willkürlichen Auswahl. Bei der Rekrutierung der Umfrageteilnehmer/innen wurde jedoch nach einem gewissen Schema vorgegangen. Was die Abdeckung der städtischen bzw. ländlichen Träger von Kindergärten betrifft, wurden alle Landkreise in den beiden Bundesländer bzw. die aus jedem Landkreis zuständige Behörde/ Kreisverwaltung kontaktiert (Rheinland-Pfalz: 24 Landkreise; Nordrhein-Westfalen: 30 Kreise) und um Mithilfe bei der Verbreitung des Fragebogens gebeten. Bei den Trägern der freien Wohlfahrtspflege gestaltete sich das Ganze etwas einfacher. Über deren Homepages wurden zunächst die verschiedenen Landes- bzw. Bezirksverbände kontaktiert und an die Weiterleitung des Umfrage-Links an ihre Einrichtungen appelliert. Erst im zweiten Anlauf (um die Umfragequote zu erhöhen) wurden die unteren Kreisverbände eigeninitiativ kontaktiert und ebenfalls um Unterstützung gebeten, im Falle dessen das der Link nicht von den obersten Behörden weitergeleitet wurde.

| | Rheinland-Pfalz | Nordrhein-Westfalen |
|---|--|---|
| AWO | Bezirksverband Rheinland e.V. Bezirksverband Pfalz e.V. | Bezirksverband Mittelrhein e.V. Bezirksverband Niederrhein e.V. Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e.V. Bezirksverband Westliches Westfalen |
| Caritas (jeweils 5 kath. Diözesen) | Trier, Speyer, Mainz, Limburg, | Aachen, Essen, Münster, Paderborn ←Köln→ |
| Parität | Landesverband Rheinland-Pfalz/ Saarland e.V. | Paritätische Landesverband NRW |
| DRK | Landesverband RLP | Landesverband Nordrhein Landesverband Westfalen-Lippe |
| Diakonie | Westfalen-Lippe Pfalz Hessen/ Nassau | Westfalen |

Träger von Kindergärten sind weiterhin die einzelnen Kirchengemeinden. Hieraus wurde ebenfalls eine willkürliche Auswahl aus beiden Bundesländern getroffen.

Zusätzlich wurden einige Kindergärten, deren Adresse auf den verschiedenen Homepages der Träger aufgeführt war, von der Autorin dieser Arbeit persönlich kontaktiert, um ebenfalls eine höhere Teilnehmerquote zu erzielen. Da es sich jedoch bei einigen Trägern um eine enorme Anzahl an Kindergärten handelt, konnten keinesfalls allesamt angeschrieben werden. Dieser Punkt unterstreicht noch einmal, dass es sich bei der Stichprobenrekrutierung in diesem Fall nur um eine willkürliche Auswahl handelt. Selbst infolge der Kontaktierung eines Trägers und dessen Zusicherung bei der Umfrage-Weiterleitung ist es nicht möglich, im Nachhinein zu überprüfen, ob diese auch wirklich stattgefunden und der Träger nicht womöglich eine Selbstselektion vorgenommen hat. Dieser Aspekt bekräftigt ebenfalls das willkürliche Auswahlverhalten bei der Umfrage. Die Ergebnisse der Umfrage sind folglich, dies soll noch

einmal eigens betont werden, nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit an Kindergärten zu bezeichnen, sondern zeigen lediglich erste Tendenzen in eine bestimmte Richtung auf.

8.3 Stichprobenzusammensetzung/-Beschreibung

Allgemein (Trägervertreter/innen + Kindergarten-Personal):

Insgesamt haben sich 969 Personen an der Online-Umfrage beteiligt. Von diesen Teilnehmer/innen haben 495 den Fragebogen vollständig ausgefüllt, fast annähernd so viele Personen (474) haben ihn an unterschiedlichen Punkten abgebrochen.

Insgesamt flossen von den vollständig ausgefüllten Fragebögen (**n=493**) in die vorliegende Untersuchung mit ein. Zwei Fragebögen konnten aufgrund ungenauer Altersangaben nicht berücksichtigt werden.

1. Geschlecht:

Von den letztlich 493 übrig gebliebenen Fragebögen wurde der überwiegende Teil, nämlich 434 (88,03%) von Frauen und nur 59 (11,97%) von Männern ausgefüllt. Die hohe Teilnahmequote der Frauen ist damit zu erklären, dass der Kindergarten immer noch ein vorrangig weiblich geprägtes Berufsfeld darstellt.

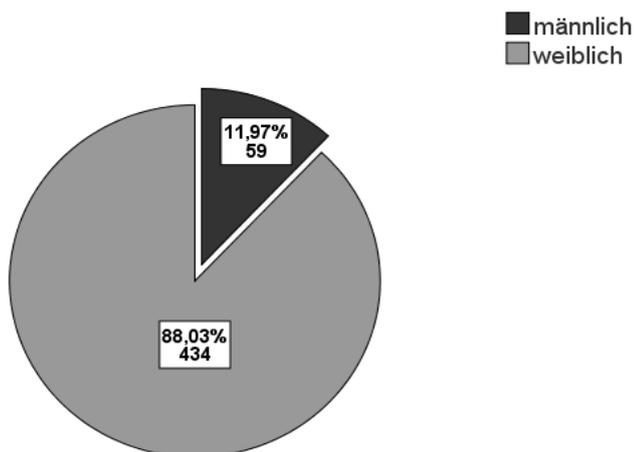


Abb. 1: Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

2. Alter:

Die Ergebnistabelle zeigt an, dass der/die jüngste Teilnehmer/in bei der Online-Umfrage 19 und der/die Älteste 71 ist. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei knapp 46 Jahren (45,77).

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|-------------------------------|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Bitte geben Sie Ihr Alter an. | 493 | 52 | 19 | 71 | 45,77 | 8,624 | 74,370 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 493 | | | | | | |

In der folgenden Tabelle werden die zuvor berechneten Kennzahlen der Variablen „Alter“ differenziert nach Männern und Frauen dargestellt.

Die an der Umfrage beteiligten Frauen sind im Durchschnitt etwas jünger als die Männer (45,71 Jahre gegenüber 46,22 Jahre).

Der jüngste Mann, der an der Umfrage teilgenommen hat, war 28, die jüngste Frau 19. Der älteste Mann hat sich im Alter von 71 Jahren an der Umfrage beteiligt, die älteste Frau im Alter von 61 Jahren.

Deskriptive Statistik

| Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. | | | Statistik | Standardfehler | |
|------------------------------------|----------|--|---|---|------|
| Bitte geben Sie Ihr Alter an. | männlich | Mittelwert | 46,22 | 1,211 | |
| | | 95% Konfidenzintervall des Mittelwerts | Untergrenze 43,80 Obergrenze 48,64 | | |
| | | 5% getrimmtes Mittel | 45,91 | | |
| | | Median | 47,00 | | |
| | | Varianz | 86,554 | | |
| | | Standardabweichung | 9,303 | | |
| | | Minimum | 28 | | |
| | | Maximum | 71 | | |
| | | Spannweite | 43 | | |
| | | Interquartilbereich | 12 | | |
| | | Schiefe | ,330 | ,311 | |
| | | Kurtosis | ,702 | ,613 | |
| | | weiblich | Mittelwert | 45,71 | ,410 |
| | | | 95% Konfidenzintervall des Mittelwerts | Untergrenze 44,91 Obergrenze 46,52 | |
| 5% getrimmtes Mittel | 46,06 | | | | |
| Median | 47,00 | | | | |
| Varianz | 72,879 | | | | |
| Standardabweichung | 8,537 | | | | |
| Minimum | 19 | | | | |
| Maximum | 61 | | | | |
| Spannweite | 42 | | | | |
| Interquartilbereich | 12 | | | | |
| Schiefe | -,638 | | ,117 | | |
| Kurtosis | -,247 | | ,234 | | |

Fasst man die einzelnen Altersjahre in Klassen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:
Der jüngste Altersbereich (19-30 Jahre) hat die geringste Teilnehmer/Innenzahl zu verbuchen.
(n= 30 ; 6,09%).

Mehr als die Hälfte aller Umfrage-Teilnehmer/innen (n=293; 59,43%) stammt aus dem
mittleren Altersbereich (31-50). Dem oberen Altersbereich (50+) fühlen sich insgesamt 170
Befragte (34,48%) zugehörig.

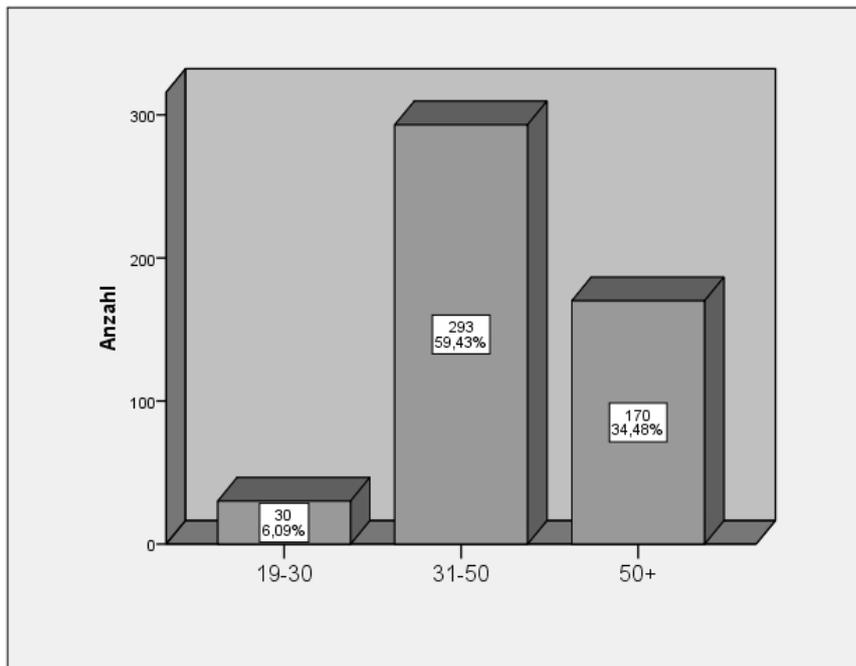


Abb. 2: Bitte geben Sie Ihr Alter an.

3. Trägerverband:

Folgende Trägerverbände liegen der Stichprobe zugrunde: Stadt/ Gemeinde, Träger der freien Wohlfahrtspflege (AWO, Caritas, DRK, Parität, Diakonie), kirchliche Träger (Ev. + kath. Kirche) und Elterninitiativen.

Am stärksten treten bei dieser Untersuchung die kirchlichen Träger hervor, allen voran die katholische Kirche, welche sich mit insgesamt 117 Fragebögen (23,73%) am teilnahmefreudigsten an der Untersuchung zeigte. An zweiter Stelle folgen die städtischen Träger, die sich zu 15,62% (n=77) an der Studie beteiligt haben. Die dritte Position wird mit 11,36% (n=56) von der evangelischen Kirche eingenommen.

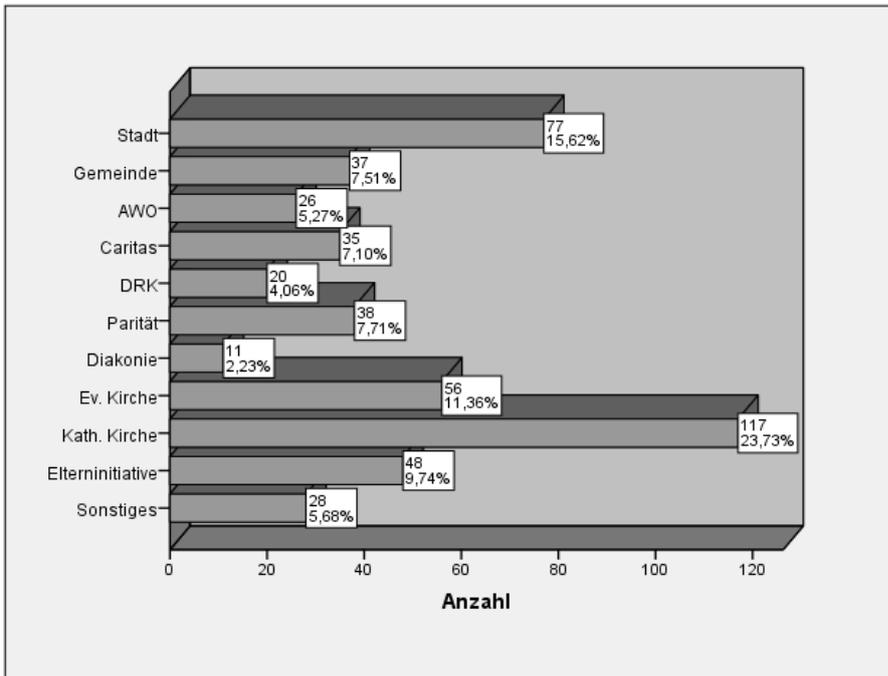


Abb. 3.1: Welches ist Ihr Trägerverband?

28 Teilnehmer/innen (5,68%) konnten sich keiner der vorgegebenen Trägerverbände zuordnen und, fielen daher unter die Rubrik „Sonstiges“, z.B. Verein, Stiftung, Sozialdienst kath. Frauen, Studentenwerk, Lebenshilfe, Unternehmen, Kita gGmbH,...(siehe Anhang)

Der Übersichtlichkeit halber wurden die zuvor aufgeführten Trägerverbände in einem weiteren Schritt auf zwei Gruppen („kirchlich“ vs. „nicht-kirchlich“) reduziert. Die Trägerverbände, die unter der Option (Sonstiges) angeführt wurden, bleiben hierbei ausgeklammert.

Kirchlich:

- Caritas
- Diakonie
- Ev. Kirche
- Kath. Kirche

Nicht-kirchlich:

- Stadt
- Gemeinde
- AWO
- DRK
- Parität
- Elterninitiative

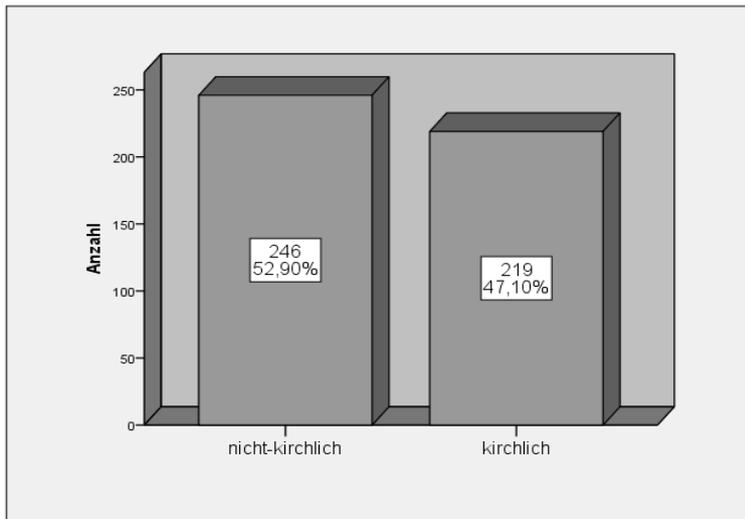


Abb. 3.2: Welches ist Ihr Trägerverband?

Zu sehen ist anhand des Diagramms, dass sich sowohl „kirchliche“ als auch „nicht-kirchliche“ Trägerverbände in etwa die Waage halten, d. h., aus beiden Rubriken stammen fast annähernd gleich viele Teilnehmer/innen mit einem leichten Vorsprung der „nicht-kirchlichen“ gegenüber den „kirchlichen“ Trägerverbänden. (246 gegenüber 219).

4. Bundesland:

Von den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, welche sozusagen die Basis dieser Untersuchung bilden, zeigte sich Nordrhein-Westfalen am engagiertesten, was die Beteiligungsquote bei der Umfrage betrifft. Ca. dreiviertel aller Fragebögen (n=370; 75,05%) stammen allein aus diesem Bundesland. Dagegen hat sich aus Rheinland-Pfalz nur ungefähr ein Viertel (n=123; 24,95%) an der Studie beteiligt. Der Grund für die geringere Teilnahmequote ist, dass es sich bei Rheinland-Pfalz um das kleinere von beiden Bundesländern handelt.

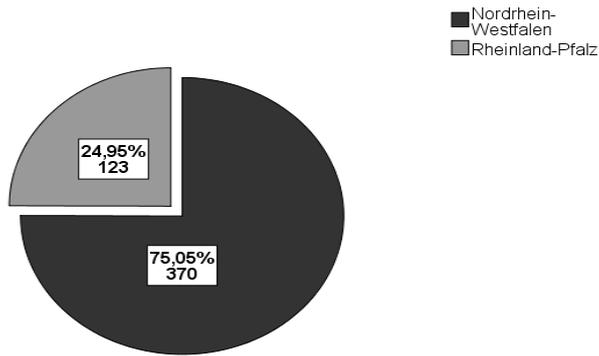


Abb. 4: In welchem Bundesland arbeiten Sie?

4. Personengruppen:

Mehr als Dreiviertel aller Fragebögen (n=421, 85,40%) wurde von dem Kindergarten-Personal ausgefüllt, dagegen haben sich nur 72 Personen (14,60%) aus der Gruppe der Trägervertreter/innen an der Untersuchung beteiligt. Dies dürfte nicht verwundern, da auf einen einzigen Träger oftmals eine große Zahl an Kindertagesstätten entfallen (siehe Abschnitt 4.1)

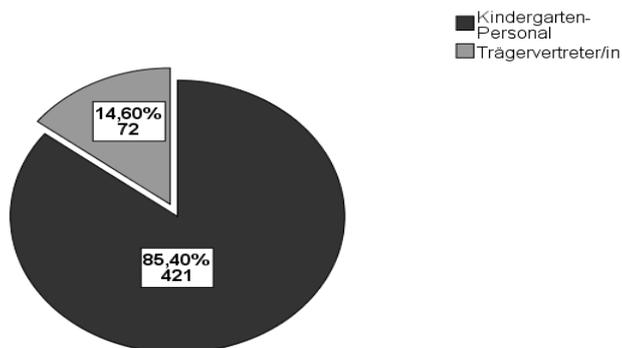


Abb. 5: Welcher der folgenden Personengruppen gehören Sie an?

Spezifisch: (Kindergarten-Personal)

Die folgenden Angaben belaufen sich auf die insgesamt **421** (Grundgesamtheit) Kindertagesstätten, die in die Online-Umfrage involviert waren.

a) Kindergarten-Personal:

Aus der Gruppe des Kindergarten-Personals sind es hauptsächlich die Leiter/innen der Einrichtungen, die den Fragebogen bearbeitet haben. Zu 92,64% (N=390) wurde er von ihnen ausgefüllt, wohingegen lediglich 25 Fragebögen (5,94%) von den Erzieher/innen stammen. Zurückzuführen ist dies sehr wahrscheinlich darauf, dass solche Tätigkeiten vorrangig in den Aufgabenbereich der Leiter/innen fallen.

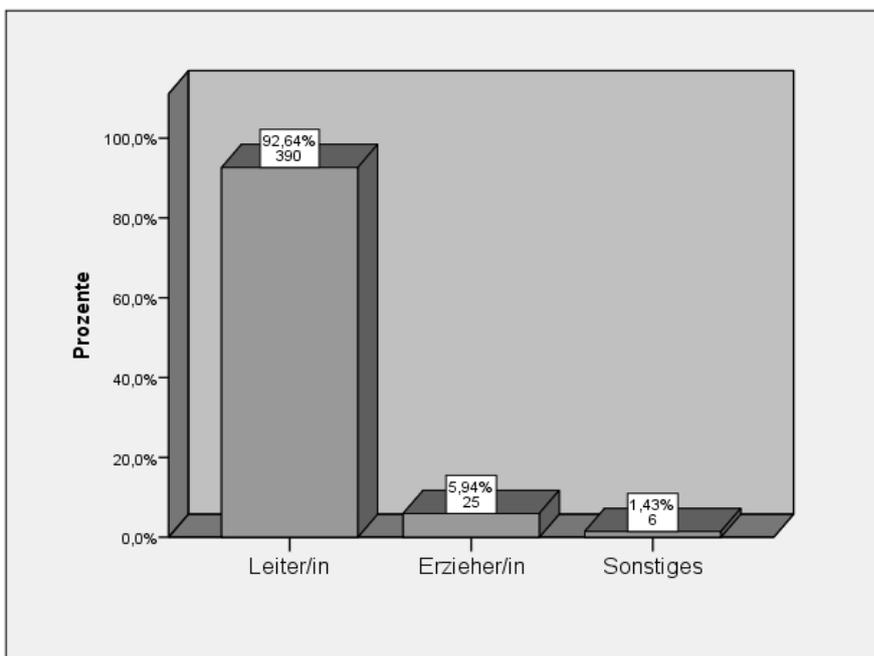


Abb. 6: Als was sind Sie im Kindergarten angestellt?

6 Befragte (1,43%) nehmen eine „Sonstige“ Position ein: Vorstand (EDV), Stellvertretung, mit 16 Std. freigestellte Leiterin, Gruppenleitung, stell. Leitung und Ergänzungskraft (siehe Anhang).

b) Ländlicher vs. städtischer Bereich:

Der größte Teil der in die Untersuchung einbezogenen Kindertagesstätten (n=141, 33,49%) stammt aus dem ländlichen Bereich (unter 5.000 Einwohner). Auf den kleinstädtischen (zw. 5.000 und 20.000) und mittelstädtischen (zw. 20.000 und 100.000) Bereich entfallen in etwa gleich viele Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (101 gegenüber 102). Die geringste Beteiligungsquote erzielten die großstädtischen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. (n=77).

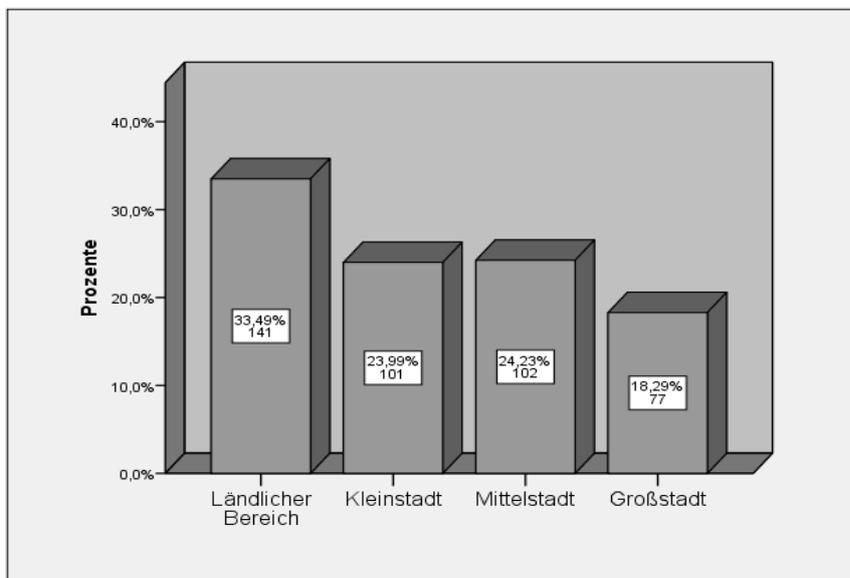


Abb. 7: In welchem Bereich befindet sich Ihre Kita?

c) Anzahl Räume

Diese Frage war offen gehalten. In einem Antwortkästchen sollten die Teilnehmer/innen die Anzahl der Räume eintragen, die ihnen für die pädagogische Arbeit mit den Kindern zur Verfügung steht. Die von den Befragten angegebene Anzahl der Räume variiert laut Ergebnistabelle zwischen 1-33.

Hierbei ist nicht eindeutig auszumachen, ob manche Einrichtungen tatsächlich über ein so beträchtliches Raumangebot verfügen, oder ob sie mit ihrer Eingabe von beispielsweise 33 nicht 3,3 Räume gemeint haben. Wir gehen jedoch in diesem Fall davon aus, dass es sich bei den 33 Räumen um eine wahrhaftige Aussage handelt.

Im Durchschnitt verfügen demnach die in die Untersuchung einbezogenen Kitas über ca. 9 Räume (9,33).

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|-----------------------------|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Anzahl der Räume: | 421 | 32 | 1 | 33 | 9,33 | 4,962 | 24,618 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 421 | | | | | | |

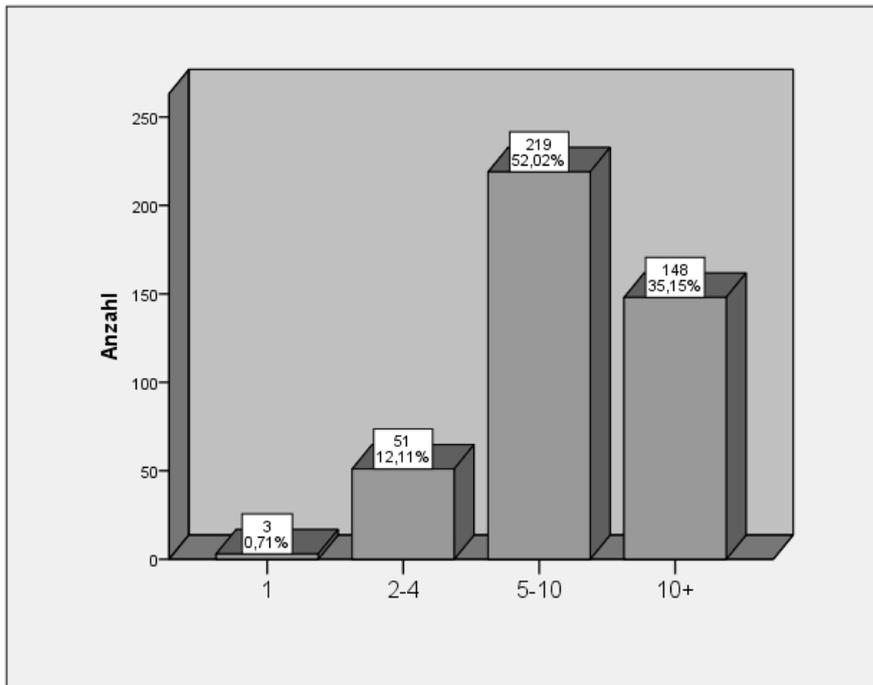


Abb. 8: Anzahl der Räume

Über einen einzigen Raum verfügen laut Abbildung lediglich 3 Kindergärten (0,71%). Dieses Ergebnis stimmt schon mal positiv, da die Raumproblematik wie in Abschnitt 4.2 angeführt somit nur in wenigen Kitas die Ursache für eine mangelnde Computerausstattung sein dürfte. In 51 Kitas (12,11%) stehen zwischen 2-4 Räume für die pädagogische Arbeit mit den Kindern zur Verfügung. Die Mehrheit kann sich glücklich schätzen zwischen 5-10 Räume zu besitzen.

148 Einrichtungen gaben sogar an, sich in mehr als 10 Räumen bewegen zu können.

d) Anzahl der Gruppen

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|-----------------------------|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Anzahl der Gruppen: | 421 | 9 | 0 | 9 | 3,07 | 1,294 | 1,674 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 421 | | | | | | |

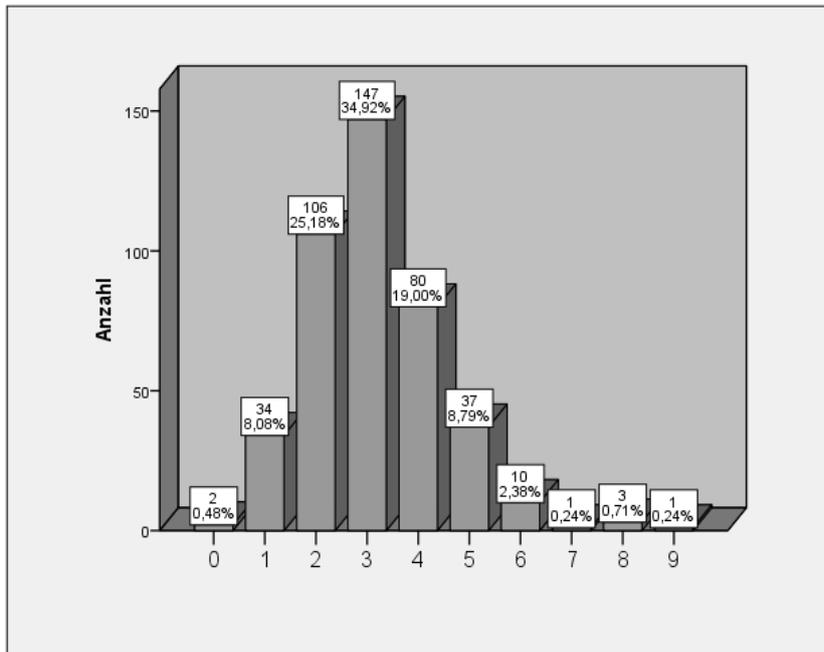


Abb. 9: Anzahl der Gruppen

Die Anzahl an Gruppen in den beteiligten Kindergärten variiert zwischen 0-9.

Im Durchschnitt verfügen die Einrichtungen über 3 Gruppen (3,07).

Bei denjenigen Einrichtungen, die in diesem Antwortfeld eine „0“ angegeben haben, ist davon auszugehen, dass sie über keine feste Gruppenstruktur verfügen.

Dies scheint bei lediglich 2 Kitas (0,48%) der Fall zu sein. Die Idee mit den AGs, welche in Abschnitt 4.4.1 von Neuß (1999, S. 45) angeführt wurde, setzt jedoch gerade ein solches offenes Konzept voraus. Nicht immer sind alle Kinder gleichermaßen für Computerprojekte im Gruppenraum zu begeistern. Stattdessen sollten diese viel eher auf Alternativangebote (turnen, backen usw.) zurückgreifen können. Das Anbieten von unterschiedlichen Erfahrungsräumen zur selben Zeit lässt sich somit nur schlecht verwirklichen, da die meisten der in die Untersuchung einbezogenen Kitas über eine geschlossene Gruppenstruktur verfügen.

Am häufigsten sind in den Kindergärten, wie bereits anhand des Mittelwertes ersichtlich wurde, 3 Gruppen vorzufinden (n=147, 34,92%).

e) Anzahl der Kinder in der Einrichtung (insgesamt):

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|--|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Kinder in der Einrichtung (insgesamt): | 421 | 286 | 15 | 301 | 65,02 | 29,204 | 852,880 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 421 | | | | | | |

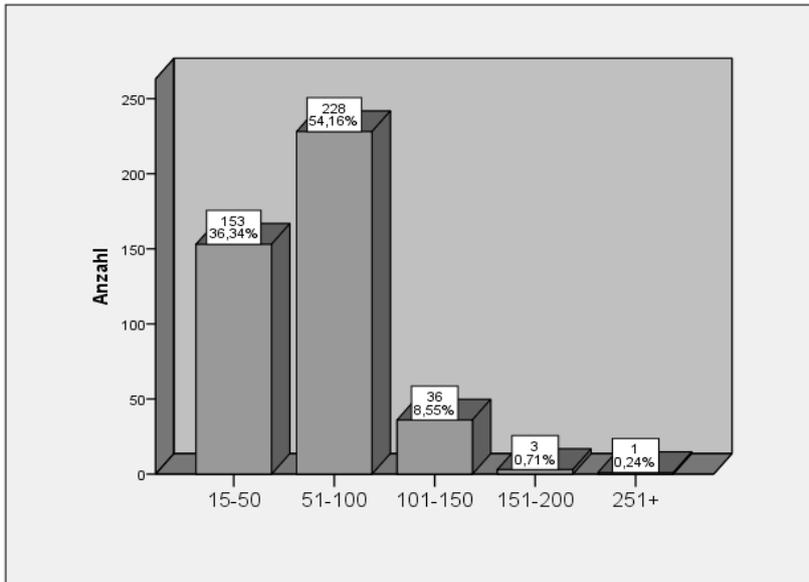


Abb. 10: Anzahl der Kinder

Die kleinste Kinderzahl in einer Einrichtung beläuft sich auf 15, die größte Anzahl an Kindern in einer Kita beträgt 301. Im Durchschnitt befinden sich also 65 Kinder in einem Kindergarten.

Es befinden sich 153 Kindergärten (36,34%) in der Stichprobe die ausschließlich 15-50 Kinder betreuen. 228 Institutionen (54,16%) haben zwischen 51-100 Kinder in ihrer Obhut. Über 100 Kinder sind nur noch in wenigen der teilnehmenden Einrichtungen zu finden.

f) Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund:

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|-----------------------------------|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Kinder mit Migrationshintergrund: | 421 | 125 | 0 | 125 | 16,14 | 18,588 | 345,507 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 421 | | | | | | |

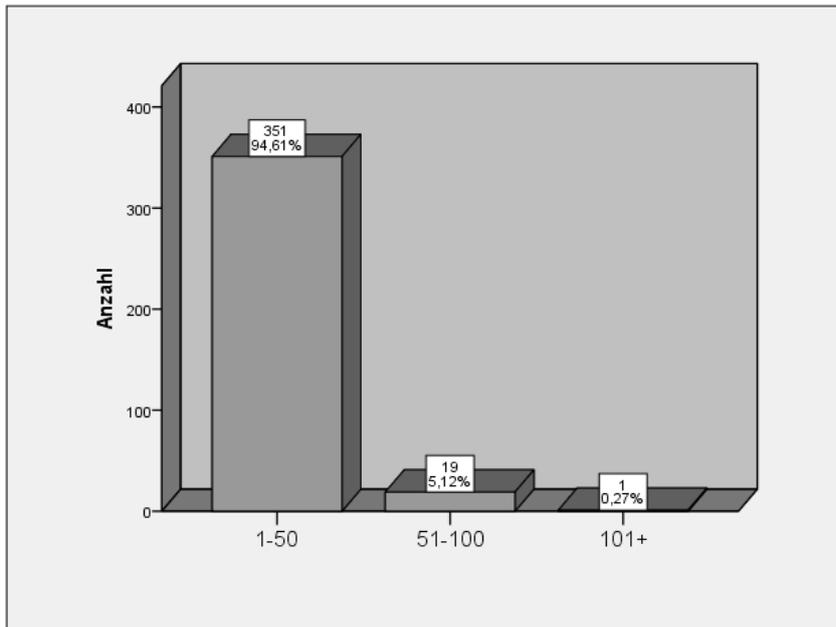


Abb. 11: Kinder mit Migrationshintergrund

Die Anzahl von Kindern mit einem Migrationshintergrund reicht in den beteiligten Kindergärten von 0-125. Im Durchschnitt befinden sich 16 Kinder mit Migrationshintergrund in einer Einrichtung.

In fast allen Kindergärten, die der Stichprobe zugrunde liegen, werden lediglich zwischen 1-50 Kinder mit einem Migrantenstatus betreut (94,61%). In 19 Kitas (5,12%) befinden sich zwischen 51-100 Migrantenkinder.

g) Anzahl der beschäftigten Fachkräfte:

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|--|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Anzahl der beschäftigten Fachkräfte in der Einrichtung | 421 | 27 | 0 | 27 | 8,90 | 4,397 | 19,336 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 421 | | | | | | |

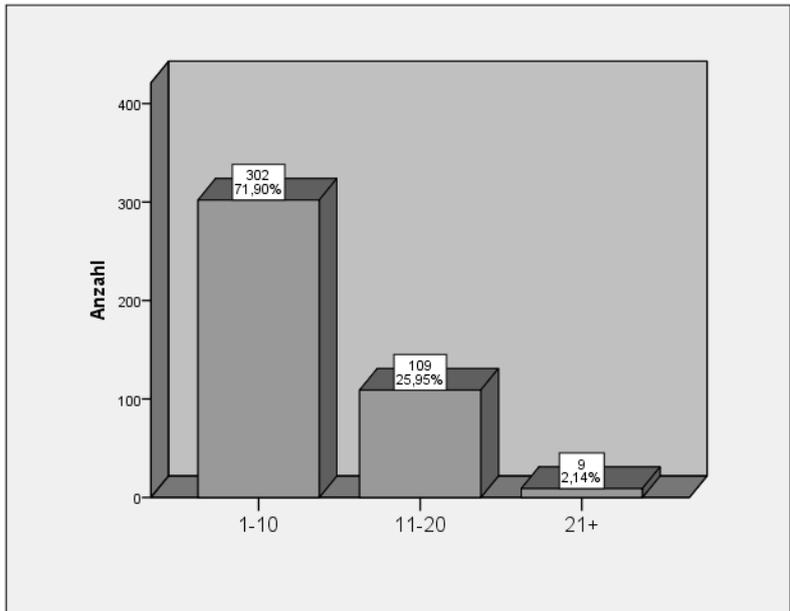


Abb. 12: Anzahl der beschäftigten Fachkräfte

Die Anzahl der beschäftigten Fachkräfte in den einzelnen Einrichtungen schwankt zwischen 0-27., wobei die Angabe „0“, die von einer Person gemacht wurde als fehlerhaft zu betrachten ist, denn mind. 1 Person muss theoretisch in der Kita beschäftigt sein.

Im Durchschnitt befinden sich 9 Fachkräfte in einer Kita (8,90).

Am häufigsten (n=302, 71,90 %) sind zwischen 1-10 Beschäftigte in einer Kita anzutreffen.

h) Altersspanne der betreuten Kinder:

In der folgenden Darstellung sind die fünf häufigsten Altersspannen in den beteiligten Kitas aufgeführt. In dem Großteil der Kitas werden demnach Kinder zwischen 2-6 Jahren betreut.

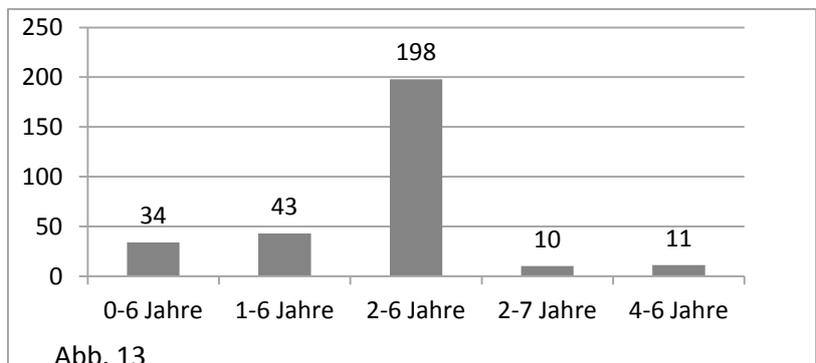


Abb. 13

i) Pädagogisches Konzept:

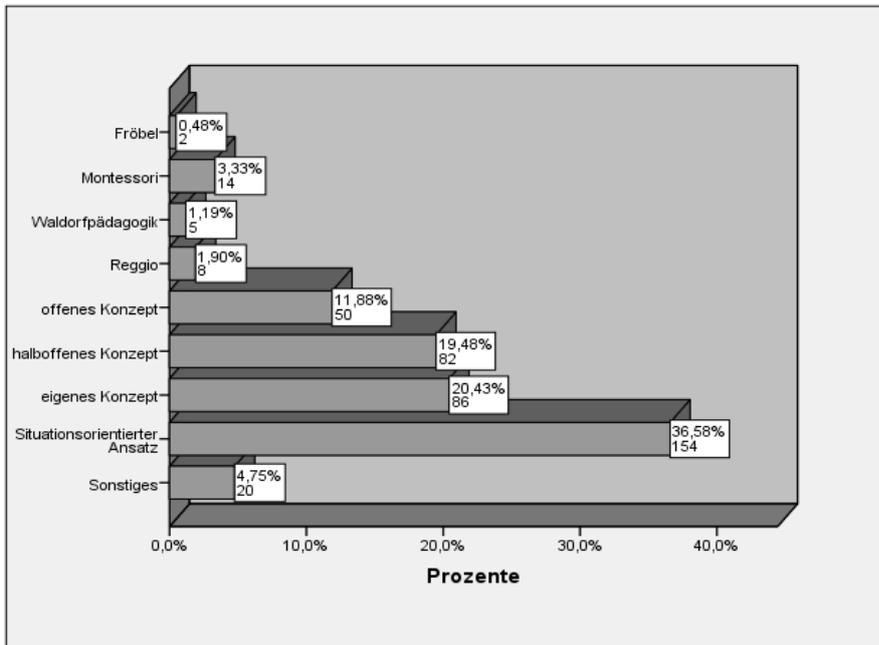


Abb. 14: Pädagogisches Konzept

In 154 (36,58%) der 421 befragten Kindergärten wird nach dem situationsorientierten Ansatz gearbeitet. Ebenfalls häufig vertreten mit 86 Nennungen (20,43%) ist das „eigene Konzept“; 82 Kitas (19,48%) verfolgen ein „halb offenes Konzept“ und 50 (11,88%) ein gänzlich offenes Konzept. Auf alle anderen Konzepte entfallen nur geringe Prozentzahlen.

Weitere Nennungen unter der Rubrik „Sonstiges“: offenes Konzept, Naturkindergarten (ohne festes Gebäude), heilpädagogisches Konzept, Hebenstreit,... (siehe Anhang).

j) Inhaltlicher Schwerpunkt:

Fast die Hälfte aller beteiligten Kindergärten (48,69%) verfolgt einen bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt (z.B. Sprachförderung, Bewegungsförderung, Naturwissenschaft, Musik,...) in ihrer pädagogischen Arbeit, in knapp über der Hälfte der Einrichtungen (51,31%) ist dies nicht der Fall.

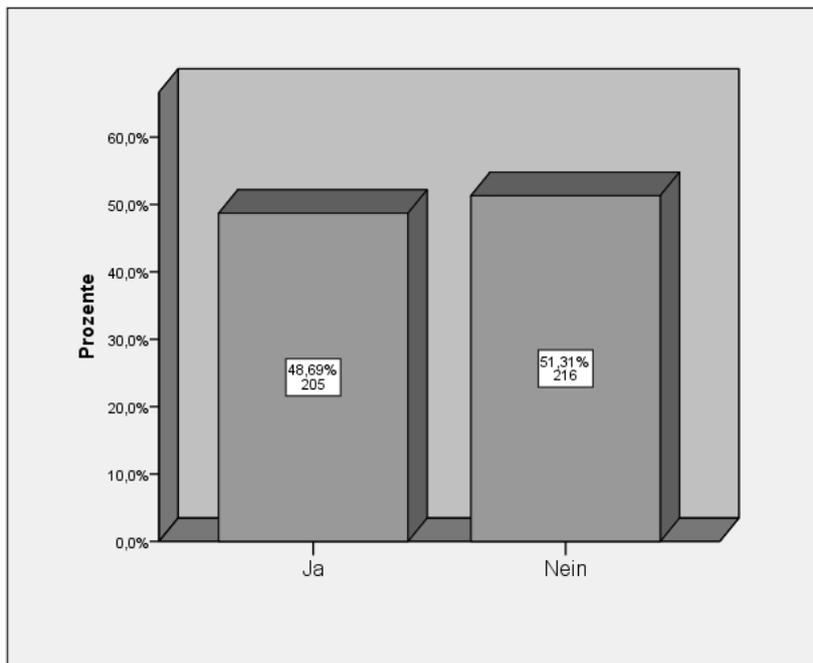


Abb. 15: Inhaltlicher Schwerpunkt

8.4 Untersuchungsinstrument

Da beide Bundesländer über eine beträchtliche Anzahl an Kindertagesstätten verfügen und möglichst viele von ihnen in die vorliegende Untersuchung einbezogen werden sollten, stellte sich die Frage nach dem geeignetsten Erhebungsinstrument.

Das Ganze über eine „Face-to-Face-Befragung zu realisieren hätte ein sehr aufwendiges und kostspieliges Unterfangen bedeutet, da nicht alle Einrichtungen in unmittelbarer Nähe zueinander liegen und somit ein erheblicher Fahr- bzw. Organisationsaufwand entstanden wäre.

Demzufolge verengte sich der Blick auf die schriftliche Befragungsmethode. Diese lässt sich zum Einen über den postalischen Weg vollziehen oder auf Basis des Internets. Eine Online-Umfrage würde dem in dieser Arbeit zugrunde liegenden Thema am ehesten entsprechen. Jedoch bestanden anfangs Zweifel, da ein entscheidender Nachteil bei dieser Forschungsmethode die geringe Repräsentativität ist, die sich auf diesem Wege erzielen lässt. (vgl. Jakob, Schoen & Zerback, 2009, S. 23) Mittels einer Online-Umfrage ließe sich nämlich nicht die Grundgesamtheit an Kindertagesstätten abdecken, sondern nur diejenigen können an ihr teilnehmen, die bereits über die notwendige Technik (Computer und Internetanschluss) in ihrer Einrichtung verfügen und diese auch nutzen. Um dies auszuschließen bzw. um zu gewährleisten, dass auch Kindergärten, die noch nicht an die

notwendige Technik angebunden sind, sich an der Umfrage beteiligen können, fiel die Entscheidung zunächst auf die postalische Befragung.

Anfangs wurden in einem Brief die verschiedenen Trägerverbände der beiden Bundesländer als erste Anlaufstelle kontaktiert. Gaben diese ihr Einverständnis und erklärten sich bereit das Forschungsvorhaben zu unterstützen, bekamen sie einen Satz Fragebögen inklusive frankierter Rückumschläge zugesandt zur Weiterleitung an ihre Kindergärten. Dieses Vorgehen erwies sich jedoch schon bald als uneffektiv, da einerseits die Vervielfältigung der Fragebögen einen erheblichen Kostenaufwand darstellte und das Ganze in keinerlei Verhältnis zu der Rücklaufquote stand, welche nur minimal war. Zudem kam von einigen Einrichtungen der Einwand, der Fragebogen sei zu umfassend und die Bearbeitung zu komplex. Die Forschungsmethode wurde deshalb verworfen. Allerdings ist dieser erste Anlauf nicht als gänzlich vergebens zu bewerten. Das Ganze ist folglich als Pilotstudie zu sehen, die den weiteren Verlauf der Untersuchung positiv beeinflusst und bisherige Fehler ausgemerzt hat.

Der Fragebogen wurde nochmals bearbeitet und in digitaler Form aufbereitet. Die von den Proband/innen im ersten Anlauf erwähnte Komplexität des Fragebogens resultierte vor allem daraus, dass dieser auf zwei Personengruppen (Träger und Kindergärten) zugeschnitten und nicht für jede/n Teilnehmer/in klar ersichtlich war, welche Fragen er/sie zu beantworten hatte und welche nicht. Bei einer Online-Umfrage lässt sich dieses Problem durch automatische Filter, die gesetzt werden können, umgehen, indem bestimmte Fragen, die nicht für die jeweilige Personengruppe vorgesehen sind, ausgeblendet werden können. Weitere Vorteile bei der Online-Umfrage liegen in der schnelleren Realisierung. Ist der Fragebogen erst einmal online gestellt, kann direkt die Rekrutierung der Probanden losgehen (in diesem Fall wurden die Trägerverbände per Email kontaktiert und gebeten den Link zu dem Online-Fragebogen über ihren Online-Verteiler an ihre Kitas weiterzuleiten). In diesem Online-Verteiler liegt der Schlüssel, der die Online-Umfrage attraktiver hat erscheinen lassen. Über ihn lässt sich nämlich eine größere Zahl an Kindergärten erreichen, als wenn man diese alle einzeln und selbstständig kontaktiert. Weitere Gründe, die die Online-Umfrage in einem positiveren Licht als die postalische Umfrage erscheinen lassen, sind, dass die erhobenen Daten direkt auf dem Server verfügbar sind und nicht erst in eine Datenbank eingegeben werden müssen. Etwaige Fehler, die oftmals bei der Codierung von schriftlichen Fragebögen entstehen und der Zeitaufwand, der damit verbunden ist, lassen sich somit ganz einfach umschiffen. Die Online-Umfrage ist zudem wesentlich kostengünstiger als die anfangs durchgeführte schriftliche Umfrage, die per Post versandt werden musste. (vgl. Jakob et. al., 2009, S. 77)

Zwar besteht ein wesentlicher Nachteil immer noch, nämlich dass auf diesem Wege keine repräsentativen Ergebnisse erzielt, sondern lediglich Tendenzen in eine bestimmte Richtung angezeigt werden können. Jedoch steckt in diesem Punkt auch ein kleiner Vorteil. Zwar werden nur diejenigen Einrichtungen von der Umfrage erreicht, die bereits über einen Computer und Internetanschluss in der Verwaltung verfügen. Bei diesen Einrichtungen ist jedoch auch eher davon auszugehen, dass sie bereits eher für das Befragungsthema sensibilisiert sind und aller Voraussicht nach den Computer auch schon in der pädagogischen Arbeit mit Kindern einsetzen und somit umfassendere Aussagen/ Erkenntnisse liefern können als die Einrichtungen, die noch keinen PC (selbst in der Verwaltung nicht, haben) und somit keinerlei Erfahrungswerte auf diesem Gebiet besitzen und weitergeben können.

8.5 Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen (siehe Anhang), auf dem die vorliegende Untersuchung basiert, besteht aus insgesamt 63 Fragen, die sich auf 12 unterschiedliche Themenbereiche verteilen.

Themenbereich 1 umfasst zunächst Personenangaben (Geschlecht, Alter, zugehöriger Trägerverband und Bundesland). Normalerweise sind solche Daten ans Ende eines Fragebogens zu setzen, da diese von vielen Personen nur ungern herausgegeben werden und dadurch ein vorzeitiges Abbrechen des Fragebogens begünstigen können. Diese Angaben wurden jedoch bewusst an den Anfang des Fragebogens gestellt, da sie für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz sind. Diese Angaben sollen von allen Teilnehmer/innen gemacht werden, um evtl. Rückschlüsse ziehen zu können, ob die Computerarbeit im Kindergarten Geschlechts-, alters-, träger- oder bundeslandabhängig ist.

Themenbereich 2 ist ebenfalls für alle Befragten zugänglich. Allerdings wird hier eine Abstufung vorgenommen, ob es sich bei den Teilnehmer/innen um einen Trägervertreter/in oder eine/n Kindergarten-Angestellte/n handelt. Diese Differenzierung ist aus zwei Gründen sehr wichtig. Erstens können nicht alle Trägervertreter/innen genaue Aussagen zu dem spezifischen Computereinsatz oder Nicht-Einsatz in den von ihnen betreuten Kitas treffen. Dies ist abhängig von der Anzahl der betreuten Einrichtungen. In Abschnitt 4.1 wurde bereits angedeutet, dass es Trägerverbände gibt, die bis zu 230 Kitas und noch mehr zu betreuen haben. Bei einem Klick auf die jeweilige Personengruppe werden die Teilnehmer/innen daher zu ihrem persönlichen Fragenbereich weitergeleitet.

Des Weiteren wird die Unterscheidung zwischen Trägervertreter/in und Kindergarten-Angestellte/r vorgenommen, um zu ermitteln, ob die Personengruppe möglicherweise einen

Einfluss auf die Computerausstattung hat. Es wurde bereits im theoretischen Teil die Frage aufgeworfen, ob der Computer vorrangig von den Trägern oder Kindergärten befürwortet wird.

Themenbereich 3 wird nur den Teilnehmer/innen aus dem Kindergartenbereich eingeblendet. Hier erfolgt eine erneute Abstufung. Die Befragten sollen angeben, welche Funktion sie in der Kita erfüllen, ob sie in der Position der Leiter/in, der Erzieher/in oder lediglich eines/einer Praktikant/in sind. Dies hat evtl. auch einen Einfluss auf die Computerarbeit.

Themenbereich 4 wird als „Allgemeiner Teil“ bezeichnet. Dieser ist sowohl den Trägervertreter/innen, als auch den Kindergärten zugänglich. Erfasst werden soll damit der SOLL-Zustand: (Wie) Sollte der Computereinsatz im Kindergarten erfolgen? Es werden somit die Wunschvorstellungen der Teilnehmer/innen hinsichtlich des Computereinsatzes erfragt. Welchen Kindern sollte der PC zur Verfügung stehen, wie häufig sollte er von ihnen genutzt werden, welchen Stellenwert sollte das Medium im Kindergarten einnehmen?

In Themenbereich 5 erfolgt der Übergang zum „Spezifischen Teil“. Dieser ist lediglich den Kindergärten vorbehalten. Dieser Personengruppe kommt damit eine insgesamt höhere Bearbeitungszeit zu als den Trägervertreter/innen, da sie beide Teile (Allgemein+ Spezifisch) zu beantworten haben. Zunächst werden im Spezifischen Teil allgemeine Rahmendaten zur jeweiligen Institution abgefragt (Standort der Kita, Raumangebot, Anzahl der betreuten Kinder, Anzahl der beschäftigten Fachkräfte, Pädagogisches Konzept, Inhaltlicher Schwerpunkt,...) Diese Angaben sind ebenfalls von besonderer Relevanz, da möglicherweise die Computerausstattung von diesen Punkten tangiert wird.

Themenbereich 6 nennt sich „Computer-Unterscheidung“. Hierbei wird eine Separation vorgenommen in Kindergärten die bereits über Computer verfügen und diejenigen die noch keine PCs für die Kinder besitzen. Ist letzteres der Fall, bzw. bei einem Klick auf „Nein“, werden alle weiteren Fragen (die für die Beantwortung unbedeutend sind, da sie nur von den Kitas getroffen werden können, die bereits einen Computer besitzen) umgangen und die Teilnehmer/innen zu Themenbereich 8 weitergeleitet.

Die Fragen des Themenbereichs 7 können nur von denjenigen Kitas beantwortet werden, die bei der vorherigen Frage „Ja“ angeklickt und damit signalisiert haben, dass sie bereits Computer für die Kinder besitzen. Ermittelt werden soll hier der IST-Zustand. Wie ist der Umgang mit dem Computer in einer spezifischen Kindertagesstätte? Dieser Komplex ist als konträr zu dem Themenbereich 4 anzusehen. Es soll herausgestellt werden, inwieweit die Wunschvorstellungen der Teilnehmer/innen hinsichtlich des PC-Einsatzes und dessen reale Handhabung in den Kindergärten einhergehen oder nicht. Aus diesem Grunde sollen von den

Kitas detailliertere Angaben zum Computereinsatz in ihrer Kita gemacht werden: Wie viele Computer stehen den Kindern zur Verfügung? Wer hat die Kosten dafür übernommen? Wie sind die Zugangsmöglichkeiten für Kinder? Wer aus dem Team ist für die medienpädagogische Arbeit zuständig? Möglicherweise sind diese Angaben auch gewinnbringend für andere Kitas und dienen ihnen als erster Ansatzpunkt für die eigene medienpädagogische Arbeit.

Themenbereich 8 wird nur denjenigen Kitas offeriert die in Themenbereich 6 angegeben haben, dass den Kindern in ihrer Institution noch kein Computer zur Verfügung steht. Es wird nach den Gründen gefragt, weshalb dieses Medium noch nicht in der Kita zum Einsatz kommt (aus finanziellen Gründen, Zeitmangel, Personalmangel, Personellen Widerständen...)

Themenbereich 9 ist wiederum nur denjenigen Kitas vorbehalten, in denen der Computer bereits verwendet wird. Dieser Komplex zielt daraufhin ab zu ermitteln, ob der Computereinsatz unter Verwendung von Software erfolgt, oder ob das Medium ohne Software genutzt wird. Gleichzeitig wird erfragt, welche Art von Software zum Einsatz kommt (ob Standard-, Anwendungssoftware oder beides).

In Themenbereich 10 wird auf eine weitere Nutzerebene des Computers eingegangen-das Internet. Die Kindergärten die bereits mit dem Computer arbeiten sollen angeben inwieweit sie auch das Internet mit den Kindern nutzen (ob sie überhaupt über einen Internetzugang verfügen, wie das Internet mit den Kindern gemeinsam genutzt wird). Mit diesem Themenkomplex soll herausgefunden werden, ob die Erzieher/innen möglicherweise nicht nur an dem Medium an sich Einschränkungen vornehmen, sondern auch an seinen verschiedenen Nutzerebenen.

Der vorletzte Themenbereich 11 geht auf den Aspekt der Elternarbeit näher ein. Es geht darum zu erfahren, ob in den Kitas wo bereits Computerarbeit stattfindet auch die Eltern mit involviert sind und wenn ja auf welche Art und Weise. Aus diesem Komplex lassen sich Rückschlüsse auf das medienpädagogische Engagement der Erzieher/innen ziehen.

Der abschließende Themenbereich 12 umfasst die Aspekte „Medienkompetenzen und Fortbildungen“ und wird allen Kindergärten (mit und auch ohne Computer) zugänglich gemacht. Möglicherweise tut sich hier eine Verbindung auf, weshalb die Kitas keine Computer für die Kinder bereitstellen. Möglicherweise steht dies in Zusammenhang mit einem geringen medienpädagogischen Engagement (geringes Fortbildungsinteresse) oder einem nur schlechten medienpädagogischen Kenntnisstand.

8.6 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum vom 01. Mai 2010 bis zum 30. Juni 2010 in Form einer Online-Befragung.

„Online-Befragungen können je nach Form des Zugangs zum Fragebogen in verschiedene Typen unterteilt werden. Der Fragebogen kann sowohl per E-Mail verschickt (E-Mail-Befragung), als auch auf einer eigenen Website abgelegt werden (Web-Befragung). Im ersten Fall schickt der Befragte den ausgefüllten Bogen entweder wieder per E-Mail oder aber postalisch zurück, im zweiten Fall besucht er die Internetseite, und die Daten werden direkt auf einem Server gespeichert. (...). Die Daten zeigen, dass Web-Befragungen die gebräuchlichste Methode zur Online-Erhebung von Daten sind.“ (vgl. Jakob et al., 2009, S. 20)

Diese fand auch in dieser Arbeit Verwendung. Der Online-Fragebogen wurde zunächst mit Hilfe eines kostenlosen Umfragetools „LimeSurvey“, für das keine zusätzlichen Programmierkenntnisse erforderlich sind, erstellt und der Link dazu auf der Webseite der Universität Koblenz platziert. Dadurch sollte der Aspekt der Seriosität der Umfrage stärker hervorgehoben und den Befragten signalisiert werden, dass die Teilnahme wissenschaftlichen bzw. forschungstechnischen Zwecken dient. Des Weiteren lassen sich auf einer solchen Webseite Informationen zu den Studienzielen hinterlegen. In diesem Fall wurden die Hintergründe der Untersuchung allerdings in dem vorherigen Anschreiben (per E-Mail-Anhang) an die Trägerverbände mitgeliefert, mit der indirekten Absicht dadurch die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen. Die Tatsache, dass ein Foto von der Autorin auf der Webseite der Universität Koblenz hinterlegt wurde, kann sich im Nachhinein als nicht so günstig erweisen. In mehreren Studien hat man nämlich festgestellt, dass durch die Erhöhung der sozialen Präsenz des Forschers, beispielsweise indem man ein Bild seines Gesichts im Web-Fragebogen einblendet, die soziale Erwünschtheit der Antworten leicht zunimmt. (vgl. Jakob et al., 2009, 97 ff.) Effekte sozialer Erwünschtheit werden z.B. offensichtlich bei der Frage „Wer hat Ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf Erzieher/innen ein medienpädagogisches Projekt im Kindergarten durchzuführen?“ Erstaunlich viele Antworten entfielen auf die Ausweichkategorie „Sonstiges“, bei der sich überraschenderweise das Kindergarten-Personal (Leiter/innen/ Erzieher/innen) selbst in ein positives Licht rückt. Diese Feststellung bildet einen enormen Kontrast zu vorherigen Studien, bei denen deutlich wurde, dass Erzieher/innen die Hauptverantwortlichkeit für die Medienerziehung immer noch in erster Linie den Familien attribuieren und die medienpädagogische Verantwortung der Eltern

weitaus stärker gewichten als die des Kindergartens. (vgl. Six & Gimmler, 2007, S. 97; Vinter, Siibak & Kruuse, 2010, S. 55)

Das persönliche Anschreiben im Vorfeld wurde hauptsächlich dazu verwendet, die Teilnehmer/innen überhaupt erst einmal auf die Umfrage aufmerksam zu machen. Zugleich war in dem Schreiben bereits der Link für die Online-Umfrage enthalten und es wurde darum gebeten, dass sich möglichst viele Mitarbeiter/innen des jeweiligen Trägerverbandes, die sich für den Bereich Kindertagesstätten verantwortlich sehen, an der Umfrage beteiligen. Des Weiteren wurden die Trägervertreter/innen in dem Schreiben freundlicherweise dazu aufgefordert, den Link zu dem Fragebogen über ihren Online-Verteiler allen ihnen angeschlossenen Kindertagesstätten zukommen zu lassen mit der gleichzeitigen Bitte zur Bearbeitung.

Einige Möglichkeiten, die Teilnehmerzahl substanziell zu erhöhen, bestehen darin, wenn die Befragten vorab kontaktiert werden, wenn der Kontakt mit persönlicher Anrede erfolgt und vor allem, wenn Befragte, die noch nicht geantwortet haben, weitere Male kontaktiert werden. (vgl. Jakob et al., 2009, S. 67 ff.)

Da von vielen Trägerverbänden keine Rückmeldung erfolgte und sich die Resonanz im ersten Monat als eher gering erwies, wurde im Monat Juni ein Erinnerungsschreiben verschickt mit der nochmaligen Bitte um Unterstützung bei dem Forschungsprojekt. Zusätzlich wurden einige Kindertagesstätten, von denen die Email Adressen im Internet zu finden waren, eigeninitiativ angeschrieben. Einen reichhaltigen Fundus an Kontaktadressen von Kindertagesstätten bietet vor allem der Kita Server RLP (vgl. www.kita.bildung-rp.de), der für die vorliegende Untersuchung weitestgehend ausgeschöpft wurde. Weitere E-Mail-Adressen fanden sich bei Recherchen auf den Homepages der einzelnen Trägerverbände. Ein Großteil von ihnen hatte glücklicherweise die betreuten Kindertagesstätten und deren Kontaktmöglichkeiten auf ihrer Seite aufgeführt.

Dieses Vorgehen war zwar sehr aufwendig und im Endeffekt sicherlich wesentlich uneffektiver, da sich über den Online-Verteiler deutlich mehr Kindertagesstätten erreichen lassen. Allerdings summierte sich auf diesem Wege die Teilnehmerzahl im Monat Juni. Bei einem Klick auf den Fragebogen-Link öffnete sich zunächst ein Willkommensfenster. Durch einen weiteren Klick auf den Button „Weiter“, welcher sich unten in der Mitte befand, wurden die Teilnehmer/innen zu dem Beginn des Fragebogens geführt. Allerdings präsentierte sich nicht jede Frage separat auf dem Bildschirm sondern überwiegend in jeweils klar abgetrennten Frageblöcken. Dabei war es den Teilnehmer/innen nur möglich, auf die

nächstgelegene Fragebogenseite zu gelangen, wenn alle zuvor gestellten Fragen beantwortet wurden (ausgenommen einige offene Fragen). Es bestand zwar die Möglichkeit, durch einen Klick auf den Button „Später Fortfahren“ die Bearbeitung des Fragebogens an beliebiger Stelle zu unterbrechen und später fortzuführen, davon schienen allerdings nur die wenigsten Gebrauch zu machen. Auch den Button „Umfrage verlassen und löschen“, welcher sich unten rechts befand, schienen einige Teilnehmer/innen übersehen zu haben. Der Großteil von ihnen hat scheinbar die Umfrage durch ein einfaches Schließen des Fensters verlassen, was sich vor allem an der hohen Zahl nicht vollständig ausgefüllter Fragebogen bemerkbar macht.

Am 30. Juni 2010 wurde die Umfrage vom Netz genommen und zuvor in eine Excel-Datei exportiert. Anschließend wurden die Daten in das Statistik Programm SPSS (Version 18) eingelesen und ausgewertet.

9. Ergebnisse der Untersuchung

9.1 Ergebnisse im Allgemeinen Teil

Wie haben die Teilnehmer/innen allgemein die einzelnen Fragen beantwortet? Zu Beginn dieses Kapitels werden lediglich einfache Häufigkeitsverteilungen präsentiert, die beide Personengruppen, sowohl die der Trägervertreter/innen, als auch die des Kindergarten-Personals umfassen (Grundgesamtheit: 493). Im Anschluss geht es darum aufzuzeigen, ob zwischen bestimmten Variablen Zusammenhänge bestehen oder nicht.

Der Allgemeine Teil der Umfrage wird eröffnet durch die Kernfrage:

„Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?“

Von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmer/innen (n=391; 79,31%) wird der Computer im Kindergarten grundsätzlich befürwortet und nur von 102 Teilnehmer/innen (20,69%) abgelehnt. Die Befragten scheinen somit die Aussage welche in Abschnitt 1.1 angeführt wurde; nämlich das durch eine Ausgrenzung des Computers verhindert wird, dass sich die Kinder die Gesamtheit der sie umgebenden Welt erschließen können (vgl. Fuhs & Rosenstock, 2010, S. 88), bereits verinnerlicht zu haben.

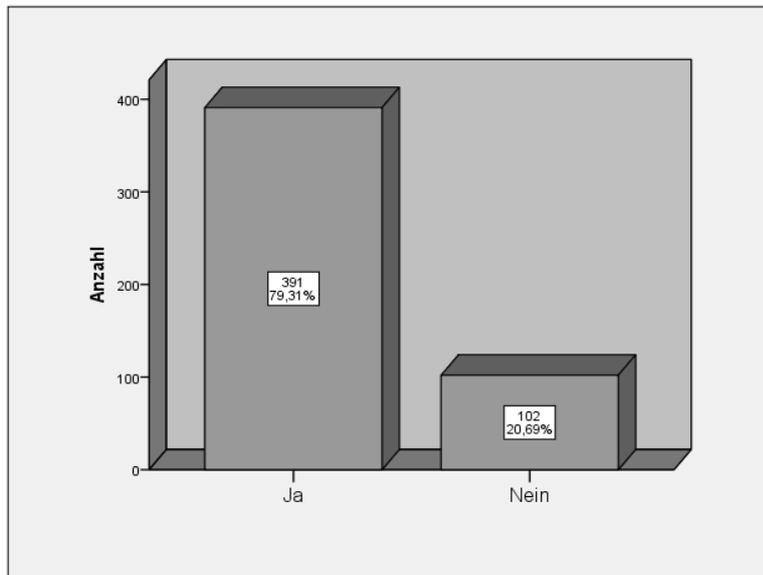


Abb. 16: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

Die Institution Kindergarten stellt jedoch ein weites Feld dar, das nicht nur Kinder aus einer, sondern zugleich aus verschiedenen Altersstufen beherbergt.

Die Frage, die im Anschluss gestellt wurde, differenziert daher, indem sie die Teilnehmer/innen daraufhin befragt, „**ab welcher Altersspanne sie persönlich ein erstes Herantasten an den Computer befürworten würden?**“

Die zur Verfügung stehenden Antworten reichten dabei über die Institution Kindergarten hinaus. Im Gegensatz zu Webb und Rowe (1996) die in ihrem Buch „Kinder entdecken den Computer“ bereits für einen Computereinsatz im Kleinkindalter (1-2 Jahre) plädieren und demzufolge auch entsprechende Anregungen für diese Altersstufe bieten, wird dies in der vorliegenden Umfrage von lediglich 2 Teilnehmer/innen (0,41 % der Befragten) gutgeheißen. Dieser Altersabschnitt scheint demzufolge für die Computerarbeit noch zu früh zu sein. Der Computer sollte frühestens im Vorschulalter (5-6 Jahre) zugänglich gemacht werden. Der Ansicht ist über die Hälfte (59,84 %; n=295) aller Befragten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden von Anfang (2007, S. 8), der ebenfalls der Ansicht ist, dass ein eingeschränkt eigenständiger Umgang mit dem Computer erst bei Vorschulkindern möglich ist (siehe Abschnitt 1.1) Das Kindergarten-Alter (3-4) hingegen wird von lediglich 120 Teilnehmer/innen (26,17 %) als das optimale Einstiegsalter für die Computernutzung betrachtet. Für den Übergangsbereich Kindergarten-Grundschule (7-8 Jahre) stimmten immerhin noch 46 Personen (9,33 %). Alles, was jedoch darüber hinaus geht, also Grundschulalter (9-10 Jahre) und der Altersbereich über 10 Jahre kann vernachlässigt

werden. Je weiter sich nämlich die Altersgrenze nach oben verschiebt, desto weniger Teilnehmer/innen stimmten für diesen Bereich. Dies deutet daraufhin, dass das Schulalter von vielen Personen bereits als zu spät für den erstmaligen Computerumgang erachtet wird.

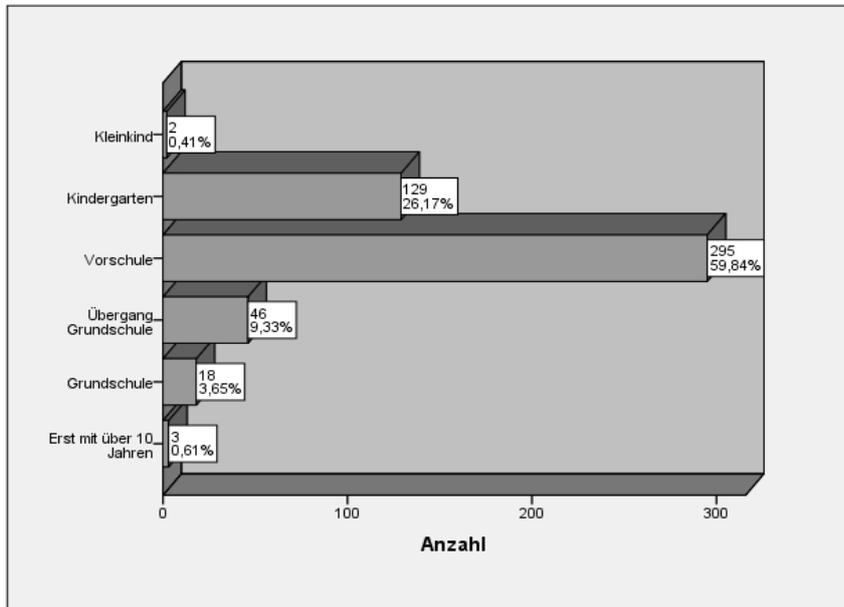


Abb. 17: Ab welcher Altersspanne würden Sie persönlich ein erstes Herantasten an den Computer befürworten?

In Kindergärten werden jedoch nicht nur Kinder unterschiedlichen Alters betreut. Kinder unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres Geschlechts, ihres kulturellen/ethnischen Hintergrundes, den sozioökonomischen Verhältnissen, aus denen ihre Familien stammen, und in ihrem Entwicklungsstand, der aufgrund von Behinderungen bei einigen Kindern verzögert sein kann.

Die folgende Frage berücksichtigt all diese Aspekte, indem sie danach fragt, “ **für welche Zielgruppe die Teilnehmer/innen den Computereinsatz für besonders sinnvoll halten?**“

In Abschnitt 5.4 wurde darüber diskutiert, dass bestimmte Kinder möglicherweise mehr von diesem Medium profitieren können als andere und das aus diesem Grunde ein expliziter Zugang zu diesem Medium in Erwägung gezogen werden sollte. Empfohlen wurde beispielsweise die Computernutzung abhängig vom Geschlecht oder dem häuslichen Medienkonsum der Kinder zu machen oder nur denjenigen Kindern Zugang zu gewähren, die erhebliche Lernschwierigkeiten aufweisen.

Dieser Vorschlag scheint jedoch nicht im Sinne der Befragten zu sein. Erkennbar ist dies daran, dass fast alle Teilnehmer/innen (n=444; 90,06%) der Ansicht sind, dass der

Computereinsatz für alle Kinder eine Bereicherung darstellt. Auf die anderen Antwortmöglichkeiten entfallen demzufolge nur wenige Stimmen.

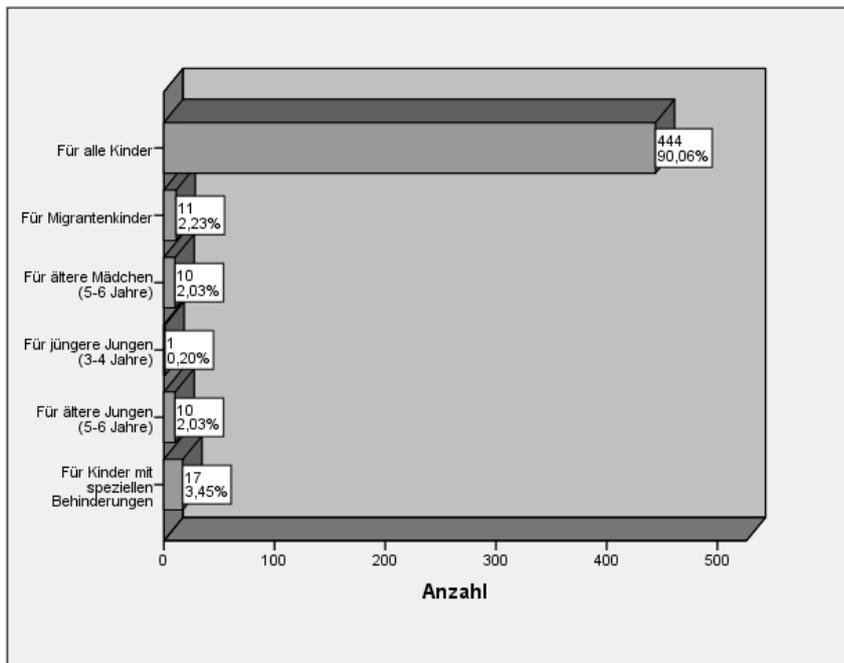


Abb. 18: Für welche Zielgruppe halten Sie den Computereinsatz für besonders sinnvoll?

Die nächste Frage zielte daraufhin ab, **den Stellenwert zu ermitteln, den die Befragten dem Computer im Kindergartenalltag zuschreiben (würden).**

In den Abschnitten 4.4.1- 4.4.4 des theoretischen Teils wurden diesbezüglich vier Vorschläge unterbreitet.

Die Möglichkeit den Computer als herausgehobenen Bestandteil des pädagogischen Konzeptes zu präsentieren wurde in Abschnitt 4.4.3 mit den Worten kritisiert, dass angesichts der Vielfalt von Themen, Angeboten und Möglichkeiten, mit denen Kinder heute aufwachsen, eine Überbetonung der Medienpädagogik nicht sinnvoll ist. (vgl. Neuß, 2002, S. 36)

Dieser Ansicht sind auch die Befragten. Nur 10 Personen (2,03%) stimmten dafür, dass der Computer dennoch einen solchen herausgehobenen Status haben sollte.

Dem Computer stattdessen eine Gleichrangigkeit neben anderen Medien einzuräumen, bzw. das Computerspiel neben dem Brettspiel zu positionieren, so wie es von Klumpp (2008, S. 188) in Abschnitt 4.4.1 empfohlen wurde, wird als Richtlinie von 105 Personen (21,30%) angesehen.

Die Mehrheit aller Stimmen (n=323; 65,52%) entfällt jedoch auf die Option, dem Computer nur eine unterschwellige Bedeutung beizumessen. Gar keinen Platz im Kindergarten räumen 55 Teilnehmer/innen (11,16%) diesem Medium ein.

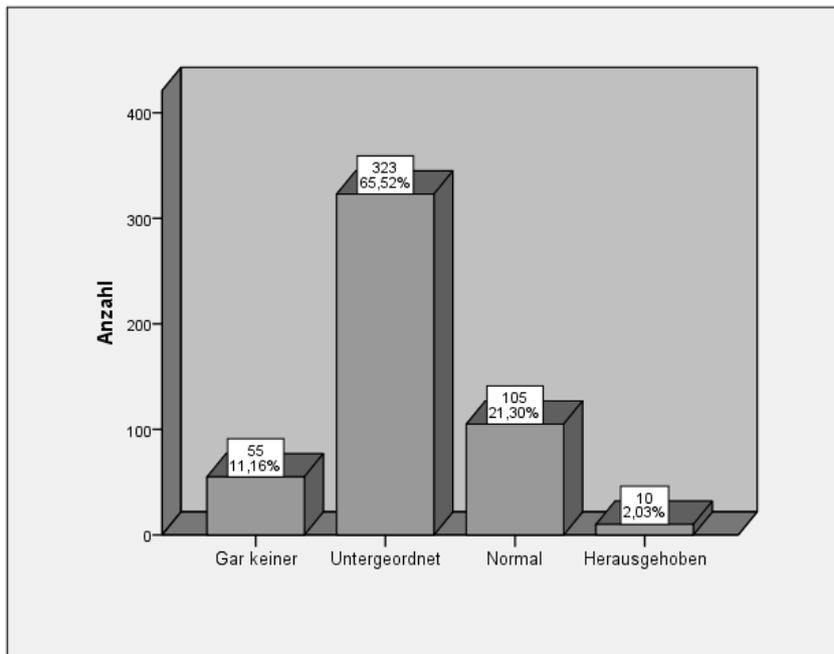


Abb. 19: Stellenwert

„Wie häufig sollte der Computer von den Kindern im Kindergarten genutzt werden?“

In Abschnitt 2.5 (Der Computer als Mittel zur Suchtprophylaxe) wurde darauf hingewiesen, dass sich möglichen Suchtgefahren die durch den Computer entstehen können, auch mithilfe dieses Mediums entgegenwirken lässt. Es wurden die Hinweise gegeben, dass Kinder einerseits Computerspiele nicht wahllos konsumieren, sondern sich vorher ein genaues Bild von den Qualitätsanforderungen der jeweiligen Software machen sollten. Zudem wurde eine weitere Vorbeugungsmaßnahme in zeitlichen Begrenzungen bei der Computernutzung gesehen.

Diese Maßnahmen scheinen den Umfrageteilnehmer/innen bereits geläufig zu sein. Dafür spricht, dass die Mehrheit der Befragten (n=341; 69,175) sowohl zeitliche als auch inhaltliche Reglementierungen als unerlässlich bei der Computerarbeit erachtet. Ausschließlich zeitliche Reglementierungsmaßnahmen würden 12 Teilnehmer/innen (2,43%) treffen; 39 Personen (7,91%) sehen sich dazu veranlasst die Computernutzung lediglich inhaltlich zu reglementieren. In Abschnitt 2.5 wurde ebenfalls erwähnt, dass es Kinder gibt die ihr Maß auch selber finden und das aus dem Grunde Beschränkungsmaßnahmen überflüssig sind.

Diese Ansicht teilen nur 8 Personen (1,62%), indem sie den Kindern eine permanente Nutzung des PCs zugestehen würden. 42 Befragte (8,52%) sind schließlich der Meinung, dass der Computer höchstens in gelegentlichen Projekten zum Einsatz kommen sollte. Zu erklären ist dieser geringe Prozentsatz damit, dass die Mehrheit für einen untergeordneten Stellenwert des Computers ist. Durch das Anbieten in Projektform, so hat sich gezeigt, wird sich jedoch der Reiz den der Computer auf die Kinder ausübt nie ganz erschöpfen, da er in bestimmten Abständen immer wieder aufs Neue geweckt wird. Diese Methode entspricht also am ehesten den Kitas, die dem Computer einen besonderen Status einräumen (siehe Abschnitt 4.4.3) und das ist ebenfalls wie bereits dargestellt nur ein geringer Prozentsatz. 51 (10,34%) sagen schließlich klar und deutlich:“ Gar nicht, Computer haben im Kindergarten nichts verloren!“

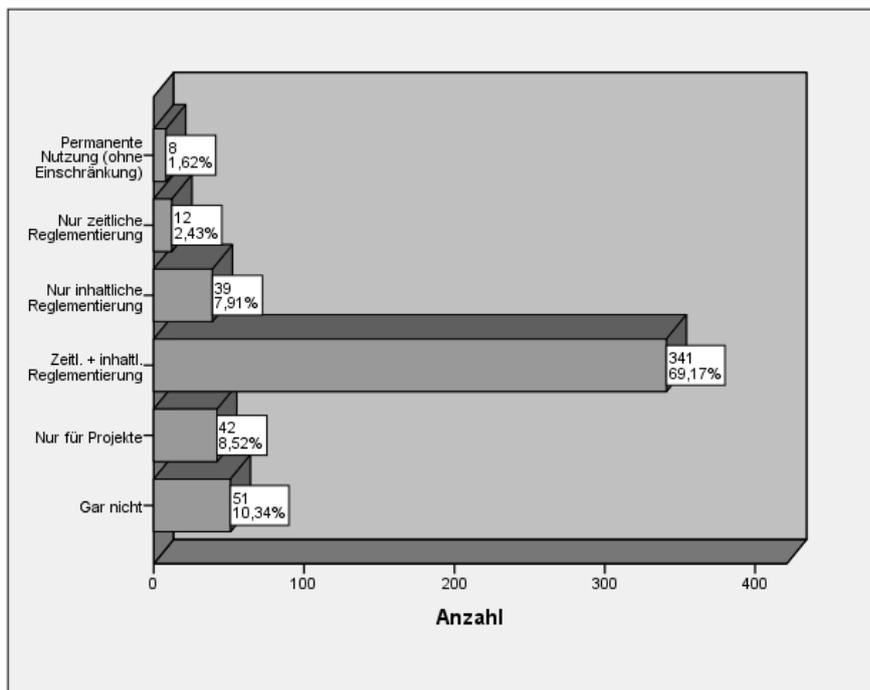


Abb. 20: Häufigkeit der Nutzung

„Wonach würden Sie eine evtl. Zeitvorgabe am Computer am ehesten ausrichten?“

In Abschnitt 2.5 dieser Arbeit um noch einmal darauf Bezug zu nehmen, wurden bereits einige Vorschläge gemacht, wie sich die Computerzeiten für Kinder festlegen lassen. Eine Möglichkeit besteht darin, sich an entsprechenden Richtwerten in Medienratgebern zu orientieren. Viele Kitas, dies ist ebenfalls in diesem Abschnitt nachzulesen, nehmen aber auch das Alter der Kinder als Maßstab und gestehen den älteren Kindern mehr Zeit an diesem Medium zu als den Jüngeren. Auch die Art der Computernutzung hat wie in diesem Abschnitt

dargelegt wurde einen großen Einfluss auf den verfügbaren Zeitraum. Für das Spielen am Computer wird den Kindern weniger Zeit zugestanden, als wenn sie das Medium lediglich zum Verfassen eines Briefes oder dergleichen nutzen.

Durch die empirische Studie ist deutlich geworden, dass die Mehrheit (n=196; 39,76%) dazu tendiert die Computerzeit am Alter der Kinder festzumachen. Cottmann (1998) hat darauf aufmerksam gemacht, dass selbst wenn sich das biologische Alter der Kinder relativ einheitlich darstellt, dies auf ihre kognitive Entwicklung noch lange nicht zutrifft. (siehe Abschnitt 5.4.1) Vor diesem Hintergrund ist die Antwort der Umfrageteilnehmer/innen nicht so positiv zu werten. Am zweithäufigsten wurde genannt, die Computerzeit anhand der Art der Computernutzung zu regulieren. An dritter Stelle stehen mit 11,97% (n=59) die Konstellationen vor dem PC. Die wenigsten Stimmen entfallen auf die Möglichkeit, die Computernutzungszeit nach dem familiären Medienkonsum auszurichten (n=13, 2,64%) oder nach dem Geschlecht des Kindes zu differenzieren, wofür lediglich ein/eine Teilnehmer/in (0,20%) seine/ihre Stimme gab.

Der „Sonstiges-Button“ wurde von 76 (15,42%) Teilnehmer/innen angeklickt:

- nach der Entwicklung jedes einzelnen Kindes
- eine festgesetzte Zeitspanne die für alle Kinder gilt
- individuelle Entscheidung-je nach Situation und Gegebenheit
- je nach Projekt
- (...) weitere Ausführungen siehe Anhang

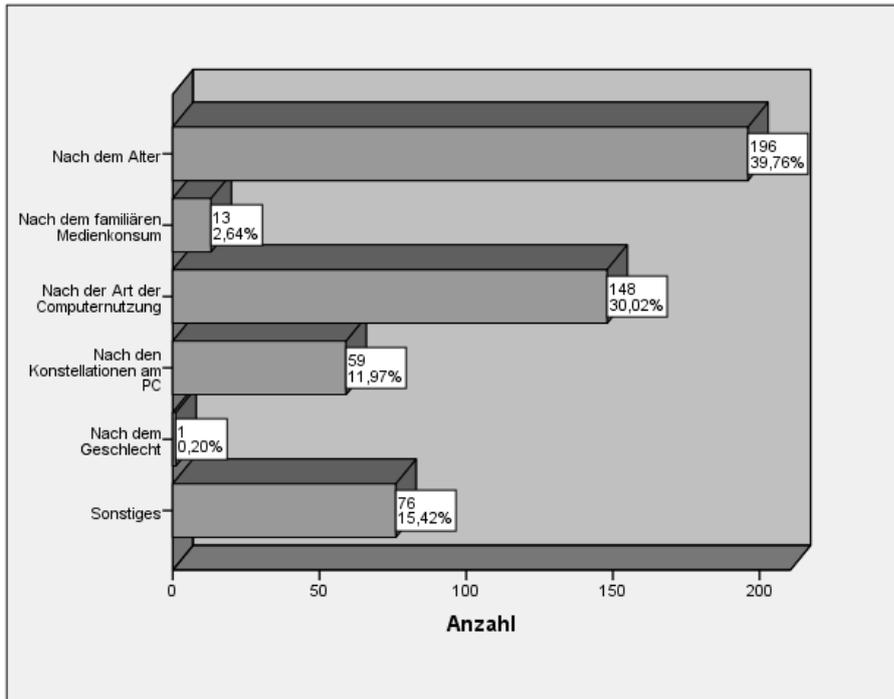


Abb. 21: Ausrichtung Zeitvorgabe

„Sehen Sie persönlich die PC-Arbeit mit Kindern als Bereicherung für den Kita-Alltag?“

In Abschnitt 2.3 hat Mulley (2010, S. 96) darauf hingewiesen, dass spezielle Lernfortschritte durch computergestützte Software, die mit anderen Fördermöglichkeiten nicht genauso erzielt werden könnten, nicht erreichbar sind. 159 Personen (32,25%) scheinen dies zu unterschreiben, da sie die obige Frage mit „Nein“ beantwortet haben. Dagegen sieht mehr als die Hälfte aller Befragten (67,75%; n=334) in dem Computer dennoch ein förderliches Potenzial und dies vorrangig im kognitiven Bereich (siehe Antworten auf die Frage: Halten Sie den Computer in einem weiteren Bereich für besonders förderlich?).

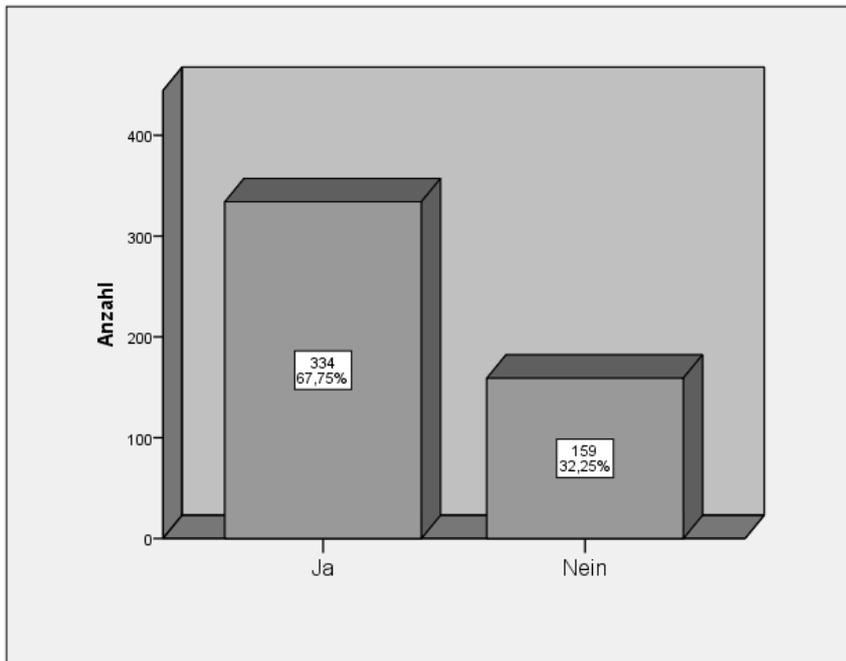


Abb. 22: Sehen Sie persönlich die PC-Arbeit mit Kindern als Bereicherung für den Kita-Alltag?

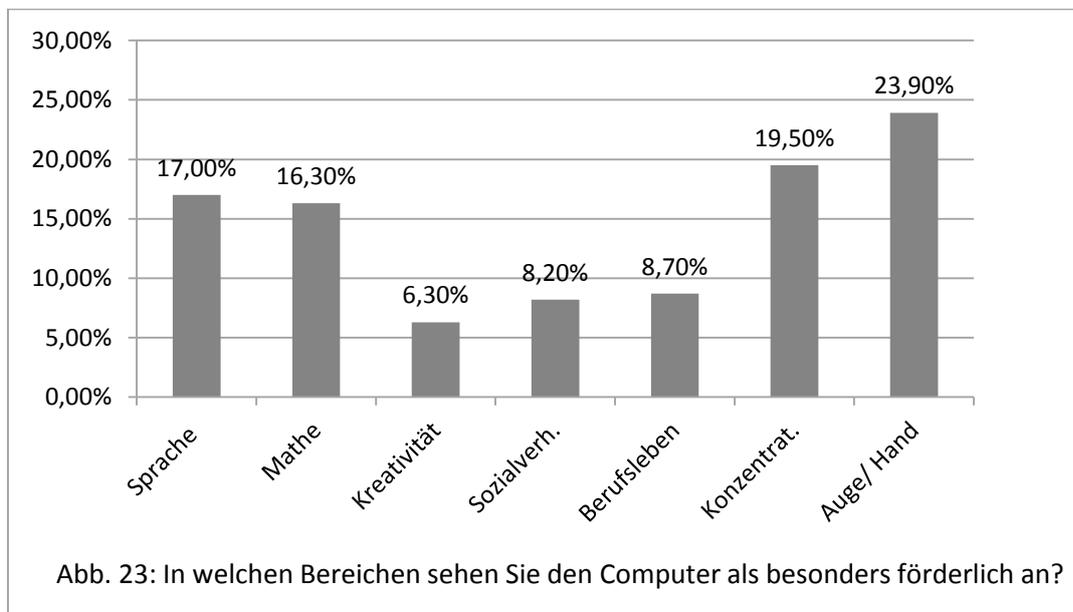
„In welchen Bereichen sehen Sie den Computer als besonders förderlich an?“

Bei dieser Frage hatten die Teilnehmer/innen die Option, sich für mehrere Antworten zu entscheiden. Dabei wurde am häufigsten für das Item „Verbesserung der Auge-Hand-Koordination (n=252), und „Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit“ (n=206) gestimmt. Auch sehen die Befragten in den Bereichen „Sprache“ (n=180) und „Mathe“ (n=172) eine erhebliche Verbesserungsmöglichkeit durch den Computer. Im Vergleich dazu entfallen deutlich weniger Stimmen auf die drei Bereiche „Kreativität“ (n=67), „Sozialverhalten“ (n=87) und „Berufsleben“ (n=92).

Häufigkeiten

| | | Antworten | | Prozent der Fälle |
|---|------------------------|-----------|---------|-------------------|
| | | N | Prozent | |
| Förderliche Bereiche des Computers ^a | Sprache | 180 | 17,0% | 53,9% |
| | Mathe | 172 | 16,3% | 51,5% |
| | Kreativität | 67 | 6,3% | 20,1% |
| | Sozialverhalten | 87 | 8,2% | 26,0% |
| | Berufsleben | 92 | 8,7% | 27,5% |
| | Konzentration | 206 | 19,5% | 61,7% |
| | Auge-Hand-Koordination | 252 | 23,9% | 75,4% |
| Gesamt | | 1056 | 100,0% | 316,2% |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.



„Halten Sie den Computer in einem weiteren Bereich für besonders förderlich?“

185 Teilnehmer/innen haben auf diese offene Frage (keine Pflichtfrage) geantwortet. Am häufigsten genannt wurden dabei Aspekte die den kognitiven Bereich betreffen.

- Beschaffung von Informationen
- Wissensvermittlung (Schulkindförderung)
- Kennenlernen moderner Technik und deren Bedienung
- Chancengleichheit
- Medienkompetenzförderung
- (Weitere Punkte sind im Anhang aufgeführt.)

„Sehen Sie persönlich den Computereinsatz im Kindergarten eher kritisch?“

In Abschnitt 5.6.4 wurden bereits einige computerbezogene Vorurteile thematisiert, beispielsweise das der Umgang mit diesem Medium schädlich für die Entwicklung des Gehirns sei und dass ein zu intensiver Konsum in einer Suchtproblematik ausarten kann. Des Weiteren wurde vermutet, dass viele Erzieher/innen sich derartige Warnungen zum Vorwand nehmen, um sich nicht mit der Thematik auseinandersetzen zu müssen. Dies kann mittels der empirischen Ergebnisse nicht bestätigt werden. Über die Hälfte der Befragten (n=300, 60,85%) hat angegeben, dass sie den Computereinsatz im Kindergarten nicht als kritisch ansieht. Lediglich 193 Personen (39,15%) befürchten, dass sich der Umgang mit diesem Medium in irgendeiner Weise negativ auf die Kinder auswirken könnte.

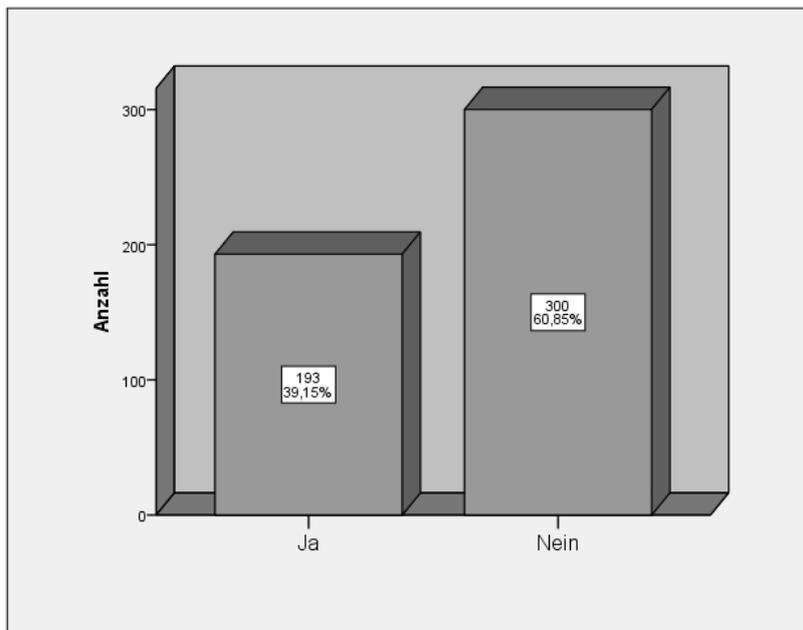


Abb. 24: Sehen Sie persönlich den Computereinsatz im Kindergarten eher kritisch?

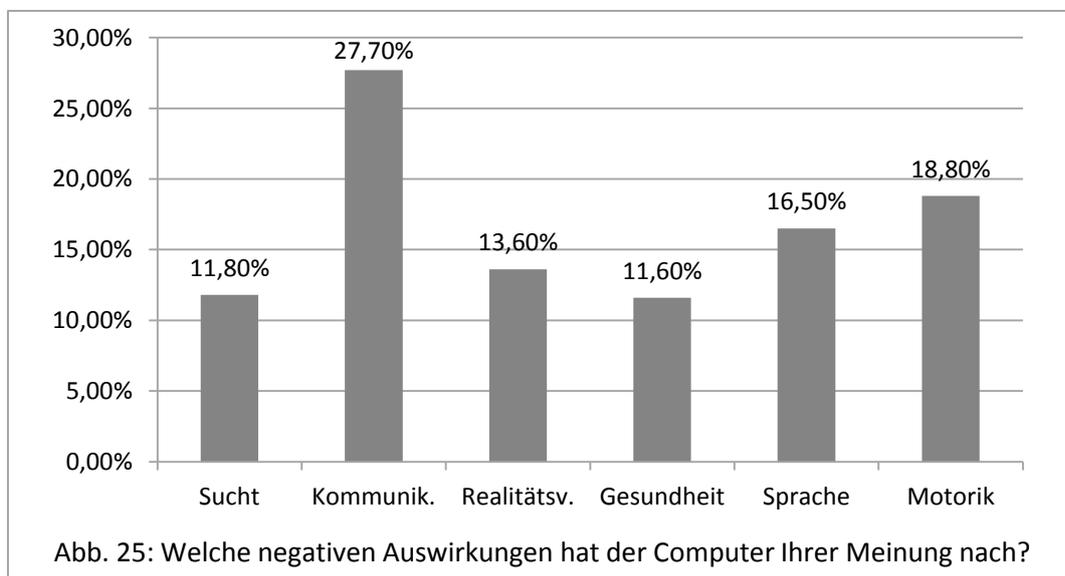
„Welche negativen Auswirkungen hat aus Ihrer Sicht der Computer für die Kinder?“

Auch bei dieser Frage konnten die Teilnehmer/innen sich für mehrere Items gleichzeitig entscheiden. Die meisten Stimmen (n=155) entfallen dabei auf das Item „Kommunikation“. Die Personen, die sich für diesen Aspekt entschieden haben, befürchten in erster Linie, dass die Kinder durch die Beschäftigung mit dem Computer weniger miteinander kommunizieren.

Häufigkeiten

| | | Antworten | | Prozent der Fälle |
|---|-------------------|-----------|---------|-------------------|
| | | N | Prozent | |
| Kritikpunkte des Computers ^a | Computersucht | 66 | 11,8% | 34,2% |
| | Kommunikation | 155 | 27,7% | 80,3% |
| | Realitätsverlust | 76 | 13,6% | 39,4% |
| | Gesundheit | 65 | 11,6% | 33,7% |
| | Sprachentwicklung | 92 | 16,5% | 47,7% |
| | Motorik | 105 | 18,8% | 54,4% |
| Gesamt | | 559 | 100,0% | 289,6% |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.



„Welche weiteren negativen Auswirkungen hat der Computer Ihrer Meinung nach?“

Auf diese offene Frage haben 186 Teilnehmer/innen geantwortet,

z.B.:

- Bewegungsmangel
- Vereinsamung
- Soziale Kompetenzen werden nicht genügend gefördert
- Suchtverhalten
- sinnliches Erleben kommt zu kurz
- es findet weniger Kommunikation statt
-(Weitere Antworten siehe Anhang.)

Des Weiteren wurde im allgemeinen Teil danach gefragt, **ob der jeweilige Trägerverband, dem die Befragten angehören, von sich aus Fortbildungskurse im Bereich „Computerarbeit mit Kindern“ initiiert.**

Dies ist als Chance anzusehen, denn möglicherweise werden gerade solche trägerinternen Fortbildungen von den Erzieher/innen eher besucht, als trägerexterne.

Die überwiegende Mehrheit (63,89%, n=315) verneint jedoch die obige Frage, nur bei (36,11 %, n=178) ist dies der Fall.

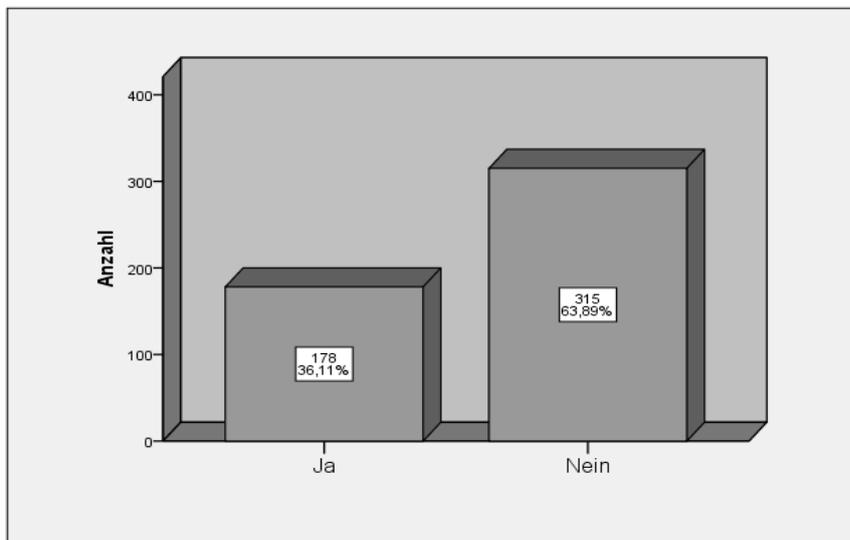


Abb. 26:
Bieten Sie als Träger Fortbildungskurse im Bereich Computerarbeit mit Kindern an?/
Werden von Ihrem Träger Fortbildungskurse im Bereich Computerarbeit mit Kindern angeboten?

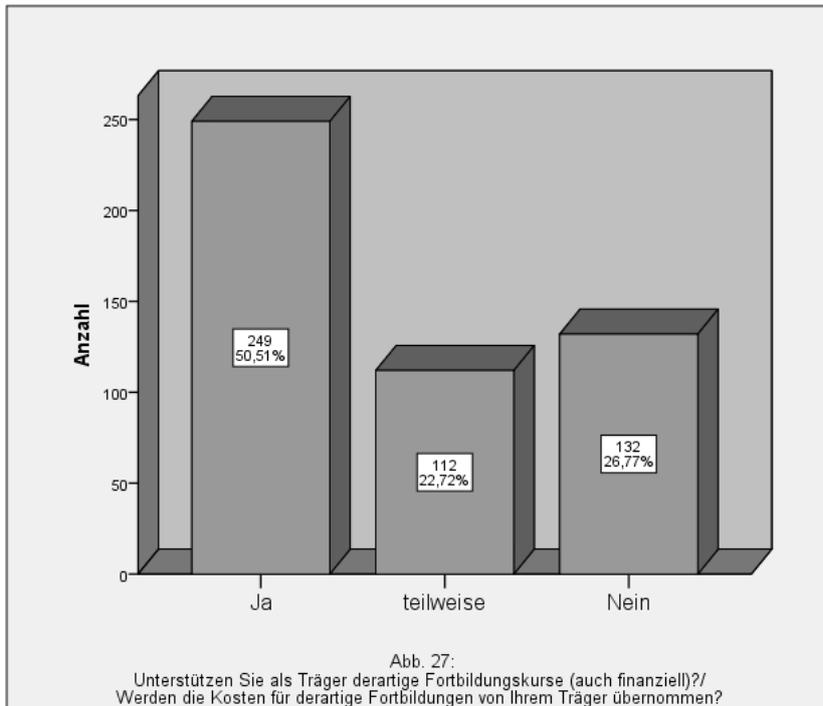
Wenn schon nicht von Trägerseite Fortbildungskurse offeriert werden, **wurde gleichzeitig danach gefragt, ob denn der Träger zumindest in finanzieller Hinsicht seine Einrichtungen unterstützt und die Kosten für den Besuch derartiger Fortbildungen ganz, teilweise oder gar nicht übernimmt.**

Das die Kostenübernahme für PCs von Trägerseite nicht immer selbstverständlich ist, darauf wurde bereits in Abschnitt 1.3.1 hingewiesen.

Einige Träger versuchen die Aufgabe der Besorgung von Computern möglichst an ihre Kindergärten zu delegieren.

Umso erfreulicher ist das Ergebnis, dass bei etwas über der Hälfte aller Teilnehmer/innen (50,51%, n=249) die Kosten für den Besuch von Fortbildungen von dem Träger gänzlich übernommen werden, ein teilweiser Zuschuss wird 112 Kitas (22,72%) gegeben und bei 132 Einrichtungen (26,77%) erfolgt keine finanzielle Unterstützung in der Hinsicht. Diese positive

Unterstützung von Trägerseite, auch wenn sie sich nur auf die Kostenübernahme von Fortbildungen beläuft, lässt darauf schließen, dass die Träger sich auch in der Bereitstellung von Computern, was zunächst angezweifelt wurde, ebenso engagiert zeigen.



Der Allgemeine Teil schließt mit der Frage: **“Wer hat Ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf Erzieher/innen, ein medienpädagogisches Projekt im Kindergarten durchzuführen?”**

Nach Ansicht von Neuß (2006, S.99) wird der Computereinsatz zum einen durch interesselgeleitete Imageprojekte der PC-Industrie angestoßen und zum anderen durch medienpädagogische Institutionen oder Fortbildungsinitiativen vorangetrieben. Im Gegensatz dazu wird die Computerarbeit eher selten oder nur vereinzelt aus dem einzelnen Kindergarten heraus als Bedürfnis, Anliegen oder Notwendigkeit heraus bearbeitet (siehe Abschnitt 1.4) Die Untersuchungsergebnisse deuten tatsächlich darauf hin, dass sich die Kindergärten in erster Linie von den Medienpädagogischen Expert/innen zur Computerarbeit motivieren lassen. Für diese Option stimmten fast die Hälfte der Befragten (45,03%, n=222). Die Kolleg/innen liegen jedoch fast auf gleicher Höhe (41,78%, n=206).

Interessant ist auch ein Blick auf die „Sonstiges-Option“. 65 Teilnehmer/innen (13,18%) machten von dieser Möglichkeit Gebrauch und rückten dabei die Kindergärten bzw. die dort beschäftigten Erzieher/innen selbst ins Zentrum des Interesses:

- Wir sind selber sehr interessiert und holen uns was wir brauchen.
- Eigene Konzeptentwicklung
- die eigene Einstellung dazu
- persönliches Interesse einzelner Erzieher
- Fortgebildete Erzieher/innen
- ... (Weitere Punkte siehe Anhang.)

Diese Erkenntnis deutet auf eine Umkehrung der von Neuß gemachten Erfahrungen hin.

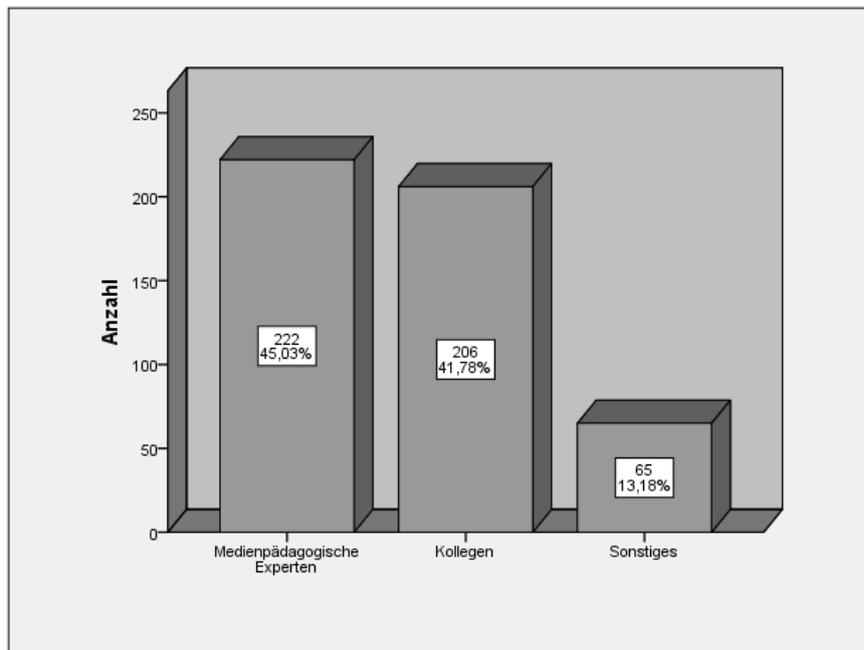


Abb. 28: Wer hat Ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf Erzieher ein medienpädagogisches Projekt im Kindergarten durchzuführen?

9.2 Ergebnisse im Spezifischen Teil

Die folgenden Ergebnisse beruhen lediglich auf den Aussagen des Kindergarten-Personals, da für die Trägervertreter/innen hauptsächlich der Allgemeine Teil zur Beantwortung vorgesehen war. Zur Erinnerung: 421 (85,4%) von den insgesamt 493 Teilnehmer/innen sind der Gruppe des Kindergarten-Personals zuzurechnen. Diese Zahl (421) stellt die Grundgesamtheit dar, anhand derer die folgenden Ergebnisse bemessen sind.

Die erste Frage im Spezifischen Teil lautete:

„Stehen in Ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?“

In Abschnitt 1.3 wurde behauptet, dass der PC zumindest im Verwaltungsbereich eines Kindergartens schon angekommen ist und dass demgegenüber der Einsatz dieses Mediums bei den Kindern noch eine marginale Rolle spielt.

Die Ergebnisse spiegeln jedoch wider, dass in über der Hälfte der teilnehmenden Kitas (62,47%, n=263) bereits Computer für die Kinder zur Verfügung stehen. In 158 Einrichtungen (37,53%) ist dies noch nicht der Fall.

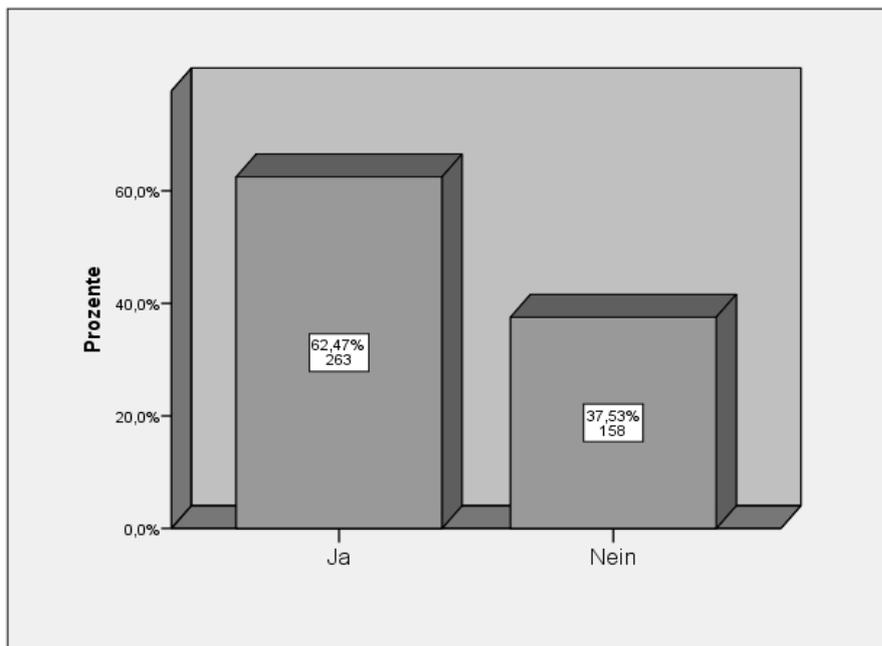


Abb. 29: Stehen in ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

Letztere wurden im Anschluss direkt danach befragt, **„welches für sie das Hauptproblem darstellt, warum die Kinder (noch) keinen Zugang zu dem Computer haben?“**

Im theoretischen Teil wurden diesbezüglich verschiedene institutionelle und rollenbezogene Einflussfaktoren vorgestellt.

Der größte Hemmfaktor im Hinblick auf die Ausstattung mit Computern wurde dabei in der Finanzlage eines Kindergartens gesehen. (siehe Abschnitt 4.1) Dies hat sich durch die vorliegende Studie als richtig erwiesen.

Von den 158 Verneinern gab die Mehrheit (n=40) an, dass für sie die geringen Finanzmittel und der Mangel an Sponsoren den Haupthinderungsgrund darstellt. 29 gaben zu Protokoll, dass der inhaltliche Schwerpunkt, den sie in der Einrichtung hauptsächlich verfolgen, ein

anderer ist und dieser sich nur schwer mit der Medienerziehung vereinbaren lässt. Auch die pädagogische Konzeption einer Einrichtung stellt für einige (16 Teilnehmer/innen) eine große Hemmschwelle dar.

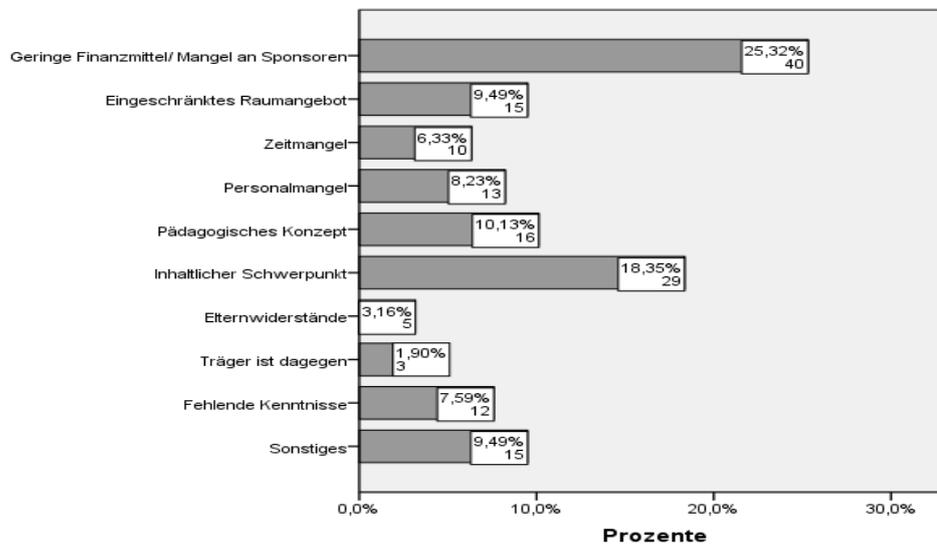


Abb. 30:
Falls die Kinder keinen Zugang zum Computer haben, welches stellt für Sie das Hauptproblem dar?

Als zusätzliche Hinderungsgründe wurden unter der Rubrik „Sonstiges“ folgende Punkte angeführt: Kinder sind zu jung, fehlende Bereitschaft der Mitarbeiterinnen, fehlende Kenntnisse in dem Bereich, Altersdurchschnitt über 45, Kita noch neu, wir befinden uns zurzeit im Umbau, (siehe Anhang).

Die 263 Teilnehmer/innen, die bei der ersten Frage im Spezifischen Teil „Ja“ angekreuzt und damit signalisiert haben, dass in ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung stehen, bilden im Folgenden die Grundgesamtheit und wurden als nächstes danach gefragt, **„wie viele Computer den Kindern zur Verfügung stehen?“**

Das Antwortfeld war hierbei offen gehalten und verlangte von den Teilnehmer/innen einfach nur die Anzahl an Computern in einer Ziffer einzugeben. Laut den Ergebnissen reicht die Bandbreite an Computern, zu denen die Kinder Zugang haben von 0-9.

9 Computer stellen demzufolge das Maximum in einer Einrichtung dar. Die „0“ wurde nur von einem/einer Teilnehmer/in eingegeben und braucht nicht weiter berücksichtigt zu werden. Entweder hat der Teilnehmer oder die Teilnehmerin bei der vorherigen Frage aus Versehen „Ja“ angekreuzt (möglicherweise auch um alle Folgefragen lesen zu können) oder aber es liegt ein Tippfehler vor. Im Durchschnitt weisen die befragten Einrichtungen 2 (2,07) Computer auf.

Fast die Hälfte aller teilnehmenden Einrichtungen (42,97%; n=113) verfügt über zumindest einen Computer, mit dem die Kinder arbeiten können. 26,24% (n=69) haben zwei Geräte für die Kinder anzubieten, 17,49% (n=46) besitzen drei PCs für die pädagogische Arbeit mit Kindern und 25 Einrichtungen (9,51%) haben sogar vier Geräte zu verbuchen. Ausgehend von 5 Computern und mehr fallen die Ergebnisse nur noch relativ gering aus. Je höher also die Anzahl an Computern, desto weniger Einrichtungen entfallen auf diese Zahl.

Dieses Ergebnis ist als äußerst ernüchternd zu bezeichnen, wenn man rückblickend auf die theoretischen Ausführungen in Abschnitt 1.3.2 Bezug nimmt.

Es wurde darauf verwiesen, dass Kinder sich auf unterschiedliche Weise dem Computer nähern und nicht eine bestimmte Aneignungssituation förderlich für alle Kinder ist. Aus diesem Grunde wurde empfohlen mehrere Computerarbeitsplätze an verschiedenen Orten in einer Kita einzurichten, die jeweils eine andere Nutzungsart in den Vordergrund stellen.

Dieser Vorschlag lässt sich in Anbetracht der Untersuchungsergebnisse nur schlecht in die Tat umsetzen.

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|--|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Wie viele Computer stehen in Ihrer Kita den Kindern zur Verfügung? | 263 | 9 | 0 | 9 | 2,07 | 1,279 | 1,637 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 263 | | | | | | |

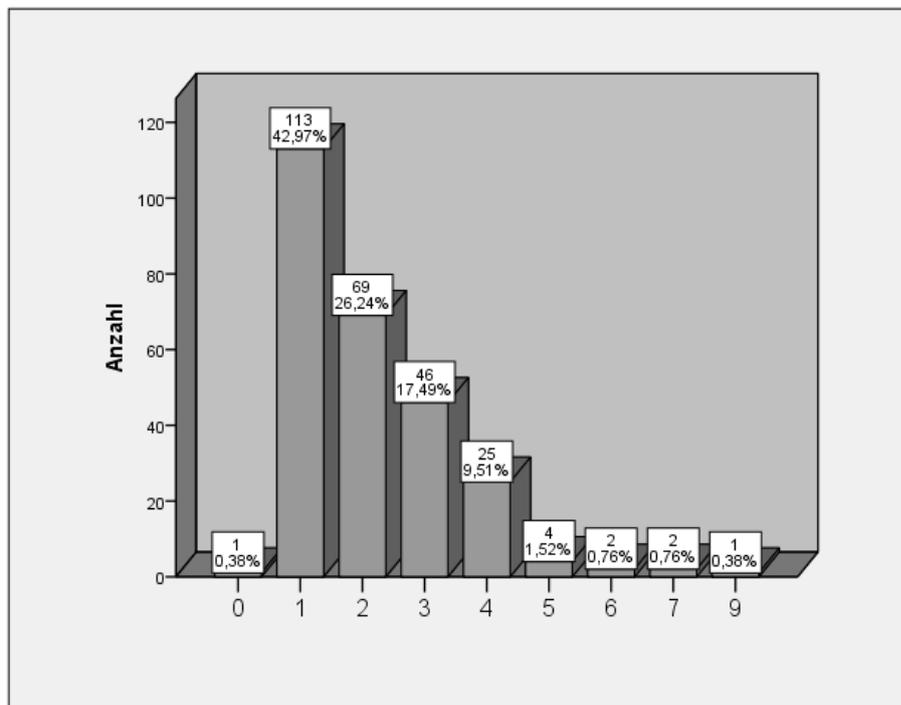


Abb. 31: Wie viele Computer stehen in Ihrer Kita den Kindern zur Verfügung?

„Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer?“

Bei dieser Frage sollten die Teilnehmer/innen in einem Feld, welches offen gehalten war, das Jahr eingeben in dem die Kinder erstmalig mit dem Computer in der Kita gearbeitet haben.

Der früheste Computereinsatz bei den Kindern entfällt laut den Untersuchungsergebnissen auf das Jahr 1992 und reicht bis zum Jahr 2010.

Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer? (Jahr)

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | 1992 | 1 | ,2 | ,4 | ,4 |
| | 1995 | 1 | ,2 | ,4 | ,8 |
| | 1996 | 1 | ,2 | ,4 | 1,1 |
| | 1997 | 1 | ,2 | ,4 | 1,5 |
| | 1998 | 4 | ,8 | 1,5 | 3,0 |
| | 1999 | 5 | 1,0 | 1,9 | 4,9 |
| | 2000 | 11 | 2,2 | 4,2 | 9,1 |
| | 2001 | 4 | ,8 | 1,5 | 10,6 |
| | 2002 | 16 | 3,2 | 6,1 | 16,7 |
| | 2003 | 10 | 2,0 | 3,8 | 20,5 |
| | 2004 | 18 | 3,7 | 6,8 | 27,4 |
| | 2005 | 38 | 7,7 | 14,4 | 41,8 |
| | 2006 | 30 | 6,1 | 11,4 | 53,2 |
| | 2007 | 39 | 7,9 | 14,8 | 68,1 |
| | 2008 | 37 | 7,5 | 14,1 | 82,1 |
| | 2009 | 37 | 7,5 | 14,1 | 96,2 |
| | 2010 | 10 | 2,0 | 3,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 263 | 53,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 230 | 46,7 | | |
| Gesamt | | 493 | 100,0 | | |

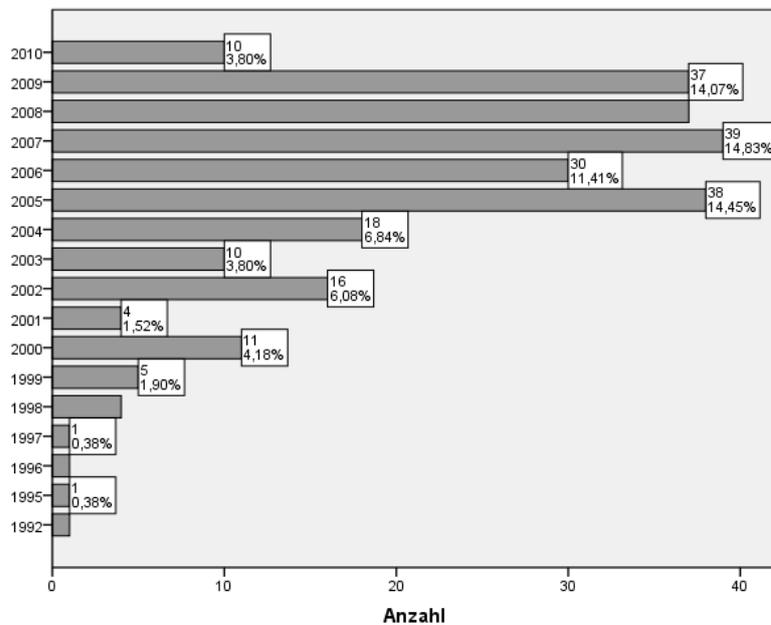


Abb. 32.1: Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer? (Jahr)

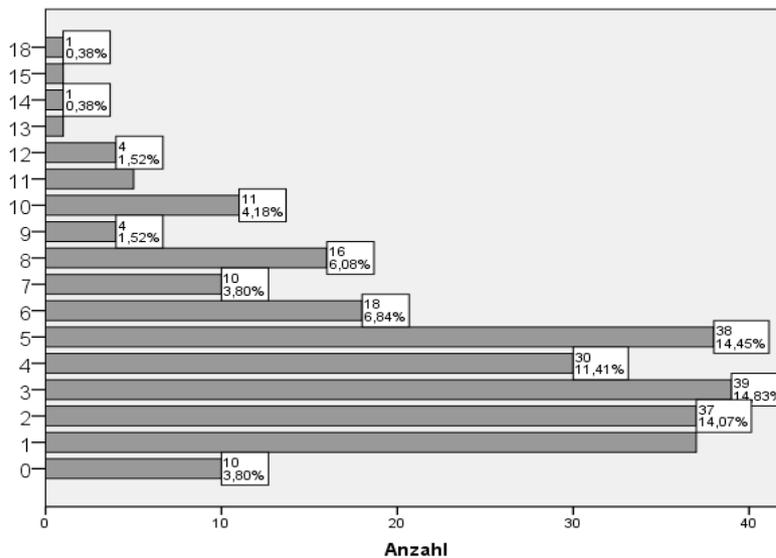


Abb. 32.2: Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer? (Anzahl Jahre)

Anhand der grafischen Darstellung ist weiterhin zu entnehmen, dass die überwiegende Mehrheit der 263 teilgenommen Kindergärten (n=39; 14,83%) erstmalig im Jahr 2007 den Computer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern eingeführt hat. Außerdem ist zu sehen, dass „vor 2004“ nur relativ wenige Kitas sich dieser Thematik angenommen haben. Einen regelrechten Aufschwung erhielt die Computerarbeit mit Kindern in dem Jahr 2005, wo immerhin 38 Einrichtungen angaben, den PC eingeführt zu haben. Von 2005-2009 steigerte sich die Häufigkeit der Computereinführung, wobei im Jahr 2010 wieder ein starker Einbruch zu verzeichnen ist.

„Wer gilt als der hauptsächliche Initiator für die Computerarbeit in Ihrer Einrichtung?“

Die verschiedenen möglichen Initiatoren wurden bereits in Kapitel 1.4 dieser Arbeit ausführlich dargestellt. Die Ergebnisse der Datenauswertung zeigen, dass bei fast der Hälfte der befragten Kindergärten (n=106, 40,30%) die Leiter/in die Initiative übernommen hat, dicht gefolgt von den Erzieher/innen (n=98, 37,26%). Diese Personengruppen sind demzufolge als die beiden herausragenden zu bezeichnen.

Unter „Sonstiges“ wurde z.B. genannt: Teamentwicklung, Entscheidung des Personals, Microsoft-Initiative „Schlaumäuse“, Sprachtherapeut/in,... (weitere Nennungen siehe Anhang).

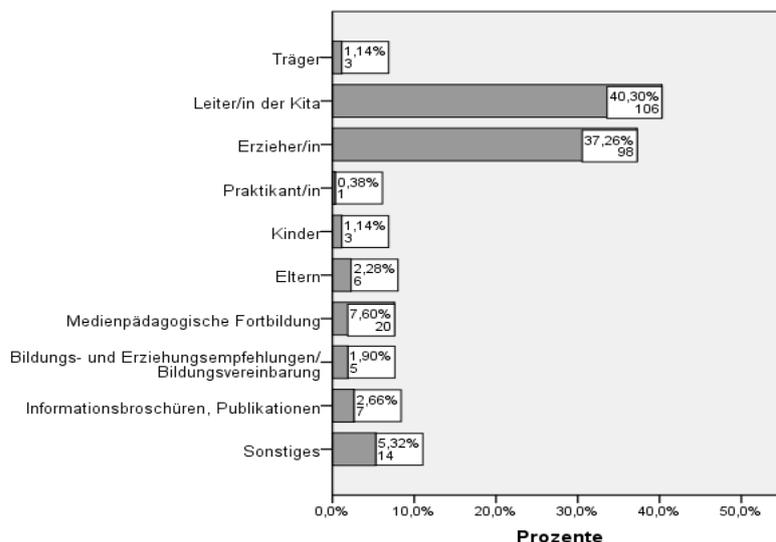


Abb. 33: Wer gilt als der hauptsächliche Initiator für die Computerarbeit in Ihrer Einrichtung?

„Wer hat die Kosten für die Anschaffung der Computer übernommen?“

In Abschnitt 1.3.1 wurde dargelegt, dass ein Träger nicht immer für die Besorgung der Computer aufkommt. Einige von ihnen fordern die Kindergärten lediglich dazu auf sich einen solchen zu besorgen, unterstützen sie dabei aber in keinerlei Hinsicht (weder finanziell noch materiell). Es wurden daher in Abschnitt 4.1 einige Vorschläge gemacht, wie ein Kindergarten an zusätzliche Gelder gelangen könnte, um damit einen Computer finanzieren zu können. Sehr detailliert wurde dabei das Sozial-Sponsoring dargelegt.

Die meisten Kitas (n=64; 24,33%) haben ihre PCs tatsächlich durch einen Sponsor erhalten. Sie haben daher hauptsächlich von der „Sonstiges-Option“ Gebrauch gemacht, z.B. Spende,

Schlaumäuse-Finanziers, Landkreis und Sparkasse, Krankenkasse, Ministerium RLP, Microsoft/Dell, IBM Microsoft, Politischer Verein,...(weitere Antworten siehe Anhang).

Der Träger wurde von den Teilnehmer/innen am zweithäufigsten angegeben. 59 Personen (22,43%) gaben an, dass er die Kosten für die PCs übernommen hat. Danach folgen die Eltern mit 19,77% (n=52) und die Selbstfinanzierung (n=46, 17,49%).

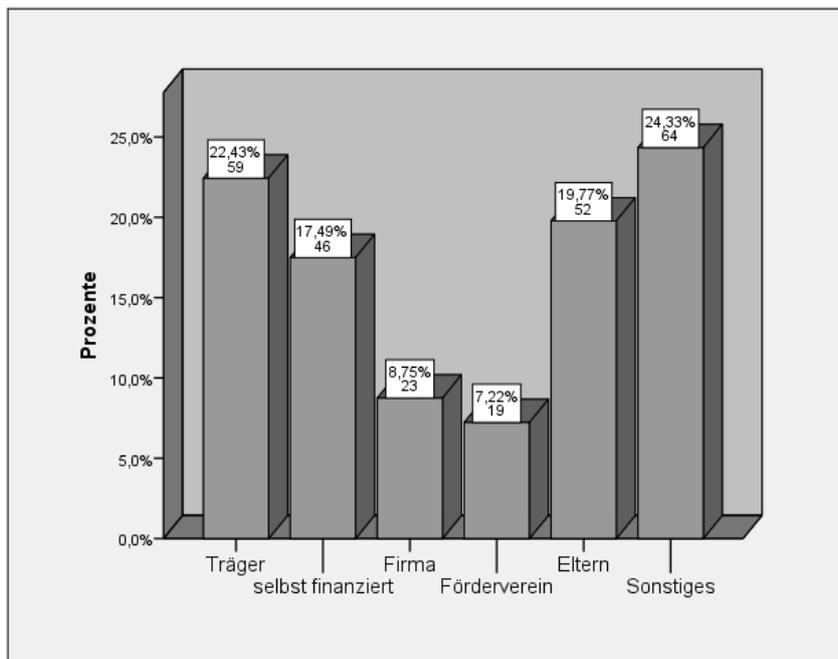


Abb. 34: Wer hat die Kosten für die Anschaffung der Computer übernommen?

„In welchem Zustand befinden sich die Computer?“

In Abschnitt 4.1 wurde bereits auf die Negativ-Seiten des Sponsorings aufmerksam gemacht. Nicht alle Unternehmen verfolgen eine gute Absicht wenn sie den Kindergärten ihre alten Computermodelle überlassen. Viele mögen sich derer nur möglichst kostengünstig entledigen.

Von den 263 Kindergärten, die angaben über Computer zu verfügen, besitzt die Mehrheit (n=170, 64,64%) tatsächlich nur gebrauchte Geräte. 62 Teilnehmer/innen (23,57%) gaben an, dass sich die Computer noch in einem recht neuwertigen Zustand befinden. Gänzlich neue PCs besitzen nur die wenigsten Einrichtungen (n=31; 11,79%).

In Anbetracht dieses Ergebnisses ist davon auszugehen, dass in den meisten Kitas keine herausragenden Computerprojekte stattfinden, da dies wie bereits in dem Exkurs „Hardware-Ausstattung von Kindergärten“ erläutert wurde, mit minimal ausgestatteten Geräten, die nur eine geringe Leistungskapazität besitzen, nicht möglich ist.

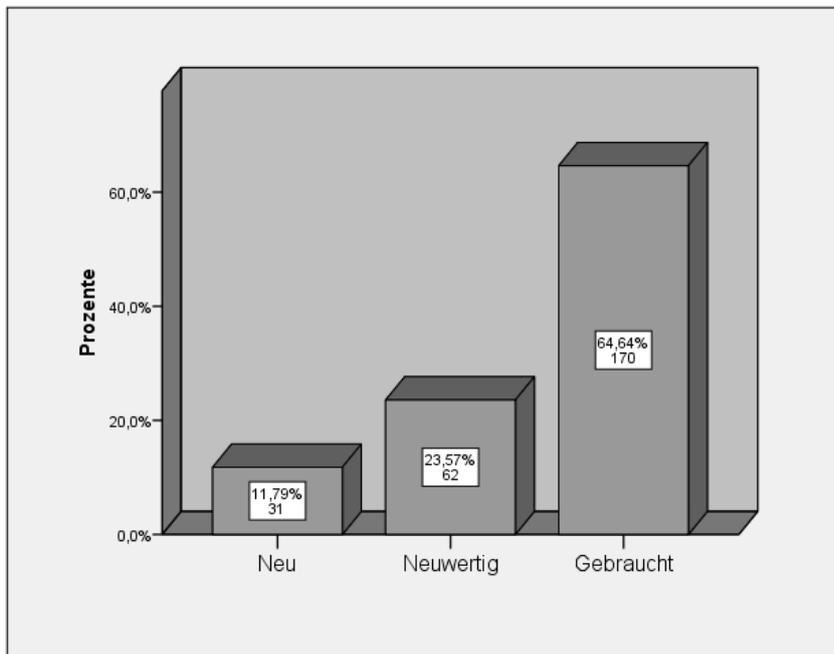


Abb. 35: In welchem Zustand befinden sich die Computer?

„Wo steht der/ die Computer hauptsächlich in Ihrer Einrichtung?“

Die Platzierung eines Computers ist von seinem Stellenwert abhängig zu machen. (siehe Abschnitt 4.4.1 ff) Eine Positionierung im Gruppenraum bietet sich nur dann an, wenn man bestrebt ist dem Computer eine normale Bedeutung im Kindergarten-Alltag zuzuschreiben. In 75 Kitas (28,52%) ist dies der Fall.

Mehrheitlich ist der Computer jedoch in einem Nebenraum (n=87; 33,08%) zu finden. Durch diese Abgrenzung von den übrigen Aktivitäten im Kindergarten ist garantiert, dass der Computer nur eine untergeordnete Bedeutung einnimmt. In Abschnitt 1.3.2 wurde auf die positiven Effekte des Computers im Büro der Kindergarten-Leiter/innen verwiesen. Der Computer stellt im Kindergarten-Büro zunächst ein Erprobungsfeld dar, dass es den Erzieher/innen ermöglicht erstmalige Einblicke in die Computernutzung der Kinder zu nehmen und daraus Schlüsse für die zukünftige PC-Arbeit im Gruppenraum zu ziehen. Lediglich 29 Kitas (11,03%) sehen das Büro als den vormals geeignetsten Ort für die Computerarbeit an. Ein eigener Computerraum ist in 19 Kitas (7,22%) vorhanden. In den Einrichtungen dürfte die Computerarbeit zugleich eine herausragende Bedeutung haben. Über eine mobile PC-Station bzw. einen Laptop verfügen laut den Ergebnissen 38 Kitas (14,45%). Auf diesem Wege wird dem Medium nur eine minimale Beachtung geschenkt. Nur eine stationäre PC-Station symbolisiert Dauerhaftigkeit und gibt dem Computer die Chance sich als gleichwertig neben anderen Spielzeugen zu behaupten. (siehe Abschnitt 4.2)

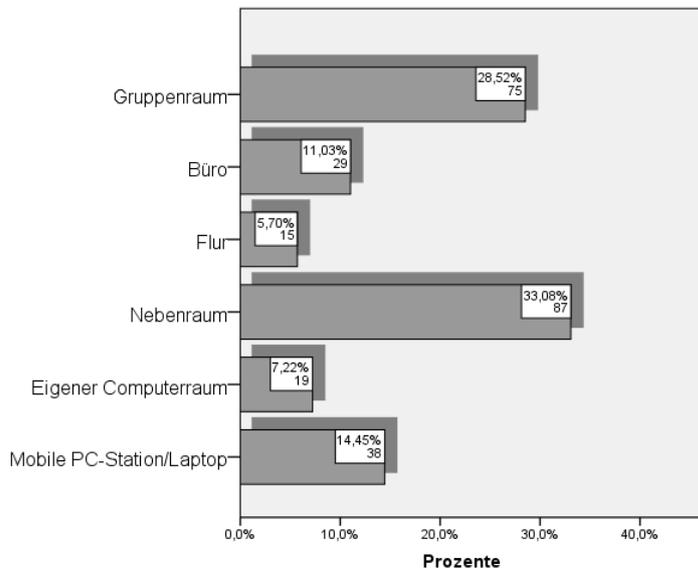


Abb. 36: Wo steht der/ die Computer hauptsächlich in Ihrer Einrichtung?

„Welchen Kindern steht der PC in Ihrer Kita zur Verfügung?“

Bei dieser Frage konnte lediglich eine Entscheidung getroffen werden zwischen „allen Kindern“, „nur den Vorschulkindern“ oder aber „nur den Hortkindern“.

Ähnlich wie im Allgemeinen Teil, bei dem die Teilnehmer/innen danach gefragt wurden, für welche Zielgruppe sie den Computerumgang am sinnvollsten halten und die Mehrheit sich für die Option „Alle Kinder“ ausgesprochen hat, schlägt sich dies auch bei der folgenden Frage nieder, bei der die Mehrheit (n=56,27%, n=148) angibt, dass der PC allen Kindern in der Einrichtung zur Verfügung steht. Obwohl von den Teilnehmer/innen im Allgemeinen Teil hauptsächlich der „Vorschulbereich“ als am prägnantesten für die erstmalige Computernutzung angesehen wurde, geben lediglich 78 Kindergarten-Angestellte (29,66%) zu verstehen, dass in ihrer Einrichtung nur die Vorschulkindern Umgang mit diesem Medium pflegen. Unter der Rubrik „Sonstiges“ wurde z.B. genannt:

→ Kindern mit spezieller Behinderung, Kinder mit „Computerführerschein“,... (siehe Anhang)

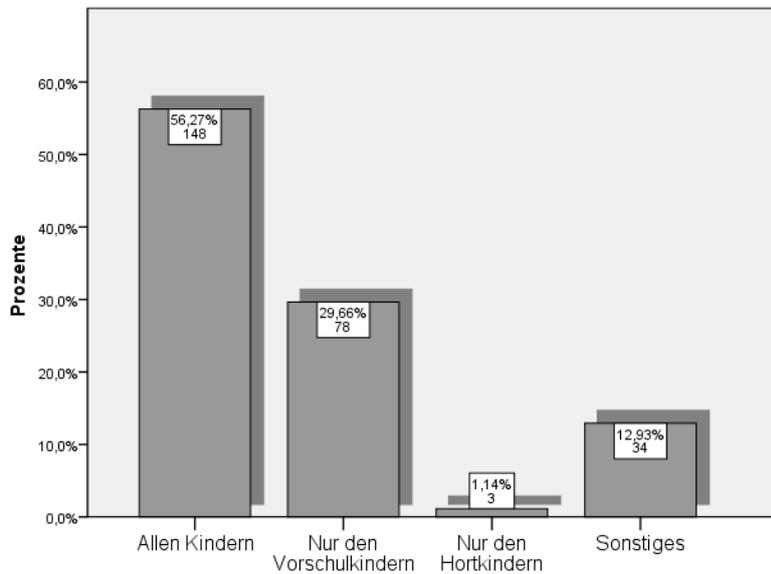


Abb. 37: Welchen Kindern steht der PC in Ihrer Kita zur Verfügung?

„Wie sind die Zugangsmöglichkeiten für die Kinder?“

Auch auf diese Frage wurde bereits im Allgemeinen Teil Bezug genommen und es wurde deutlich, dass die Mehrheit eindeutige Reglementierungsmaßnahmen (zeitlich und inhaltlich) als unerlässlich bei der kindlichen Computernutzung ansieht. Doch wie sieht es tatsächlich in der Praxis aus? Von den 263 teilnehmenden Kindergarten-Angestellten wurde in der Tat mehrheitlich (38,40%, n= 101) angegeben, dass die Computernutzung in der jeweiligen Kita einer Zeitvorgabe unterliegt. Einen permanenten Computerzugang erlauben 44 Kindergärten (16,73%). Nur wenige Kindergärten (n=18, 6,84) haben einen festen Wochentag (wie in Abschnitt 4.4.3 beschrieben), für die Computernutzung ausgemacht. Unter „Sonstiges“ wurde genannt:

- nach Absprache
- je nach Öffnung des Raumes
- nach dem Morgenkreis
- teilweise in den Therapien
- ...(siehe Anhang)

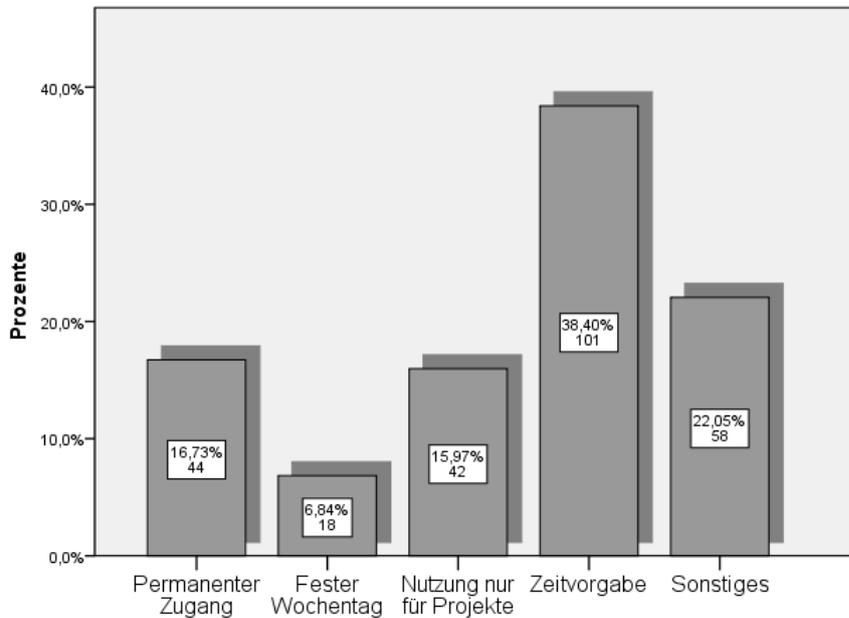


Abb. 38: Wie sind die Zugangsmöglichkeiten für Kinder?

Diejenigen Personen (101 um genau zu sein), die sich bei der vorherigen Frage für die Option „Zeitvorgabe“ entschieden haben, wurden gleich darauf befragt, wie diese denn im Detail aussieht.

Diese Frage war offen gehalten und ermöglichte es den Teilnehmer/innen, ihre persönliche Zeitregelung einzutragen.

Die Zeitfenster reichen dabei in etwa von 5-30 Minuten pro Kind. Genauere Ergebnisse sind im Anhang aufgeführt.

„Begleiten Sie die Kinder am Computer?“

In Abschnitt 2.5 wurde bereits die Wichtigkeit der pädagogischen Begleitung am PC hervorgehoben. Es wurde erwähnt, dass nur diejenigen Kinder von den Gefahren des Computers eingeholt werden, die ohne erzieherische Einflussnahme sich selbst überlassen sind. Eine ausschließlich alleinige PC-Nutzung ist zum Glück nur in 4 Kitas (1,52%) üblich. 66 Kitas (25,10%) scheinen sich dagegen die obige Aussage zum Vorsatz gemacht zu haben und lassen die Kinder nur unter pädagogischer Begleitung an den PC.

Mulley (2010, S. 7) hat demgegenüber den Aspekt der „Begleitenden Selbstbestimmung“ geprägt (siehe Abschnitt 5.5.), wo den Kindern einerseits Freiräume zum Ausprobieren von Ideen geschaffen werden, in denen das Gelingen aber auch von der Unterstützung der Pädagoge/innen abhängt. Dies scheint bereits in den meisten Kitas vorherrschend zu sein,

denn in 186 Einrichtungen (70,72%) ist man auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen alleiniger PC-Nutzung und der PC-Nutzung unter Begleitung aus.

Unter „Sonstiges“ wurde genannt:

→abhängig von den Kindern

→die Kinder machen unter Begleitung den PC-Führerschein und dürfen danach alleine arbeiten

→.... (siehe Anhang)

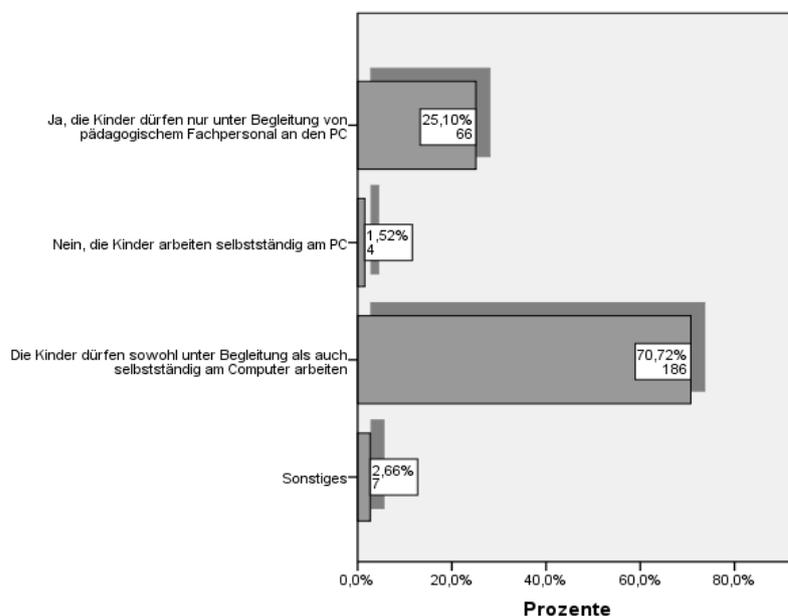


Abb. 39: Begleiten Sie die Kinder am Computer?

„Als was wird der Computer von den Kindern in Ihrer Einrichtung hauptsächlich genutzt?“

In Kapitel 2 wurden bereits einige Funktionsmöglichkeiten des Computers aufgeführt. In Folge dessen, dass die meisten Befragten dem Computer nur eine untergeordnete Bedeutung zuschreiben und ihn hauptsächlich in einem Nebenraum platzieren, dürfte davon auszugehen sein, dass in den meisten Kitas der Computer lediglich als Werkzeug gebraucht wird. (siehe Abschnitt 2.1) Überraschenderweise erfüllt der Computer jedoch nur in 33 Kitas (12,55%) diesen Zweck.

Die gebräuchlichste Form der Nutzung dagegen ist die als Lernhilfe. Über die Hälfte aller befragten Kitas (52,09%, n=137) nutzt den Computer auf diese Weise. Dabei wurde dieser Verwendungszweck im theoretischen Teil eher kritisch angesehen (siehe Abschnitt 2.3). In 44 Institutionen (16,73%) wird er als Spielzeug gebraucht.

Sonstiges:

→ Sprachförderung

→ Informationsquelle

→ ... (siehe Anhang)

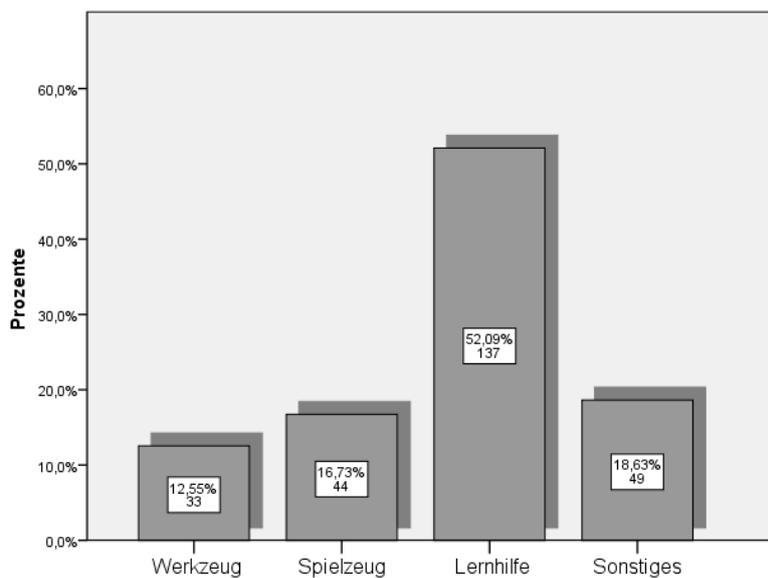


Abb. 40: Als was wird der Computer von den Kindern in Ihrer Einrichtung hauptsächlich genutzt?

„Wie viele Leute aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig?“

Zur Auswahl standen das gesamte Team eines Kindergartens, ein Teil des Teams oder gar keiner aus dem Team.

164 (62,36%) der 263 Kindergärten und damit die absolute Mehrheit gaben an, dass nur ein Teil des Teams sich für diesen Bereich verantwortlich fühlt.

Das dies nicht als negativ zu werten ist, darauf verweist einerseits Abschnitt 5.6.1. indem Müller (2005, S. 21) und Braun (2000, S. 36) proklamieren, dass es für den Anfang vollkommen genügt, wenn sich nur ein Teil des Teams mit dem Medium Computer auseinandersetzt. Auch Coblenz und Klimsa (2010, S. 65) haben in Abschnitt 5.6.5 deutlich gemacht, dass heutzutage nicht mehr jede/r Erzieher/in alles können muss. In vielen Teams erfolgt daher eine Aufteilung der Aufgaben entsprechend der Interessen der Erzieher/innen.

In 77 Kindertagesstätten (29,28%) ist laut den Untersuchungsergebnissen sogar das gesamte Team in die medienpädagogische Arbeit involviert. In 11 Einrichtungen (4,18%) fühlt sich keiner aus dem Team für diese Thematik zuständig.

Sonstiges:

→ 3 geschulte und alle anderen nach Teamfortbildungen durch diese Kolleginnen

→ je Gruppe 1 pädag. Fachkraft

→ 2 Ehrenamtler

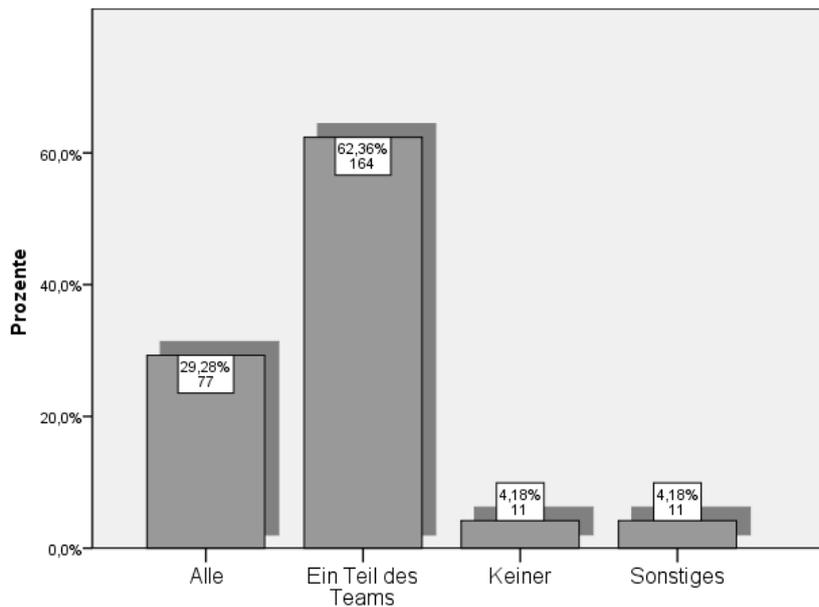


Abb. 41: Wie viele Leute aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig?

„Wie viele Personen aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig?“

Gefragt wurde hierbei nach der genauen Personenzahl. Im Durchschnitt sind 3,01 Personen in den Einrichtungen für die medienpädagogische Arbeit zuständig. Die Mindestanzahl liegt bei einer Person und reicht bis zu maximal 10 Personen in einer Einrichtung.

Deskriptive Statistik

| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
|---|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| Wie viele Personen aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig? | 164 | 9 | 1 | 10 | 3,15 | 1,575 | 2,482 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 164 | | | | | | |

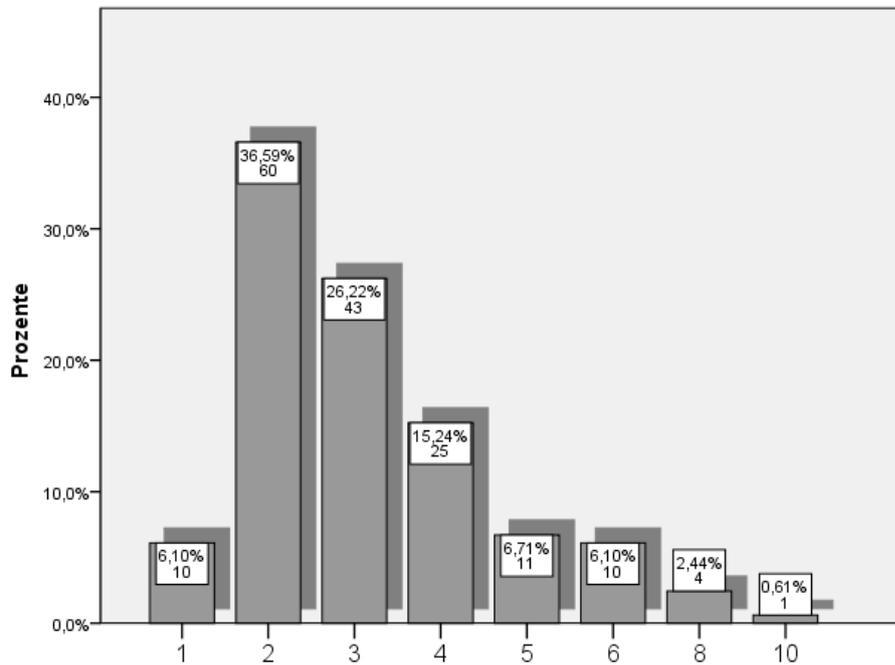


Abb. 42: Wie viele Personen aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig?

Der Großteil der befragten Kindergärten (n=60, 36,59%) gab an, dass insgesamt 2 Leute aus dem Team für die Betreuung der medienpädagogischen Arbeit zuständig sind. Dies entspricht den Vorgaben, die Müller (2005) und Braun (2000) gegeben haben.

„Wer ist in Ihrer Einrichtung hauptsächlich für die medienpädagogische Arbeit zuständig?“

Hierbei handelte es sich um eine offene Frage. Genannt wurden z.B.:

- alle Erzieherinnen
- Gruppenleitungen
- Kita-Leitung
- alle computerinteressierten
- Sprachtherapeutin
- 3 speziellere Medienbeauftragte
- 2 Fachkräfte mit Zusatzqualifikation
- ... (siehe Anhang)

„Welches Geschlecht hat die Person, die hauptsächlich für die medienpädagogische Arbeit in Ihrer Einrichtung zuständig ist?“

In fast allen teilnehmenden Einrichtungen (n=251, 95,44%) sind die Frauen für diesen Bereich zuständig, gerade mal in 12 Fällen (4,56%) sehen sich die Männer für die medienpädagogische Arbeit verantwortlich.

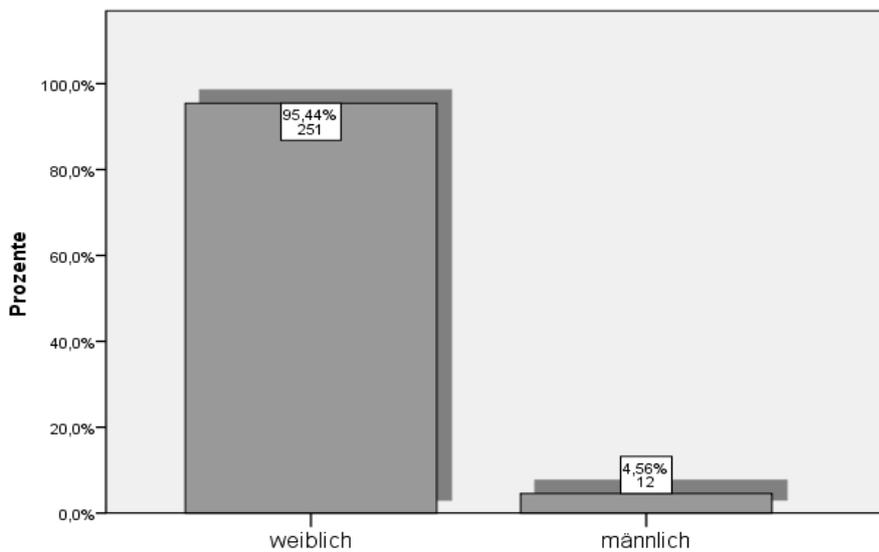


Abb. 43:
Welches Geschlecht hat die Person, die hauptsächlich für die medienpädagogische Arbeit in Ihrer Einrichtung zuständig ist?

„Verfolgen Sie in Ihrer Kita bereits ein konkretes Konzept in der Computerarbeit mit Kindern?“

Die Bedeutsamkeit eines medienpädagogischen Konzeptes wurde bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt (siehe Exkurs: Hardware-Ausstattung von Kindergärten und Abschnitt 5.3.1)

Demgegenüber ist es als äußerst ernüchternd anzusehen, dass in über der Hälfte der befragten Kitas (n=155; 58,94%) noch kein solches Konzept vorliegt. Dieses Ergebnis deutet bereits darauf hin, dass eine fürsorgliche Abstimmung der Computernutzung auf das jeweilige Kind wie sie Bisdorf (2010) empfiehlt (siehe Abschnitt 5.3) nicht zu erwarten ist.

65 Kindergärten (24,71%) machen sich dagegen schon etwas mehr Gedanken bei der Nutzung des Computers in ihrer Einrichtung. Sie verfolgen bereits ein bestimmtes Konzept, wengleich dieses noch nicht festgeschrieben ist.

Festgeschriebene medienpädagogische Konzepte liegen bislang ausschließlich in 43 der befragten Kindergärten (16,35%) vor.

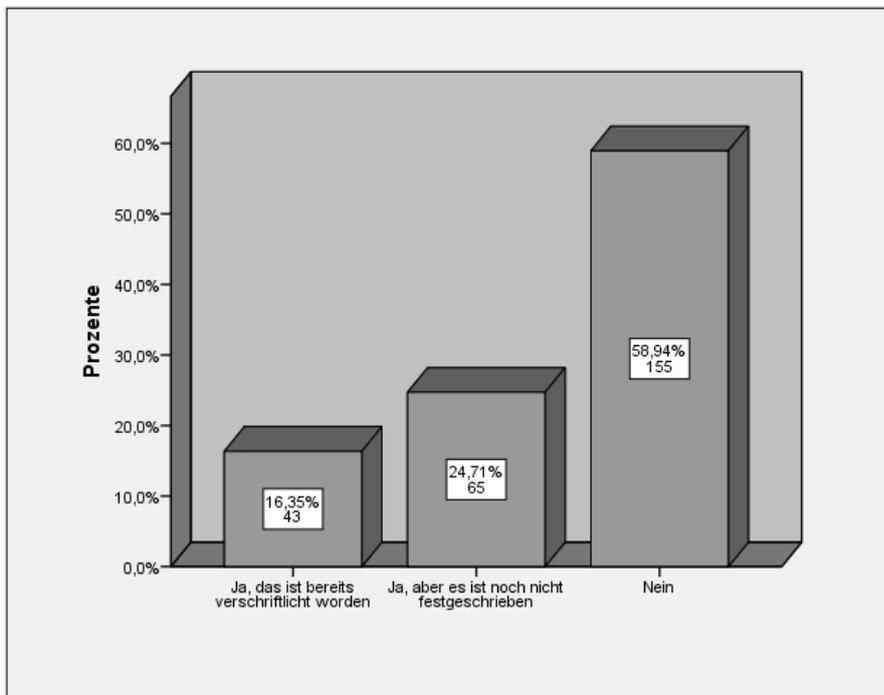


Abb. 44: Verfolgen Sie in Ihrer Kita bereits ein konkretes Konzept in der Computerarbeit mit Kindern?

Die letzte Frage des Spezifischen Teils lautet folgendermaßen:

„Wer nutzt den PC in Ihrer Kita häufiger?“

Im theoretischen Teil (siehe Abschnitt 4.4.3) wurde erwähnt, dass Mädchen sich oftmals nur wenig gegenüber den dominanten Jungen am PC durchsetzen können und dass von daher ein spezieller Mädchentag in Erwägung zu ziehen sei. Ähnliches wurde in Abschnitt 5.4.3 diskutiert, nämlich ob der Computer nicht ausschließlich für das weibliche Geschlecht zugänglich gemacht werden sollte, um Mädchen einen chancengleichen Zugang zu diesem Medium zu ermöglichen. In lediglich 3 Kitas (1,14%) darauf verweisen die Untersuchungsergebnisse, sind es die Mädchen die vorzugsweise an diesem Medium sitzen. Auf der anderen Seite wurde dargelegt, dass der Kindergarten den Jungen nur wenige männliche Assoziationsmöglichkeiten zu bieten hat und das daher gerade dieses Geschlecht von dem Computer profitieren kann. 43 der befragten Kitas (16,35%) bekunden, dass es hauptsächlich die Jungen sind, die in ihrer Einrichtung vor dem Medium sitzen.

Ein Blick auf die Untersuchungsergebnisse zeigt, dass in der überwiegenden Mehrheit der Kitas (82,51%, n=217) die PC-Nutzung unter den Geschlechtern gleich verteilt ist. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der Studie von Winkle und Ogletree (1992) als positiv zu werten. Die beiden Forscher haben herausgestellt, dass die Einbettung des Computers im Vorschulalter in einem geschlechterlosen Setting vollzogen werden sollte, indem Mädchen und Jungen gleichermaßen Zugang zu dem PC erhalten. (siehe Abschnitt 5.4.3)

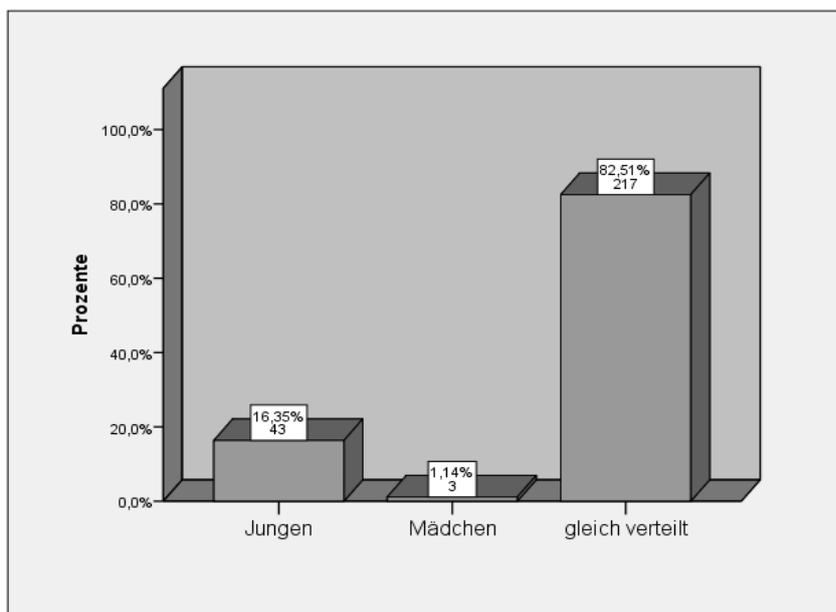


Abb. 45: Wer nutzt den PC in Ihrer Kita häufiger?

9.3 Ergebnisse: Softwareverfügbarkeit und –Nutzung

„Welche Software kommt in Ihrer Kita zum Einsatz?“

Den Standardprogrammen (Word-PowerPoint, Excel, etc.) wurde in Abschnitt 3.1.1 ein größeres Potenzial zugesprochen als der spiel- und aufgabenorientierten Software, da sie den Kindern mit den ganzen „Tools“ Werkzeuge zur Verfügung stellen die sich für eine Vielzahl von Aufgaben anwenden lassen. (Siraj-Blatchford, I. & J.,2007, S. 10) Diese Meinung teilen 16 Kitas (6,08%) und setzen lediglich diese Art von Software ein. Eine Einführung in die Computernutzung durch Spiele bewirkt dagegen noch lange keine Medienkompetenz im Umgang mit dem PC. (vgl. Braun, 2000, S. 15) Auch Anfang und Demmler (2006, S. 48) machen darauf aufmerksam, dass Spielesoftware nicht allein die Medienerziehung bestimmen und keinesfalls als Selbstläufer eingesetzt werden sollte. (siehe Abschnitt 3.2) Dies scheint in

93 Kitas (35,36%) noch nicht angekommen zu sein, sie schwören dennoch auf den alleinigen Einsatz von Anwendungssoftware. Palme (1999, S. 41) rät ganz davon ab, sich auf lediglich einen Software-Typus zu beschränken, da ein gesundes Frühstück seiner Meinung nach ebenfalls durch abwechslungsreiche Nahrung besticht und sich nicht nur allein auf Müsli beschränken sollte. Um einen solchen abwechslungsreichen Softwareeinsatz sind erfreulicherweise über die Hälfte der befragten Kitas (55,89%, n=147) bemüht. In Abschnitt 3.2 wurde darüber diskutiert, welche Vorteile ein nicht-softwareunterstützter Computereinsatz bietet. Dieser wird in nur 7 Kindergärten (2,66%) angestrebt.

Dabei schadet der gelegentlicher Konsum von Spielesoftware den Kindern nicht, wenn er parallel dazu an medienpädagogisch aktivere Maßnahmen mit dem Computer (z.B. diesen in seine Bestandteile zerlegen, in die Rollenspielaktivitäten der Kinder einbeziehen,...) gekoppelt ist.

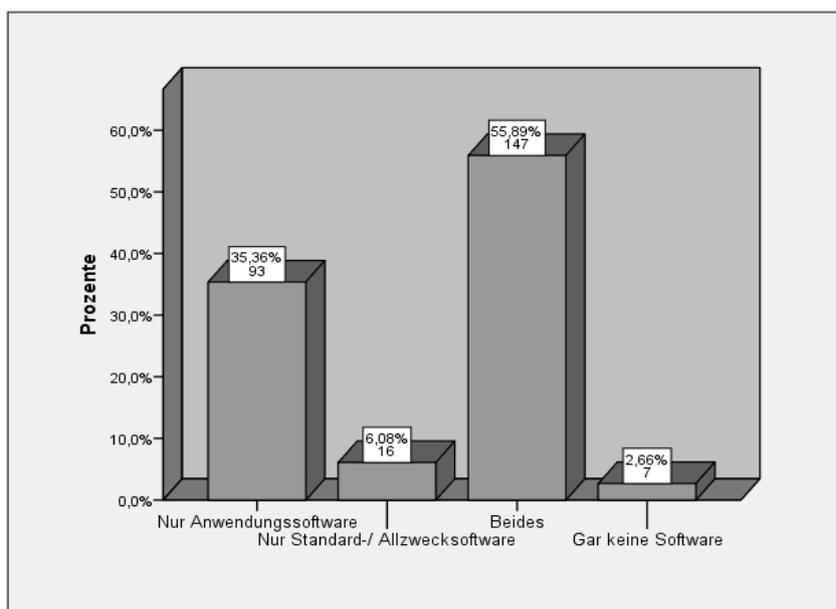


Abb. 46: Welche Software kommt in Ihrer Kita zum Einsatz?

„Nutzen Sie die Software „Schlaumäuse“ in Ihrer Einrichtung?“

Diese Software wurde in Abschnitt 3.1 als positiv hervorgehoben, da sie die Kinder über das eigentliche Spielen mit dem Programm zusätzlich auch zu sprachbildenden und kommunikationsfördernden Projekten mit Standardsoftware (z.B. Word, Paint,...)anregt und damit gleichzeitig einem einseitigen Softwareeinsatz entgegenwirkt.

(vgl. www.schlaumaeuse.de)

Die Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch, dass in über der Hälfte der Kitas (59,32%, n=156) dieses Programm nicht genutzt wird. Immerhin in 107 Kitas (40,68%) findet es dagegen Verwendung.

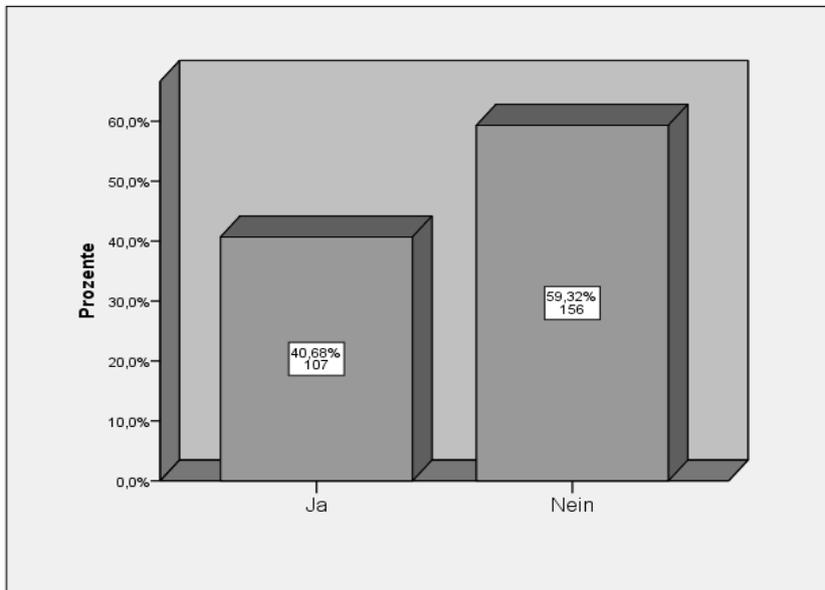


Abb. 47: Nutzen Sie die Software Schlaumäuse in Ihrer Einrichtung?

9.4 Ergebnisse: Internetnutzung

„Verfügt Ihre Einrichtung über einen Internetanschluss?“

In Abschnitt 3.3 wurde über die zunehmende Bedeutsamkeit des Internets für Kinder diskutiert. Die KIM-Studie hat dabei deutlich gemacht, dass das Interesse der Kinder am Internet kontinuierlich steigt.

Die Mehrheit der Kitas scheint sich schon darauf eingestellt zu haben, denn in fast allen der teilnehmenden Einrichtungen (98,48%, n=259) ist bereits ein Internetanschluss vorhanden. In 2 Kitas (0,76%) befindet er sich zumindest in Planung und ebenfalls 2 Einrichtungen (0,76%) signalisierten, dass ein solcher nicht gewünscht sei.

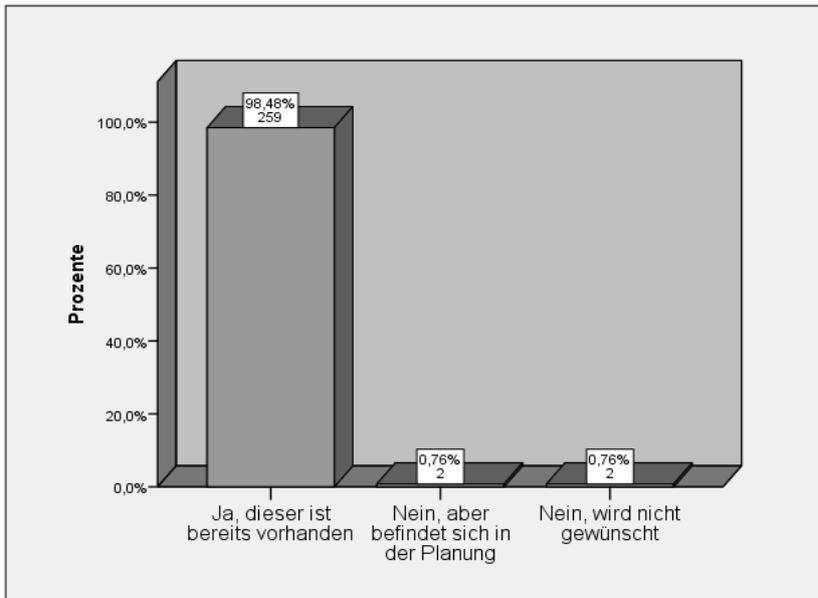


Abb. 48: Verfügt Ihre Einrichtung über einen Internetanschluss?

„Nutzen Sie das Internet mit den Kindern?“

In Abschnitt 3.3 wurden vier gängige Variantentypen in Kindergärten thematisiert. Die Ergebnisse machen deutlich, dass ein Großteil der befragten Kindergärten (n=161, 61,22%) dem Variantentyp 2 entspricht, d. h. demjenigen, der bereits über (einen) Computer für die Kinder verfügt, das Internet erscheint ihnen jedoch noch eine Nummer zu groß, um es gemeinsam mit den Kindern zu nutzen. Lediglich 102 Kitas (38,78%) der Kitas trauen sich dies bereits zu (siehe Variantentyp 4).

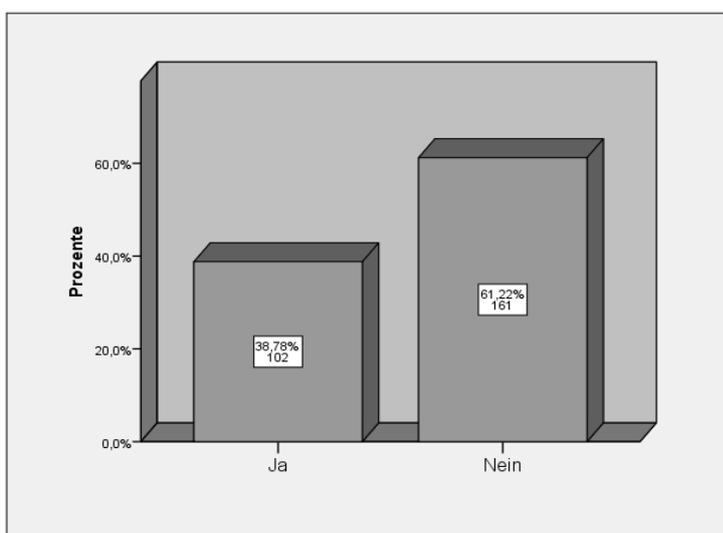


Abb. 49: Nutzen Sie das Internet mit den Kindern?

„Wenn ja, wozu nutzen die Kinder das Internet in Ihrer Einrichtung?“

Das Hauptinteresse der Kinder im Internet basiert nach Feil (2004) auf dem Spielen. Dies lässt sich jedoch durch die vorliegenden Ergebnisse nicht nachweisen. Lediglich ein Kindergarten (0,98%) gebraucht das Internet auf diese Weise.

Ebenfalls nur wenig Gebrauch (1,96%, n=2) scheint von dem Internet als „Selbstdarstellungsportal“ (siehe Abschnitt 3.3.3) gemacht zu werden. Am weitaus häufigsten wird dagegen das Internet als Forschungsinstrument (52,94%, n=54) oder als Lexikon (26,47%, n=27) verwendet.

In der Kategorie „Sonstiges“ wurden genannt:

→ Online-Spiele

→ Fotobestellungen

→ Kontakt halten wegen Wegzug eines Kindes nach England

→ ... (siehe Anhang)

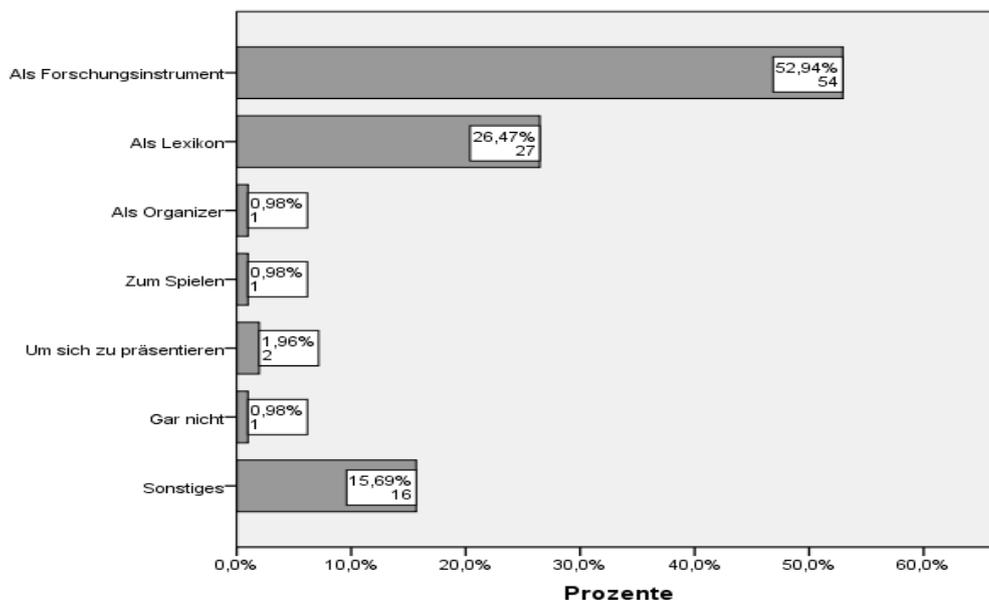


Abb. 50: Wenn ja, wozu nutzen die Kinder das Internet in Ihrer Einrichtung?

„Hat Ihre Einrichtung eine eigene Homepage?“

In Anbetracht der Ausführungen in Abschnitt 2.4, wo darauf hingewiesen wurde, dass die Einrichtung einer eigenen Homepage für viele Kindergärten einen großen finanziellen Aufwand bedeutet und den Ängsten vieler Erzieher/innen (siehe Abschnitt 3.3.3) durch zu

viel Öffentlichkeitsarbeit (und dazu zählt eben auch die eigene Homepage) zu einem „gläsernen Kindergarten“ zu mutieren (vgl. Köhler, 1997, S. 22), ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der befragten Kitas noch keine derartige Homepage besitzt.

Die Untersuchungsergebnisse machen jedoch gegensätzliches deutlich.

Über die Hälfte aller befragten Einrichtungen (n=149, 56,65%) haben bereits eine eigene Internetplattform. Keine eigene Homepage dagegen besitzen 114 Kitas (43,35%).

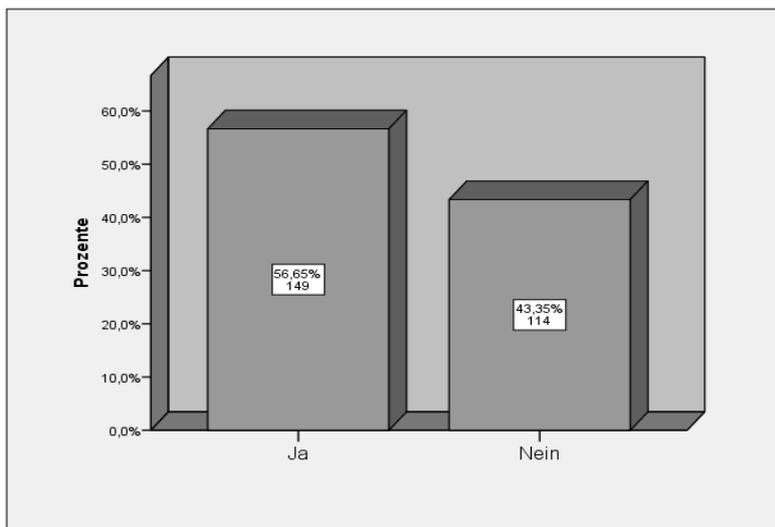


Abb. 51: Hat Ihre Einrichtung eine eigene Homepage?

9.5 Ergebnisse: Elternarbeit

„Beziehen Sie die Eltern in die Computerarbeit im Kindergarten ein?“

Das Ergebnis der Umfrage brachte diesbezüglich weniger erfreuliches zum Vorschein. Von den beteiligten Kindergärten involviert die Mehrzahl 179 (68,06%) die Eltern **nicht** in die Computerarbeit. Einer Zusammenarbeit mit den Eltern in diesem Themenfeld stehen lediglich 84 Einrichtungen (31,94%) positiv gegenüber.

Ein gesundes Medienverhalten wie es in Abschnitt 5.4.4 beschrieben wurde, lässt sich auf diese Weise nur schlecht bei den Kindern erreichen. Insofern die Eltern von den Erzieher/innen nicht über deren therapeutische Maßnahmen in der Kita aufgeklärt werden, sind diese als überflüssig anzusehen, da die Kinder in ihrem familiären Umfeld wieder in ihre alten Computergewohnheiten zurückfallen und eine Konsum- statt rezeptionsorientierte Nutzung praktizieren.

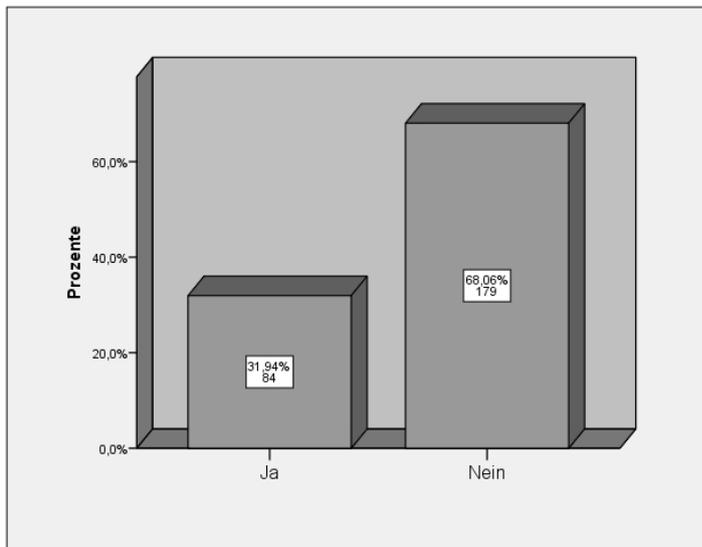


Abb. 52: Beziehen Sie die Eltern in die Computerarbeit im Kindergarten ein?

„Wenn ja, wie beziehen Sie die Eltern ein?“

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie sich Eltern in dem Bereich der Computerarbeit engagieren können. Einige wurden bereits in Abschnitt 1.4.2 erwähnt. Beispielsweise haben die Eltern in einem Fall den Schulanfängern eines Kindergartens einen Computer samt Monitor und Drucker geschenkt. In wiederum einer anderen Kita haben drei Mütter ein richtiges Konzept für den Computereinsatz in der pädagogischen Arbeit entwickelt. Ein solches ehrenamtliches Engagement ist laut den Ergebnissen dieser Studie nur in 20 Kitas (23,81%) geläufig.

In Abschnitt 5.5. wurde erwähnt, dass in einigen Kindergärten des Öfteren Eltern-Kind-Spielnachmittage angeboten werden, die die Eltern dazu animieren sollen, gemeinsam mit ihren Kindern ein Computerspiel zu erkunden. Derartige gemeinsame Aktivitäten finden laut den empirischen Ergebnissen nur in 7 Kitas (8,33%) statt.

Am ehesten werden die Eltern im Rahmen von Elternabenden/-Informationsnachmittagen in die Computerarbeit einbezogen (53,57%, n=45).

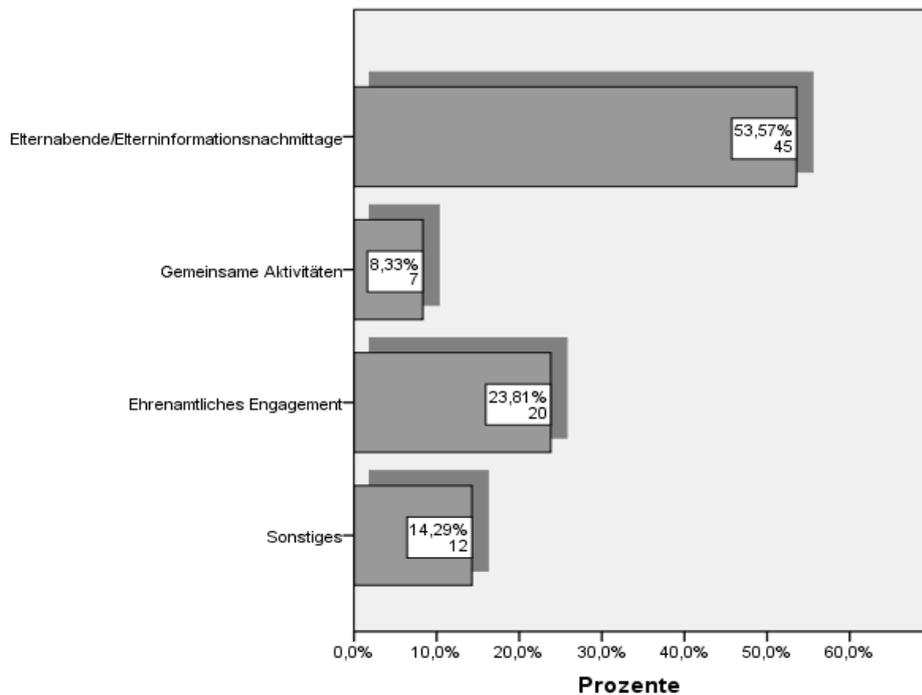


Abb. 53: Wenn ja, wie beziehen Sie die Eltern ein?

Unter „Sonstiges“ wurde genannt:

- Projekt-Infos
- Betreuung der Hardware
- Kita-Zeitung
- Infos über Computerarbeit/ Austausch von Software
- Kinder schreiben den Eltern
- ... (siehe Anhang)

9.6 Ergebnisse: Medienkompetenzen/ Fortbildungen

„Wie würden Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse bewerten (nach Schulnoten)?“

Schneider und Scherer (2010, S. 11) haben bereits darauf verwiesen, dass es nicht ausreicht Medienpädagogik zu wollen, sondern Erzieher/innen müssen auch dazu befähigt sein. (siehe Abschnitt 5.6.6.). Six und Gimmler (2007, S. 149) haben herausgefunden, dass Erzieher/innen sich im Schnitt für (noch) etwas schlechter qualifiziert zur Medienerziehung halten als die Befragten in ihrer Vorläuferstudie von 1997.

Die Untersuchungsergebnisse dieser Studie deuten jedoch darauf hin, dass die Teilnehmer/innen relativ gut mit dem Computer umgehen können.

Im Durchschnitt bewerteten sie ihre eigenen Computerkenntnisse mit 2,73.

| Deskriptive Statistik | | | | | | | |
|--|-----|------------|---------|---------|------------|--------------------|---------|
| | N | Spannweite | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Varianz |
| Wie würden Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse bewerten (nach Schulnoten)? | 421 | 5 | 1 | 6 | 2,73 | ,763 | ,581 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 421 | | | | | | |

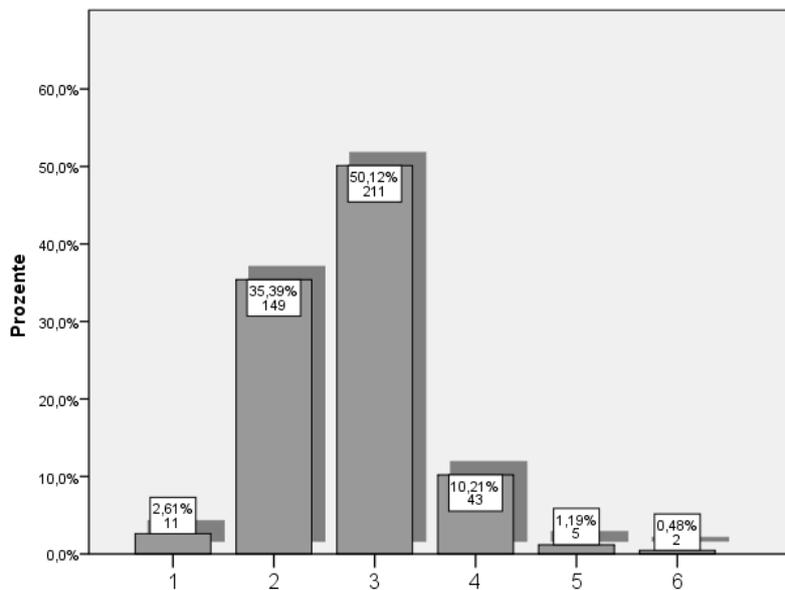


Abb. 54: Wie würden Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse bewerten (nach Schulnoten)?

Etwa die Hälfte der Teilnehmer/innen (50,12%, n=211) gab sich eine 3. 35,39% (n=149) schätzten ihre Computerkenntnisse im 2er-Bereich. 11 Teilnehmer/innen (2,61%) sind der Ansicht über sehr gute Computerkenntnisse zu verfügen. 43 (10,21%) stuften ihre Kenntnisse am PC im 4er Bereich ein. Mit 5 und 6 bewerteten sich nur die wenigsten Teilnehmer/innen.

„Woher stammen Ihre Kenntnisse im Umgang mit dem PC?“

In Kapitel 5.7 wurden verschiedenste Wege aufgezeigt, auf denen die Erzieher/innen zu medienpädagogischen Qualifikationen gelangen können.

Die Methode der Selbstaneignung von Computerkenntnissen (siehe Abschnitt 5.7.1) wird dabei von den Befragten am meisten präferiert (42,04%, n=177). Dies mag aus den hiesigen Nachteilen resultieren, die viele Erzieher/innen mit herkömmlichen

Fortbildungsveranstaltungen verbinden (kaum Alltagsbezug, Transferschwierigkeiten in die Kita, Gefühl von Befremdlichkeit). Aufenanger (1991, S. 159) hat darauf hingewiesen, dass nur die persönliche Erfahrung, das Ausprobieren, was man mit dem PC alles machen kann, zu einem Lernprozess beitragen kann, damit die Erzieher/innen vor der Computertechnologie nicht mehr hilflos kapitulieren. (siehe Abschnitt 1.4.1) Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist die Entscheidung der Befragten für die Selbstaneignung der Computerkenntnisse positiv zu werten.

111 Kindergarten-Angestellte (26,37%) haben dennoch ihre Computerkenntnisse vorzugsweise durch berufliche Fortbildungen erzielt, auch wenn diese von Neuß (1999, S. 19) gerne unter dem Begriff „Feiertagsmedienpädagogik“ verordnet werden, weil diese außerhalb des Alltags in renommierten Bildungs- und Fortbildungsinstitutionen stattfinden (siehe Abschnitt 5.7.2)

Private Fortbildungen wurden von 63 Personen aus dem Kindertagesstättenbereich (14,96%) besucht. Die Hilfe von Freunden/bekanntem hingegen wurde nur von 39 Personen (9,26%) in Anspruch genommen.

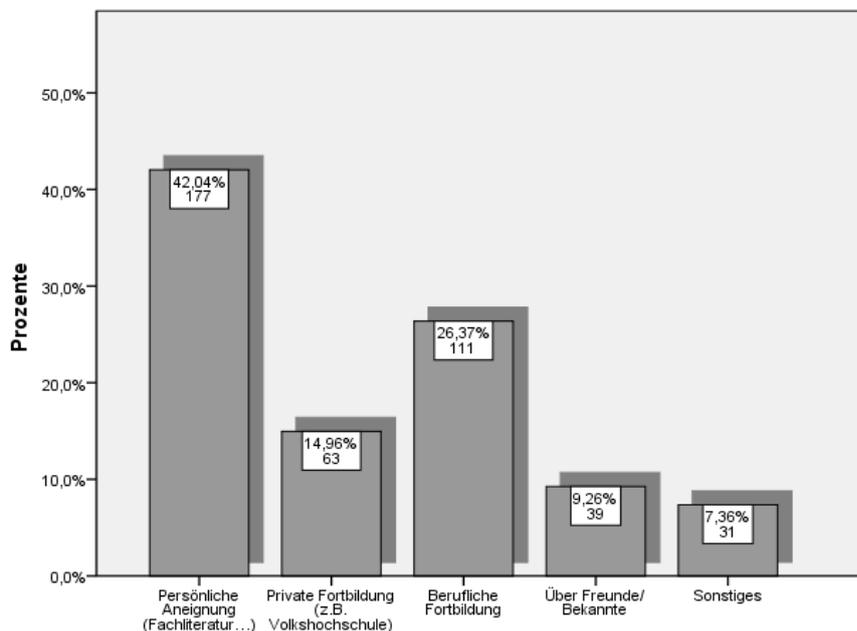


Abb. 55: Woher stammen Ihre Kenntnisse im Umgang mit dem PC?

Im Bereich „Sonstiges“ wurde von den Teilnehmer/innen genannt:

- Mein Mann
- eigene Kinder
- Studium
- ...(siehe Anhang)

„Haben Sie bereits eine Fortbildung zum Thema „Computerarbeit mit Kindern“ besucht?“

Six und Gimmler (2007, S. 63 ff.) haben durch ihr Forschungsprojekt herausgestellt, dass die überwältigende Mehrheit der Erzieher/innen (85%) in den letzten fünf Jahren nicht an einem medienpädagogischen Fortbildungsangebot teilgenommen hat (siehe Einleitung).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch durch die vorliegende Studie ab.

78,86% (n=332) der befragten Personen aus dem Kindergartenbereich hat noch keine Fortbildung zum Thema „Computerarbeit mit Kindern“ besucht. Nur ein kleiner Teil (21,14%, n=89) kann bereits auf eine solche zurückblicken.

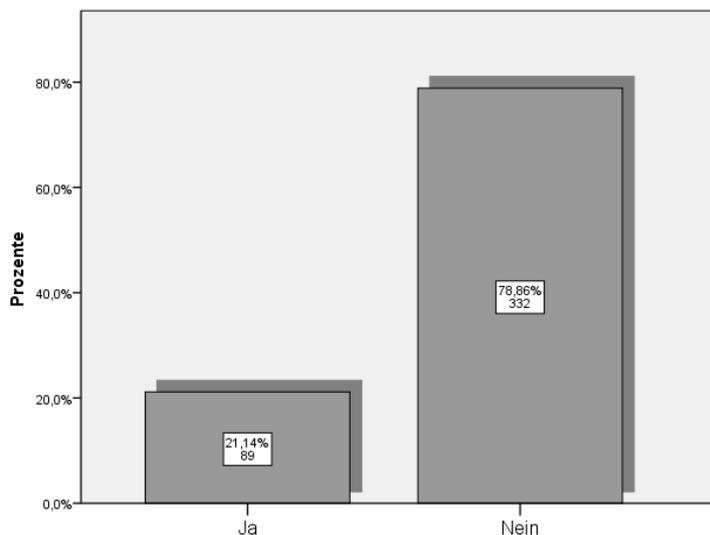


Abb. 56: Haben Sie bereits eine Fortbildung zum Thema Computerarbeit mit Kindern besucht?

„Wie lautet die Bezeichnung der Fortbildung?“

- Medienkompetenz für Kinder
- Schlaumäuse
- EAFE Fachtagung 2006 in Prag
- Medienqualifizierung für Erzieher
- ... (siehe Anhang)

„Wie groß ist Ihr Interesse an derartigen Fortbildungen?“

Über die Hälfte der Teilnehmer/innen (58,43%, n=246) brachten durch die Studie zum Ausdruck lediglich „interessiert“ an solchen Veranstaltungen zu sein. Zu erklären ist dies vermutlich damit, dass die Mehrheit sich ihre Kenntnisse bevorzugt selbst aneignet.

91 Personen (21,62%) aus dem Kindergartenbereich gaben sogar vor nur „wenig interessiert“ zu sein und 16 (3,80%) haben überhaupt kein Interesse an Fortbildungen („nicht interessiert“). „Sehr interessiert“ an derartigen Fortbildungen sind immerhin noch 68 Befragte (16,15%).

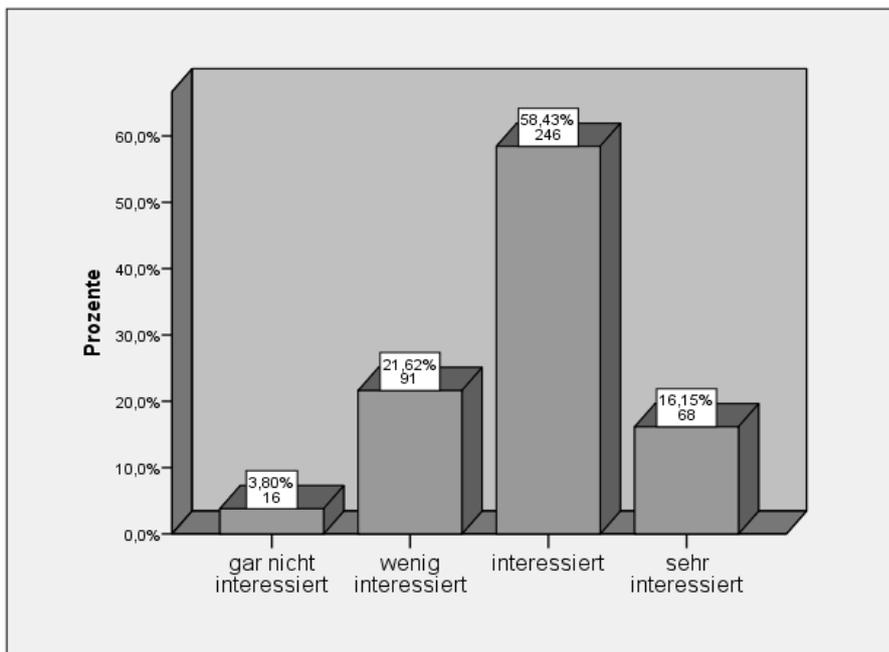


Abb. 57: Wie groß ist Ihr Interesse an derartigen Fortbildungen?

In den folgenden Abschnitten sollen jeweils Zusammenhänge zwischen zwei Variablen veranschaulicht werden. Um zu überprüfen, ob zwei Variablen unabhängig voneinander verteilt sind oder ob die Verteilung der Werte von der Werteverteilung anderer Variablen abhängt, werden sogenannte Signifikanztests durchgeführt. Die Wahl eines bestimmten Signifikanztests wird dabei vor dem Hintergrund des jeweiligen Skalenniveaus der Variablen getroffen. Das Signifikanzniveau, an dem die Ergebnisse bemessen werden, beträgt jeweils 5 % (0,05).

Der Übersichtlichkeit halber sind die Testergebnisse (Tabellen) im Anhang einzusehen.

9.7 Personenbezogene Unterschiede

9.7.1 Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Befragten

Dieses Unterkapitel zielt darauf ab, Unterschiede bei Männern und Frauen hinsichtlich der Computerakzeptanz/- Nutzung zu testen. Welches Geschlecht befürwortet beispielsweise den Computereinsatz im Kindergarten eher oder ist die Einstellung zu diesem Medium geschlechtsunabhängig? Stufen weibliche und männliche Befragte ihre eigenen Computerkenntnisse ähnlich ein oder zeichnen sich auch hierbei Differenzen ab? Auf welchem Wege gelangen Männer und Frauen zu ihren Computerkenntnissen und wie stark wird der Besuch von Fortbildungen bei den beiden Geschlechtern gewichtet? Dies alles soll in den folgenden Abschnitten herausgestellt werden.

*(a) Geschlecht * Computerbefürwortung*

Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der Befürwortung des Computers im Kindergarten sind in Abbildung 58 dargestellt. Die Vermutung ging in Abschnitt 5.6.3 dahin, dass sich der hohe Frauenanteil in vielen Kindergärten möglicherweise problematisch auswirken könnte, da der Computer von vielen Personen vorrangig als „männlich“ assoziiert wird.

Dass dem nicht so ist konnte mithilfe der vorliegenden Studie bewiesen werden.

Zunächst einmal ist der Darstellung zu entnehmen, dass beide Geschlechter den Computer im Kindergarten eher befürworten als das sie ihn abzulehnen.

Bei der Befürwortung des Computers im Kindergarten treten somit keine herausragenden Geschlechtsunterschiede zu Tage; die Differenz zwischen Männern und Frauen beträgt lediglich 5,4%.

Die Frauen nehmen sogar einen kleinen Vorsprung (80%) gegenüber den Männern (74,6%) ein.

Diese geringfügigen Unterschiede zwischen den Geschlechtern deuten bereits auf eine Unabhängigkeit der untersuchten Variablen hin.

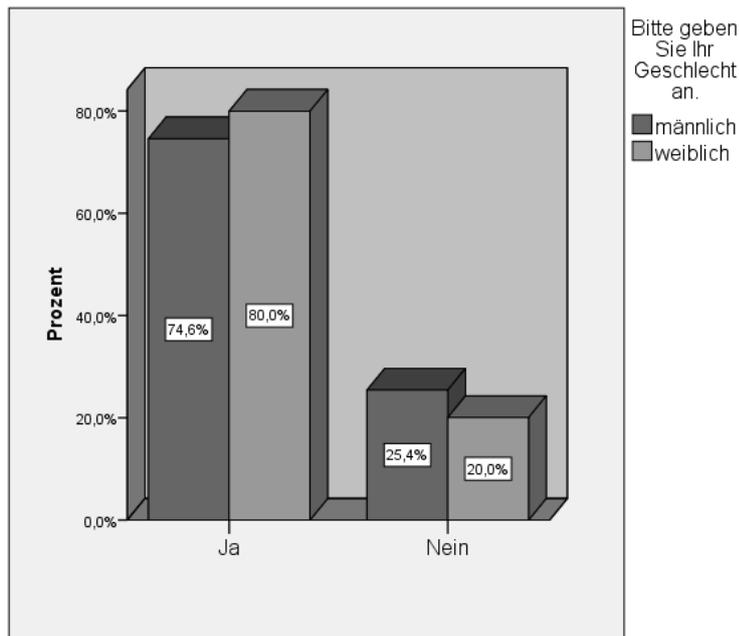


Abb. 58: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

Der t-Test, der auf dieses Untersuchungsbeispiel angewendet wird, ergibt, dass der Einfluss des Geschlechts auf die Computerbefürwortung im Kindergarten mit einem Wert von ($p=0,340 > 0,05$) tatsächlich als nicht signifikant einzustufen ist.

*(b) Geschlecht * Computerkenntnisse*

Winkle und Ogletree (1992) gingen im Vorfeld ihrer Studie nicht nur davon aus, dass der Computer vorrangig als männlich stereotypisiert wird, sondern auch das insgesamt von männlicher Seite aus größere Kompetenzen in Bezug auf das Medium zu erwarten sind. Es konnten jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede von ihnen nachgewiesen werden. Bei der vorliegenden Studie hingegen traten geschlechtsspezifische Gegensätze zu Tage. Diese sind der Abbildung 59 zu entnehmen:

Es zeigt sich, dass Männer bei der Selbsteinschätzung ihrer Computerkenntnisse etwas selbstbewusster sind als Frauen. 12,9% der Männer bewerten ihre eigenen Computerkenntnisse mit „sehr gut“. Bei den Frauen wird diese Note nur zu 1,8% vergeben. Auffällig ist weiterhin, dass die Männer sich bei ihrer Notengebung hauptsächlich auf die ersten drei Notenstufen (1-3) konzentrieren (ausgenommen 3,2%, welche ihre persönlichen Computerkenntnisse als „ungenügend“ beschreiben). Auf weiblicher Seite hingegen sind alle Noten (von 1-6) abgedeckt. Beispielsweise gaben sich 11,0% der Frauen in Bezug auf ihre Computerkenntnisse eine 4 und 1,3% sogar eine 5. Bei den Männern wurden diese beiden Noten kein einziges Mal angegeben.

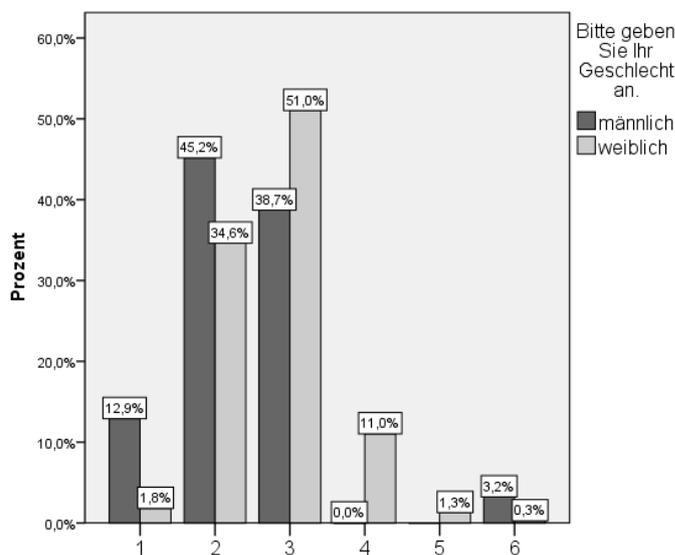


Abb. 59: Wie würden Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse bewerten (nach Schulnoten)?

Mit dem U-Test nach Mann-Whitney konnte nachgewiesen werden, dass der Faktor Geschlecht sich in Bezug auf die Einschätzung der Computerkenntnisse als signifikant erweist ($p=0,004 < 0,05$).

Zu erklären ist dieses Ergebnis damit, dass Winkle und Ogletree (1992) in ihrer Studie eine andere Zielgruppe (Vorschulkinder) beleuchtet haben und das sie aus dem Grunde keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachweisen konnten.

(c) *Geschlecht * Aneignung Computerkenntnisse*

Die Auswirkungen des Geschlechts auf die Aneignung von Computerkenntnissen sind in Abbildung 60 dargestellt.

Die meisten Stimmen entfallen bei beiden Geschlechtern auf die „Persönliche Aneignung“, jedoch nehmen die Männer hierbei im Vergleich zu den Frauen einen deutlichen Vorsprung ein (71,0% gegenüber 39,7%). Zu erklären ist dies vermutlich damit, dass Männer eher mit Technik experimentieren und weniger Angst davor haben etwas kaputt zu machen, als Frauen. Interessant sind weiterhin die beiden Balken „Private Fortbildung“ und „Berufliche Fortbildung“. Durch private Fortbildungen haben lediglich die Frauen ihre Computerkenntnisse erworben (16,2%); Männer haben von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch gemacht (0,0%). Berufliche Fortbildungen haben beide Geschlechter zur Aneignung ihrer Computerkenntnisse genutzt, die Frauen jedoch etwas häufiger als die Männer (26,7% gegenüber 22,6%).

Frauen nehmen bei der Aneignung ihrer Computerkenntnisse zudem häufiger als Männer die Hilfe von Freunden und Bekannten in Anspruch (9,7% gegenüber 3,2%).

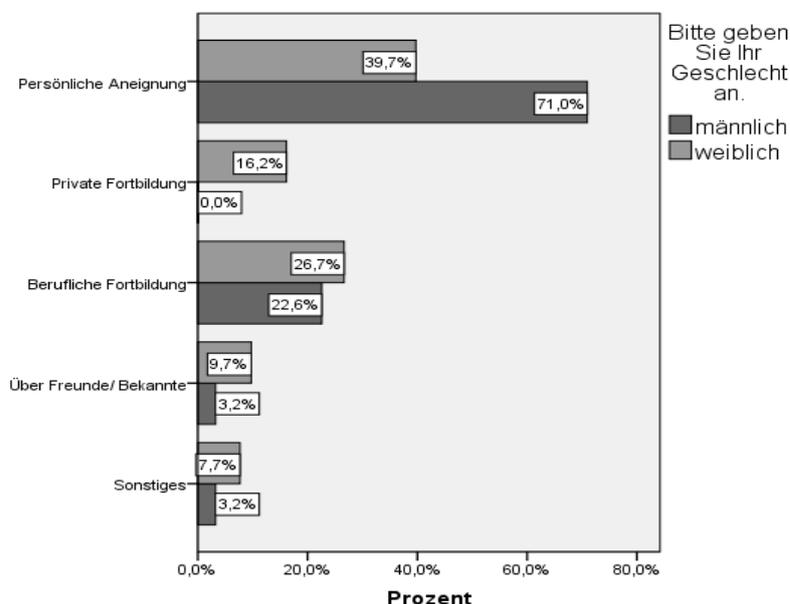


Abb. 60: Woher stammen Ihre Kenntnisse im Umgang mit dem PC?

Der Chi-Quadrat-Test beweist, dass zwischen den beiden Variablen „Geschlecht“ und „Aneignung der Computerkenntnisse“ ein signifikanter Zusammenhang besteht ($p=0,005 < 0,05$).

*(d) Geschlecht * Interesse Fortbildungen*

Das allgemeine Interesse an Fortbildungen hat sich insgesamt als eher schwach ausgeprägt erwiesen.

Im Folgenden soll differenziert werden, welches von beiden Geschlechtern eher an Fortbildungen interessiert ist oder ob Männer und Frauen in dem Punkt gleichauf liegen. Die Ergebnisse sind der Abbildung 61 zu entnehmen.

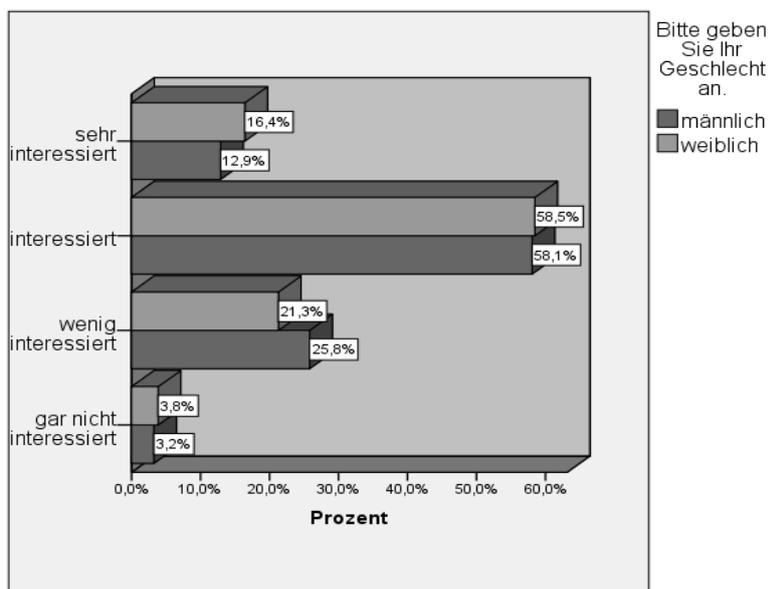


Abb. 61: Wie groß ist Ihr Interesse an derartigen Fortbildungen?

Auffällig ist, dass bei jeder Option (von „gar nicht interessiert“ bis „sehr interessiert“) die Länge der Balken bei beiden Geschlechtern nur geringfügig voneinander abweicht. Beide Geschlechter gaben mehrheitlich zu Protokoll, an derartigen Fortbildungen „interessiert“ zu sein; die Frauen um 0,4% mehr als die Männer. „Sehr interessiert“ an Fortbildungen sind ebenfalls tendenziell mehr Frauen als Männer (16,4% gegenüber 12,9%). Allerdings fällt auch hierbei der Unterschied nicht allzu sehr ins Gewicht.

Das männliche Geschlecht gab zu 25,8% an, nur „wenig Interesse“ an derartigen Veranstaltungen zu besitzen; bei dem weiblichen Geschlecht sind es nur geringfügig weniger, die sich für diese Option entschieden (21,3%).

Gar kein Interesse an Fortbildungsmaßnahmen bekundete nur die Minderheit von beiden Geschlechtern (3,8% der Frauen und 3,2% der Männer).

Zu erklären ist das tendenziell größere Fortbildungsinteresse der Frauen damit, dass sie sich aufgrund ihrer technischen Berührungängste weniger zutrauen selbst an dem Computer zu experimentieren.

Der U-Test nach Mann-Whitney, welcher auf diesen Fall angewendet wurde, bekräftigt die vorigen Ergebnisse, indem er den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen „Geschlecht“ und „Interesse Fortbildungen“ als nicht signifikant herausstellt ($p=0,559 > 0,05$).

9.7.2 Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Befragten

*(a) Alter * Computerbefürwortung*

Durch Pscheida (2007, S. 70) wurde es bereits angedeutet, dass zwiespältige Verhältnis älterer Menschen gegenüber dem Computer (siehe Abschnitt 5.6.2)

Um zu überprüfen, ob zwischen dem Alter der Befragten und der allgemeinen Computerbefürwortung tatsächlich ein signifikanter Zusammenhang besteht, wurde in diesem Fall eine Korrelation zwischen den beiden Variablen durchgeführt.

Der ermittelte Korrelationskoeffizient für die beiden Variablen „Alter“ und „Computerbefürwortung“ beträgt 0,019.

Dieser relativ kleine Betrag deutet darauf hin, dass die beiden Variablen nicht miteinander korrelieren bzw. dass keinerlei Zusammenhang zwischen ihnen besteht.

Neben dem Korrelationskoeffizienten wird in der Tabelle (siehe Anhang) zusätzlich die Signifikanz des Koeffizienten ausgewiesen. Der berechnete p-Wert beträgt 0,681 und liegt deutlich über der 5%-Grenze (0,05). Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch in der Grundgesamtheit keine Korrelation zwischen den Variablen besteht (siehe Streudiagramm, Abb. 62.1)

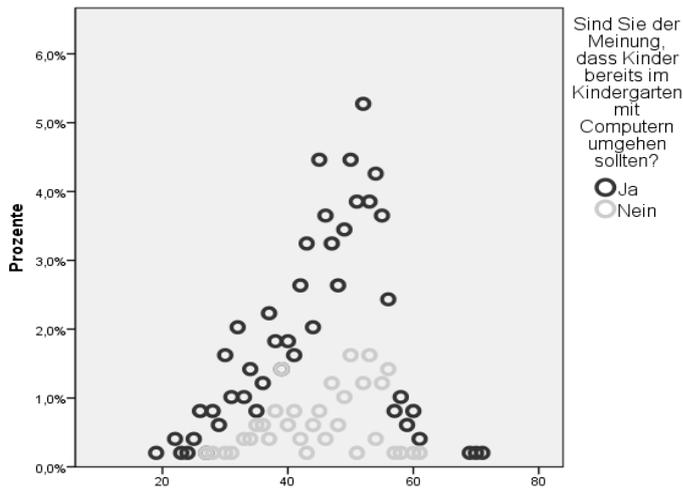


Abb. 62.1: Bitte geben Sie Ihr Alter an.

In Abbildung 62.2 ist noch einmal sehr anschaulich dargestellt, wie viel Prozent der Befragten aus den drei Altersklassen jung (19-39), mittelalt (31-50) und alt (50+) den Computer im Kindergarten befürworteten oder auch nicht.

Auffällig ist einerseits, dass aus allen drei Altersklassen die Teilnehmer/innen mehrheitlich für dieses Medium im Kindergarten stimmen und nur die Minderheit spricht sich dagegen aus. Andererseits ist zu erkennen, dass die Prozentangaben bei den Computerbefürworter/innen in den einzelnen Altersklassen nur minimal voneinander abweichen, was den zu vorigen Befund (nämlich dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Computerbefürwortung besteht) nochmals unterstreicht.

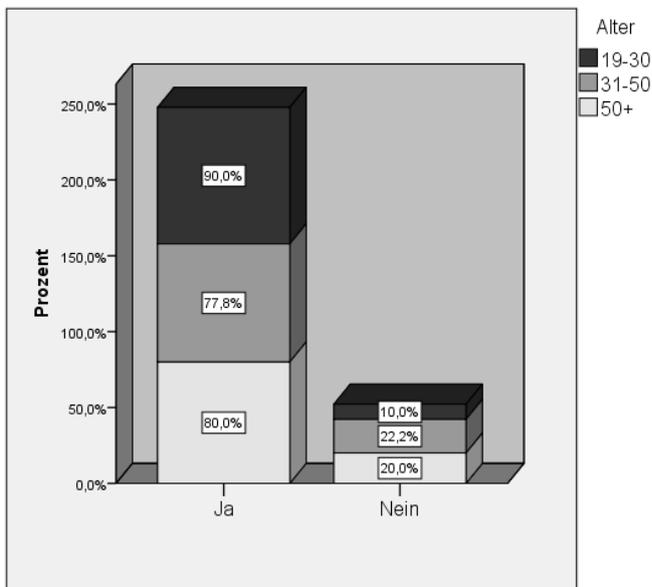


Abb. 62.2: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

*(b) Alter * Computerkenntnisse*

In Anlehnung an den letzten Abschnitt wurde auch in diesem Fall eine Korrelation durchgeführt, um die Signifikanz bzw. Nicht-Signifikanz der beiden Variablen „Alter“ und „Computerkenntnisse“ herauszustellen.

Der in der Tabelle (siehe Anhang) ausgewiesene zweiseitige Signifikanzwert, welcher für das Variablenpaar berechnet wurde, beträgt ($p=0,000$). D. h., es ist davon auszugehen, dass die beiden Variablen nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,0% in der Grundgesamtheit vollkommen unkorreliert sind. Demzufolge ist offensichtlich, dass in der Grundgesamtheit eine Korrelation zwischen den beiden Variablen besteht.

Allerdings und darauf verweist der Korrelationskoeffizient ist diese Korrelation nur äußerst schwach ausgeprägt (0,198).

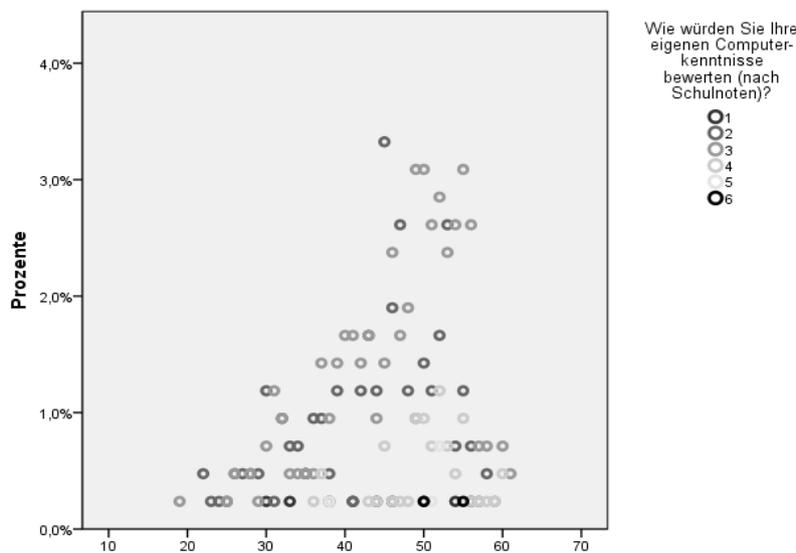


Abb. 63.1: Bitte geben Sie Ihr Alter an.

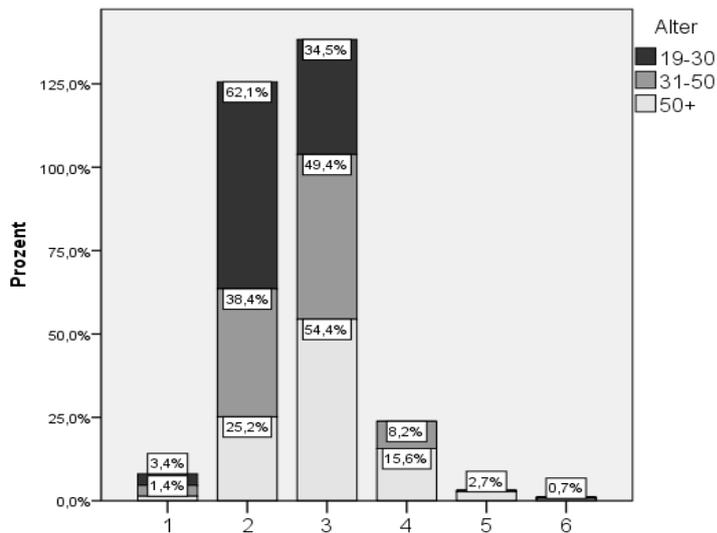


Abb. 63.2: Wie würden Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse bewerten (nach Schulnoten)?

Aus dem jüngsten Altersbereich (19-30) schätzten 3,4% der Teilnehmer ihre Computerkenntnisse im Bereich „sehr gut“ ein, aus dem mittleren Altersbereich (31-50) gaben sich 3,3% die Note „sehr gut“ und aus dem höheren Altersbereich (50+) sind es nur 1,4%, die sich die Bestnote für ihre Computerkenntnisse gaben. Es ist also bei dieser Note ein wenn auch nur geringes Gefälle mit zunehmendem Alter zu vermerken.

Ein weitaus größeres Gefälle ist bei der Note 2 zu erkennen.

62,1% aus dem jüngsten Alterssegment bewerteten ihre Computerkenntnisse mit „gut“, aus dem mittleren Altersbereich waren es noch 38,4%, die sich diese Note zuteilten und aus dem höchsten Altersbereich nur noch 25,2%, die meinten ihre Computerkenntnisse als „gut“ zu beschreiben.

Bereits bei Notenstufe 3 folgt jedoch eine Umkehrung. Teilnehmer/innen, die ihre Computerkenntnisse im 3er Bereich ansiedeln, reduzieren sich nicht mit zunehmendem Alter, sondern nehmen zu. So gaben sich lediglich 34,5% der Befragten aus dem jüngsten Altersbereich eine 3, bei Befragten im mittleren Alter waren es bereits 49,4% und bei den Personen aus dem höchsten Altersbereich sogar 54,4%.

Auf „ausreichend“ stufte keiner der jüngsten Teilnehmer/innen seine/ihre Computerkenntnisse ein, auch nicht auf „mangelhaft“ oder „ungenügend“. Die letzten drei Notenstufen 4-6 wurden hauptsächlich von den mittleren und höheren Altersbereichen gewählt.

Zu erklären ist der bessere Kenntnisstand der jüngeren Befragten einerseits damit, dass sie im Gegensatz zu den älteren Personen bereits mit diesem Medium aufgewachsen sind, es nach

heutigen Tendenzen tagtäglich nutzen und demzufolge weniger Hemmungen besitzen mit dessen Funktionen zu experimentieren. Die Älteren hingegen gehören, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt, einer gänzlich anderen Mediengeneration an und weisen folglich große Berührungängste in Bezug auf den Computer auf, da dieser in ihren eigenen Kindheitstagen noch nicht präsent war. Aus Angst etwas kaputt zu machen, wenn sie sich bestimmter Knöpfe am PC bedienen, sehen sich die älteren Generationen dazu gezwungen, verstärkt externe Hilfen (Fortbildungen/ Hilfe durch Freunde/ Bekannte) in Anspruch zu nehmen.

Die Tendenz, dass einige Fortbildungskonzepte bereits in der Ausbildung zum/zur Erzieher/in ansetzen und in diese involviert werden (siehe Abschnitt 5.7.8) dürfte sich ebenfalls positiv auf die Computerkenntnisse der jüngeren Teilnehmer/innen auswirken.

*(c) Alter * Aneignung Computerkenntnisse*

Pscheida (2007, S. 70) hat es bereits angedeutet, dass es Erwachsenen gegenüber den Kindern oftmals sehr schwer fällt einen experimentierfreudigen, spielerischen Umgang mit den neuen Technologien zu pflegen (siehe Abschnitt 5.6.2). Aus dieser Aussage heraus lässt sich schließen, dass sich ältere Erzieher/innen ihre Computerkenntnisse weniger persönlich aneignen.

Die Abbildung 64 zeigt auf, dass die „Persönliche Aneignung“ (von Computerkenntnissen) tatsächlich hauptsächlich von den jüngeren Altersstufen bevorzugt wird. Bei den älteren Befragten wird eher der Besuch von Fortbildungen (privat + beruflich) großgeschrieben.

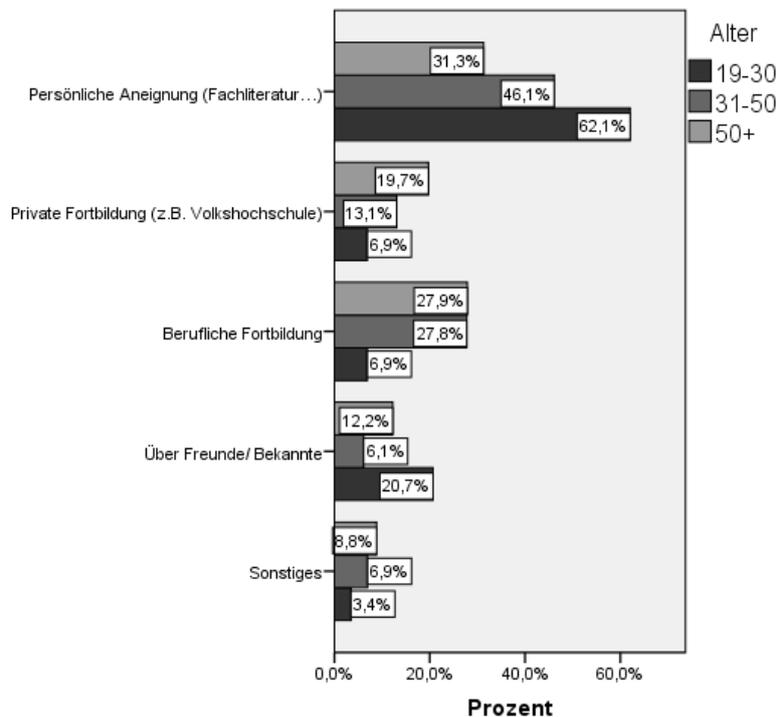


Abb. 64: Woher stammen Ihre Kenntnisse im Umgang mit dem PC?

Eine Varianzanalyse ergab, dass der Alterseffekt in Bezug auf die Aneignung von Computerkenntnissen mit einem Wert von ($p=0,000 < 0,05$) als höchst signifikant einzustufen ist.

(d) Alter * Interesse Fortbildungen

Inwieweit wirkt sich das Alter der Befragten auf ihr Fortbildungsinteresse aus und besteht zwischen den beiden Variablen überhaupt ein signifikanter Zusammenhang?

Der Abbildung 65.2 ist zunächst folgendes zu entnehmen.

Die meisten Befragten (unabhängig davon, welchem Altersbereich sie angehören) zeigen sich generell „interessiert“ an Fortbildungen. Dabei differieren die Prozentangaben der einzelnen Altersklassen in dieser Balkengruppierung nur minimal voneinander.

Größere Differenzen zeigen sich dagegen bei der ersten Balkengruppierung. Demnach gaben 31% der Teilnehmer/innen aus der jüngsten Altersklasse vor, „sehr interessiert“ an Fortbildungen zu sein, bei der mittleren und ältesten Altersklasse reduziert sich dieser Prozentwert nahezu um die Hälfte, d. h., lediglich 14,3% der mittelalten und 16,3% der alten Generation haben ebenfalls ein sehr großes Interesse an derartigen Veranstaltungen.

Auf die beiden Antwortoptionen „wenig interessiert“ und „gar nicht interessiert“ entfielen im Gegensatz zu den beiden ersten Antwortalternativen nur wenige Stimmen. Hierbei lässt sich jedoch eine leichte Tendenz in die andere Richtung ausmachen. Während die jüngeren Teilnehmer/innen tendenziell eher angeben „sehr interessiert“ oder zumindest „interessiert“ an Fortbildungen zu sein, geben ältere Befragte verstärkt an, nur „wenig“ oder „gar kein Interesse“ daran zu haben.

Mittels einer Rangkorrelation wurde jedoch festgestellt, dass die beiden Variablen „Alter“ und „Interessefortbildungen“ in der Grundgesamtheit nicht miteinander korrelieren (Korrelationskoeffizient: 0,062).

Der zweiseitig ausgewiesene Signifikanzwert liegt zudem bei ($p=0,106 > 0,05$), welches die Nicht-Signifikanz noch mal eigens betont.

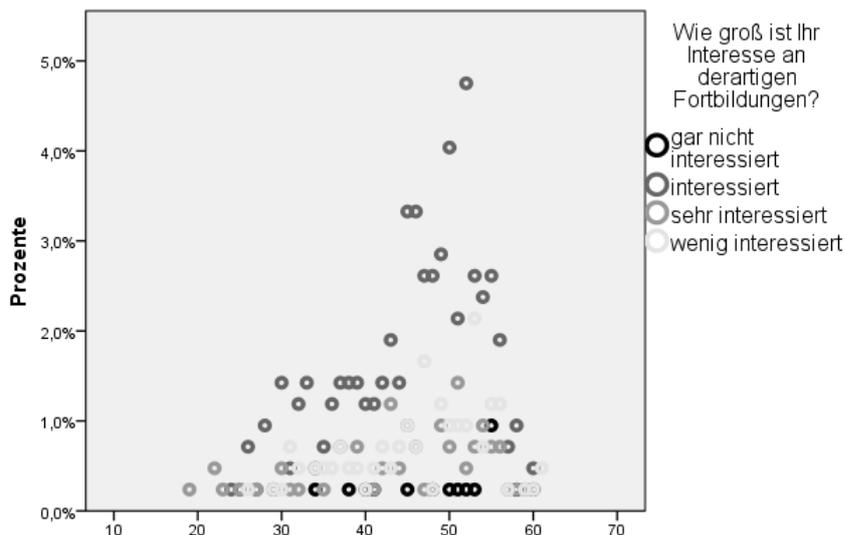


Abb. 65.1 Bitte geben Sie Ihr Alter an.

Zu erklären sind diese Ergebnisse damit, dass die älteren Erzieher/innen, die schon längere Zeit in dem Berufsfeld arbeiten, sich als fertige Persönlichkeiten betrachten und den Aspekt des „lebenslangen Lernens“ noch nicht verinnerlicht haben. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass ältere Erzieher/innen lieber an ihrem traditionellen Arbeitsvorgehen festhalten möchten (siehe Abschnitt 5.6.5) und aufgrund ihrer Berufsmüdigkeit weniger bereit sind, sich noch neuen Herausforderungen zu stellen. Vor diesem Hintergrund sehen sie in dem Besuch von Fortbildungen auch wenig Sinn. Im Gegensatz dazu ist den jüngeren Erzieher/innen der Aspekt des lebenslangen Lernens geläufiger und viele werden bereits in

ihrer Ausbildung dazu angehalten, sich parallel dazu in Fortbildungen weiterzubilden (siehe Abschnitt 5.7.8).

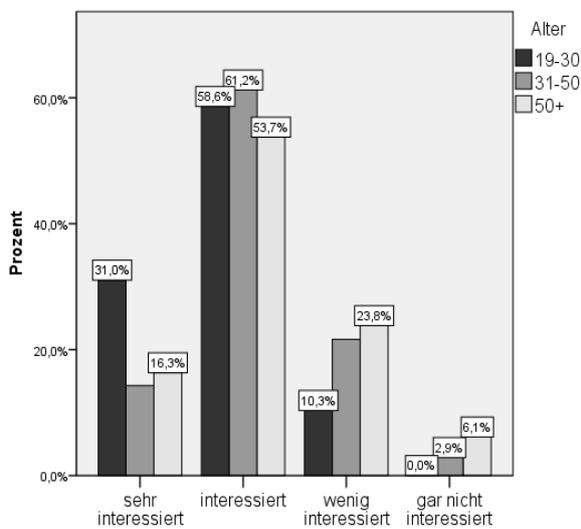


Abb. 65.2: Wie groß ist Ihr Interesse an derartigen Fortbildungen?

9.7.3 Unterschiede zwischen Trägervertreter/innen und Kindergarten-Personal

Die Ergebnisse in diesem Abschnitt wurden alle mithilfe eines Chi-Quadrat-Tests ermittelt.

*(a) Personengruppe * Computerbefürwortung*

In Kapitel 1.3 dürfte offensichtlich geworden sein, dass Trägervertreter/innen den Computer in erster Linie im Verwaltungsbereich eines Kindergartens begrüßen und zwar vermutlich deshalb, weil sie in dem Punkt selber von ihm profitieren können. Er ermöglicht ihnen einen schnelleren Informationsaustausch mit den von ihnen betreuten Kindergärten und reduziert somit den gesamten Organisationsaufwand.

Betrachtet man die Unterschiede in der Befürwortung des Computers bei Trägervertreter/innen und Kindergarten-Personal, so ergibt sich ein Bild, das in Abbildung 75 dargestellt ist.

Demnach befürwortet das Kindergarten-Personal den Computer tatsächlich eher als die Trägervertreter/innen (81,0% gegenüber 69,4%). Dieses Ergebnis erweist sich zudem auf dem 5 Prozent-Niveau als signifikant ($p=0,025 < 0,05$).

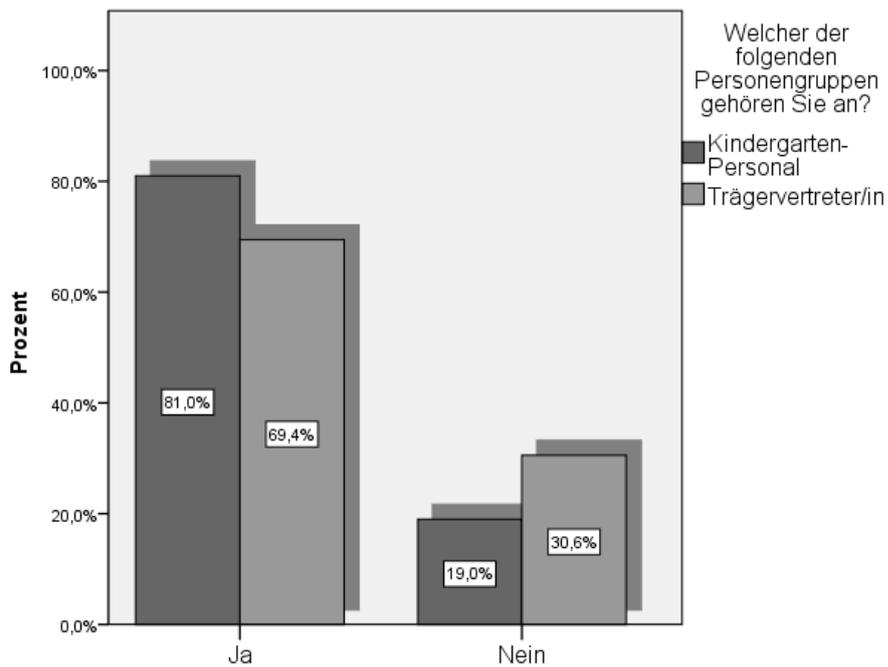


Abb. 66: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

*(b) Personengruppe *Förderlichkeit Computer*

Zwischen diesen beiden Variablen lässt sich keine Signifikanz feststellen ($p=0,115 > 0,05$). Tendenziell ist es jedoch so, dass das Team eines Kindergartens die Computerarbeit mit Kindern als förderlicher ansieht als die Träger (69,1% gegenüber 59,7%).

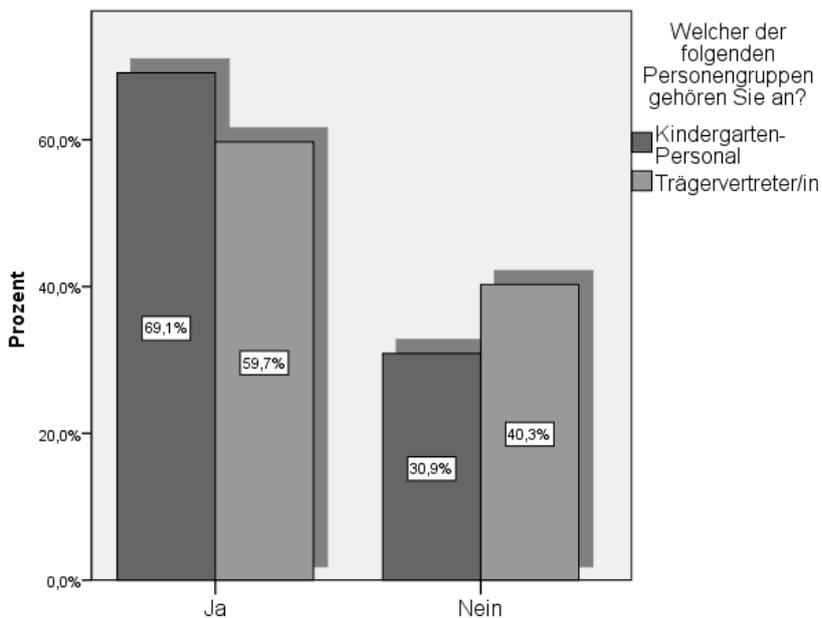


Abb. 67: Sehen Sie persönlich die PC-Arbeit mit Kindern als Bereicherung für den Kita-Alltag?

*(c) Personengruppe *Kritik*

Als signifikant zu betrachten sind dagegen die Unterschiede zwischen der jeweiligen Personengruppe und ihrer Kritik gegenüber dem Computer ($p=0,021 < 0,05$).

Trägervertreter/innen sehen die Computerarbeit mit Kindern demzufolge kritischer als das Team eines Kindergartens (51,4% gegenüber 37,1%). Diese Feststellung deckt sich in etwa mit den Befunden aus den beiden Abschnitten zuvor, wo sich herausgestellt hat, dass Träger den Computer im Kindergarten weniger befürworten und ihm auch weniger förderliche Potenziale zuschreiben.

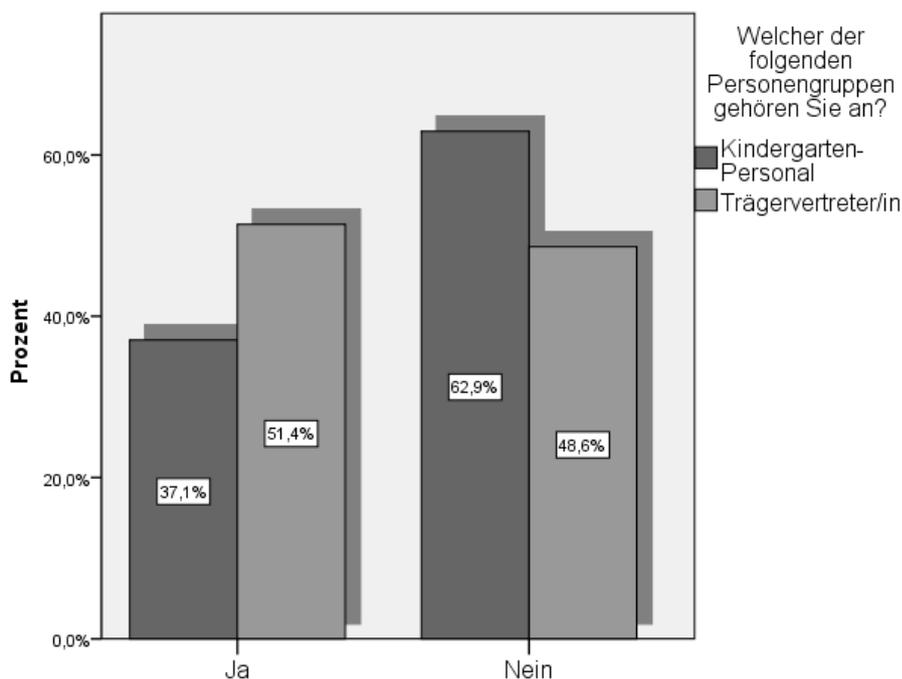


Abb. 68: Sehen Sie persönlich den Computereinsatz im Kindergarten eher kritisch?

9.7.4 Unterschiede zwischen Leiter/innen und Erzieher/innen

*(a) Kindergarten-Personal *Computerbefürwortung*

Die Unterschiede zwischen Leiter/innen und Erzieher/innen bezüglich ihrer Computerbefürwortung erweisen sich als statistisch nicht signifikant ($p=0,297 > 0,05$). Tendenziell sind es jedoch die Erzieher/innen, welche den Computer vordergründig befürworten und weniger die Leiter/innen der Einrichtungen (92,0% gegenüber 80,3%).

Ein Grund weshalb Erzieher/innen sich tendenziell eher für den Computer stark machen als Leiter/innen mag darin liegen, dass letztere ein vielfältigeres und umfangreicheres Aufgabensegment zu bewältigen haben. Neben den pädagogischen Fähigkeiten, wird ihnen zusätzlich noch die Kompetenz als Führungskraft abverlangt, sie müssen Verwaltungs- und Organisationsaufgaben erledigen, die Zusammenarbeit mit den Eltern, Trägern, Schulen und anderen Institutionen moderieren und auch für eine gute Präsentation der Einrichtung in der Öffentlichkeit sorgen. Sich zusätzlich noch mit der Computer-/Medienthematik auseinanderzusetzen scheint vielen Leiter/innen daher zeitlich nicht möglich. Dieses und der größere zeitliche Spielraum der Erzieher/innen mag eine Erklärung dafür sein, weshalb sich letztere eher in diesem Bereich engagieren.

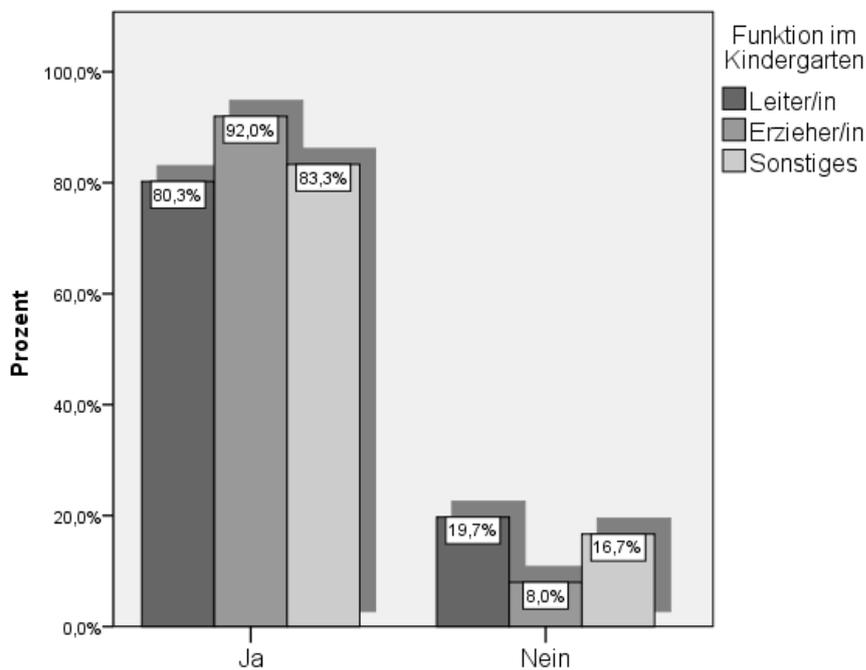


Abb. 69: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

9.8. Umgebungsbezogene Unterschiede

9.8.1 Unterschiede zwischen Kitas in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen

(a) Bundesland * Computerbefürwortung

Der Bundeslandeffekt erweist sich infolge eines Chi-Quadrat-Tests als statistisch nicht signifikant ($p=0,098 > 0,05$).

Die Tendenz geht jedoch dahin, dass mehr Personen aus Rheinland-Pfalz (84,6%) den Computer im Kindergarten befürworten, als in Nordrhein-Westfalen (77,6%).

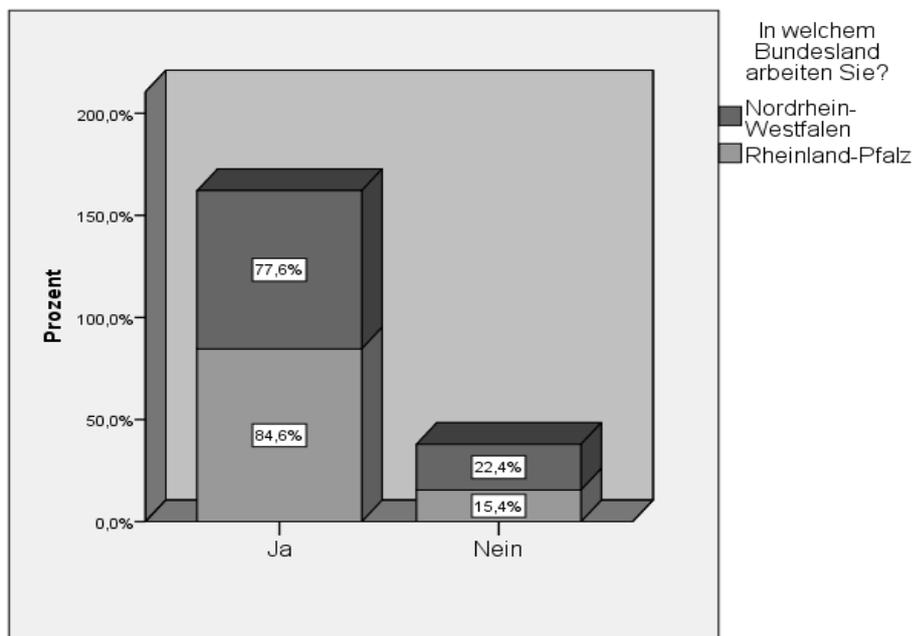


Abb. 70: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

(b) Bundesland * Verfügbarkeit Computer

Als ebenfalls nicht signifikant (mithilfe eines Chi-Quadrat-Tests ermittelt) erweist sich der Bundeslandeffekt in Bezug auf die Verfügbarkeit von Computern in den Kindergärten ($p=0,071 > 0,05$).

Aber auch in diesem Untersuchungsabschnitt zeichnet sich die Tendenz ab, dass rheinland-pfälzische Einrichtungen (69,8%) eher über Computer für Kinder verfügen, als nordrhein-westfälische Kitas (60,0%). Dies dürfte einerseits in Zusammenhang mit den bundeslandspezifischen Bildungsplänen stehen. In den rheinland-pfälzischen Bildungs- und

Erziehungsempfehlungen wird den Medien ein eigener Abschnitt gewidmet, wohingegen in der Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen die Medien nicht nur mit anderen Bildungsbereichen zusammengefasst werden, es werden gleichzeitig auch keine ausformulierten Vorschläge zu diesem Bereich gemacht.

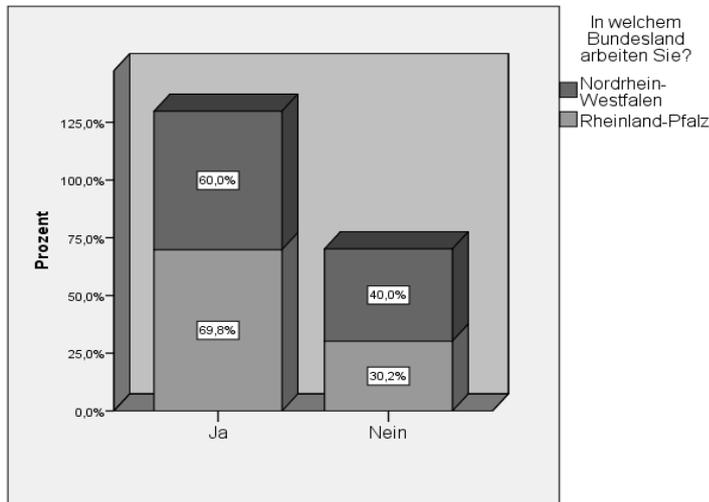


Abb. 71: Stehen in Ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

*(c) Bundesland *Konkretes Konzept*

Auch bei dieser Variablenkonstellation konnten durch den Chi-Quadrat-Test keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ($p = 0,365 > 0,05$).

Dennoch lassen sich überraschende Tendenzen erkennen. Im Gegensatz zu den vorherigen Untersuchungen, wobei Rheinland-Pfalz jeweils die Vorreiterstellung hatte, ist es in diesem Fall Nordrhein-Westfalen, welches sich zahlenmäßig von Rheinland-Pfalz abhebt.

In Nordrhein-Westfalen liegen somit im Gegensatz zu Rheinland-Pfalz mehrheitlich sowohl Konzepte vor, die bereits verschriftlicht (16,4% gegenüber 16,2%), als auch solche die noch nicht festgeschrieben sind (27,0% gegenüber 18,9%).

Dass noch keine konkreten medienpädagogischen Konzepte vorliegen, wurde dagegen mehrheitlich von den Teilnehmer/innen aus Rheinland-Pfalz genannt (64,9% gegenüber 56,6%).

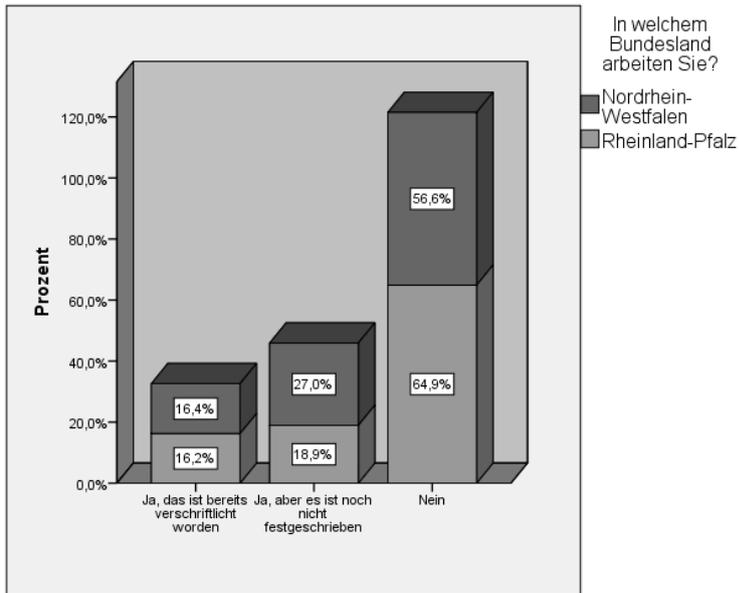


Abb. 72: Verfolgen Sie in Ihrer Kita bereits ein konkretes Konzept in der Computerarbeit mit Kindern?

*(d) Bundesland * Schlaumäuse*

In diesem Untersuchungsabschnitt tritt durch den Chi-Quadrat-Test ein signifikanter Unterschied zu Tage ($p=0,002 > 0,05$).

Laut Abbildung kommt die Schlaumäuse-Software vorrangig im Bundesland Rheinland-Pfalz zum Einsatz (55,4%) und seltener in Nordrhein-Westfalen (34,9%).

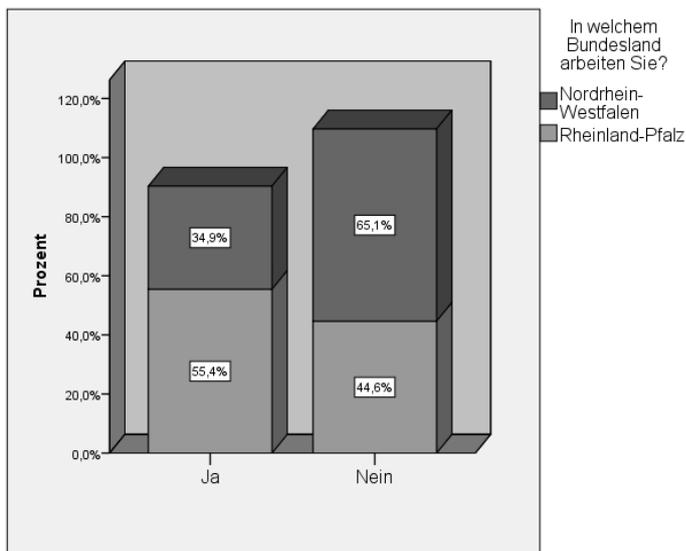


Abb. 73: Nutzen Sie die Software "Schlaumäuse" in Ihrer Einrichtung?

*(e) Bundesland * Besuch Fortbildungen*

Die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen, erweist sich durch den Chi-Quadrat-Test als nicht bundeslandabhängig ($p=0,323>0,05$).

In beiden Bundesländern, dies lässt zumindest der zweite Balken erkennen, ist die Teilnahmebereitschaft an Fortbildungen nur schwach ausgeprägt. 80% der Befragten aus NRW haben noch an keiner Fortbildung im Bereich „Computer“ teilgenommen; in RLP sind es 75,5%. Demgegenüber haben lediglich 24,5% der Erzieher/innen aus rheinland-pfälzischen Kitas bereits an einer solchen Veranstaltung mitgewirkt, bei den Teilnehmern aus Nordrhein-Westfalen waren es noch weniger (20,0%).

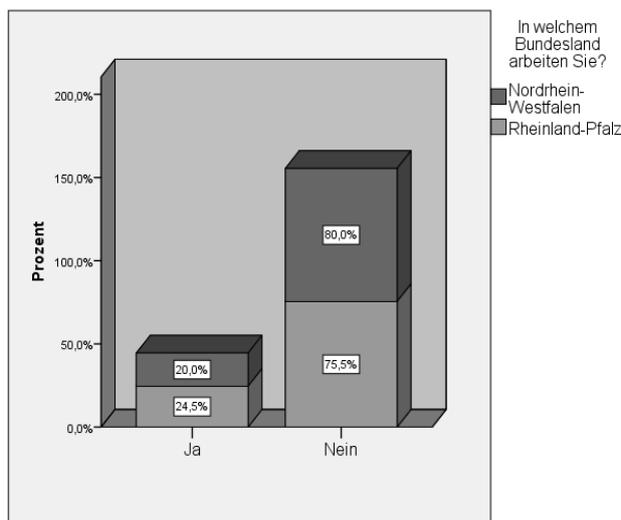


Abb. 74: Haben Sie bereits eine Fortbildung zum Thema "Computerarbeit mit Kindern" besucht?

9.8.2 Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Kitas

*(a) Standort * Verfügbarkeit Computer*

Die Verfügbarkeit von Computern in einer Kindertagesstätte erweist sich aufgrund eines Chi-Quadrat-Tests als unabhängig von deren Standort ($p=0,438>0,05$).

Zwar lässt sich feststellen, dass die Verfügbarkeit von Computern mit steigender Einwohnerzahl zunimmt. Vergleicht man jedoch die Prozentangaben im ländlichen (58,9%) und großstädtischen Bereich (59,7%), so sieht man, dass zwischen diesen beiden Extrempunkten keine sonderlich große Differenz besteht (0,8%).

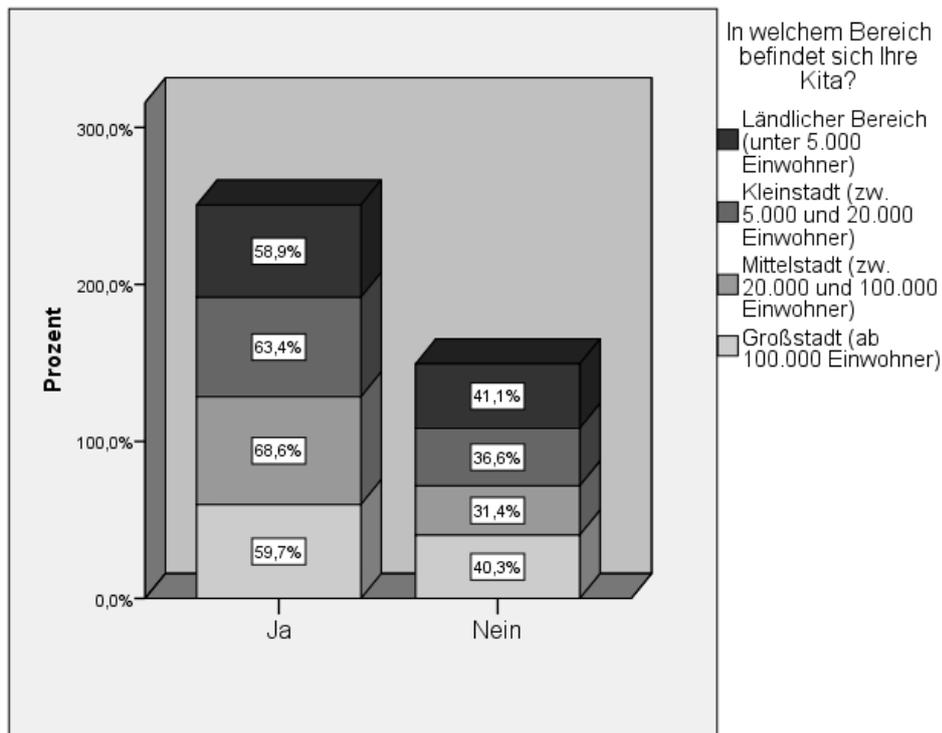


Abb. 75: Verfügbarkeit Computer

*(b) Standort *Internetanschluss*

Ähnlich wie im Abschnitt zuvor konnte auch zwischen diesen beiden Variablen durch den Chi-Quadrat-Test kein signifikanter Zusammenhang vermerkt werden ($p=0,449 > 0,05$). Es macht demzufolge keinen Unterschied, ob ein Kindergarten im ländlichen (98,8%), kleinstädtischen (100%), mittelstädtischen (98,6%) oder großstädtischen Bereich (95,7%) angesiedelt ist. Die Prozentangaben in den Klammern verdeutlichen, dass in allen vier Bereichen die Kindergärten fast zu 100% mit Internetanschlüssen ausgestattet sind. Von einer konservativeren Grundeinstellung von ländlichen Bewohnern gegenüber der neueren Technik, wie sie in Abschnitt 4.3 vermutet wurde, muss in Anbetracht dieses Ergebnisses Abstand genommen werden.

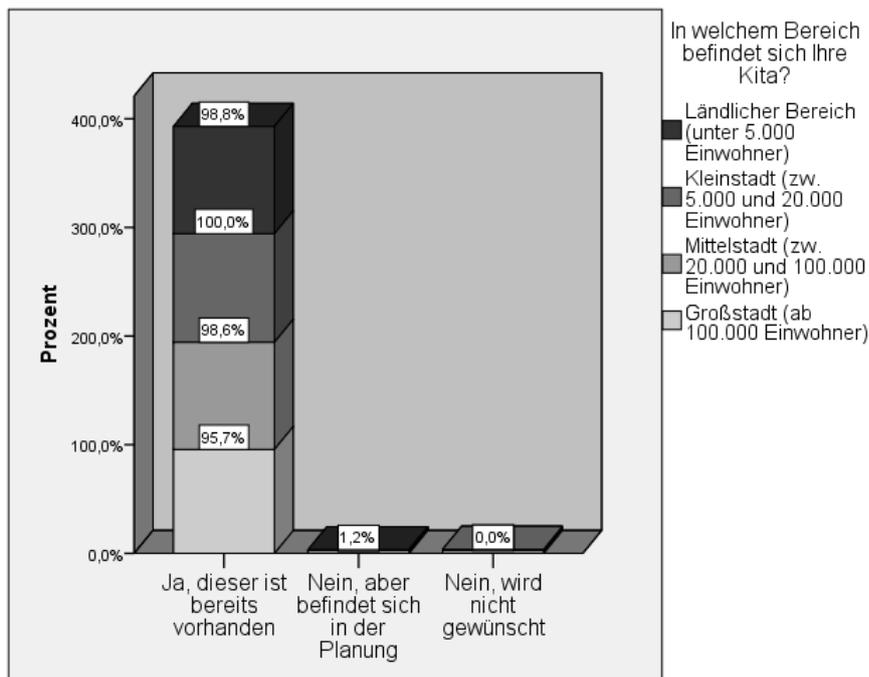


Abb. 76: Verfügt Ihre Einrichtung über einen Internetanschluss?

9.9 Institutionsbezogene Unterschiede

9.9.1 Unterschiede zwischen kirchlichen und nicht-kirchlichen Trägern

*(a) Trägerverband * Computerbefürwortung*

Anhand der folgenden Grafik ist zu sehen, dass es im Grunde genommen völlig unerheblich ist, mit welchem Trägerverband man es zu tun hat (ob kirchlich oder nicht-kirchlich), denn sie beide stehen dem Computereinsatz im Kindergarten grundsätzlich positiv gegenüber und weniger negativ.

Die kirchlichen Träger bevorzugen den Computer im Kindergarten jedoch geringfügig mehr als die nicht-kirchlichen Träger (80,8% gegenüber 77,6%).

Dieser minimale Unterschied lässt bereits erahnen, dass der Trägerverband keinen signifikanten Faktor darstellt, welcher sich maßgeblich auf die Computerbefürwortung auswirkt.

Der Chi-Quadrat-Test bestätigt dies ($p=0,400 > 0,05$).

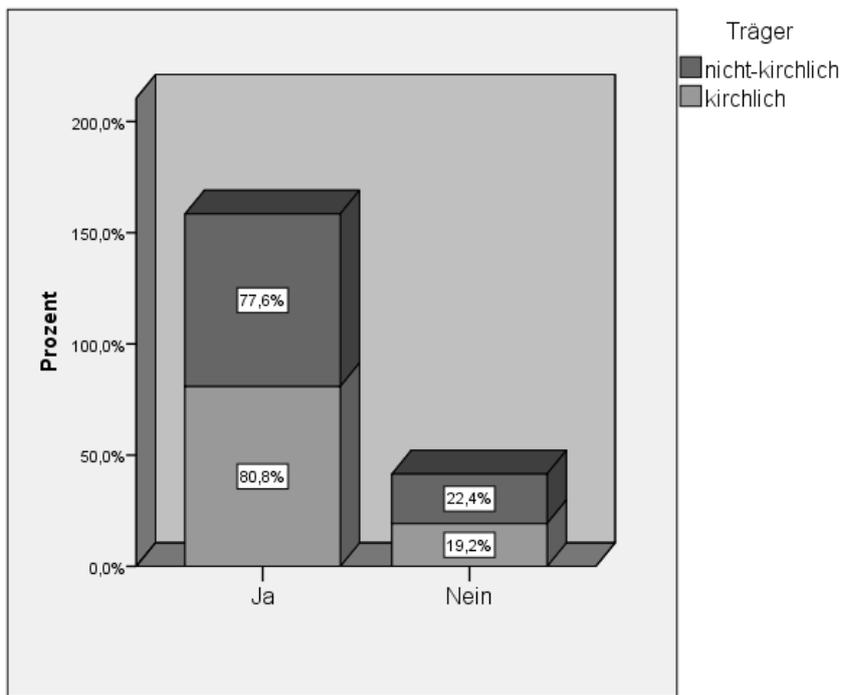


Abb. 77: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten?

*(b) Trägerverband * Anbieten Fortbildungen*

Die Grafik macht zunächst deutlich, dass Fortbildungsmaßnahmen für die Kindergärten generell nur selten vom Träger selbst ausgehen.

Bei denjenigen Trägern, die dieser Frage zustimmten, nehmen die kirchlichen Träger gegenüber den nicht-kirchlichen Trägern einen Vorsprung ein (43,4% gegenüber 30,9%).

Durch den Chi-Quadrat-Test wurde zudem nachgewiesen, dass die beiden Variablen in einem signifikanten Zusammenhang stehen ($p=0,005 < 0,05$).

Kirchliche Träger bieten demzufolge häufiger Fortbildungskurse an.

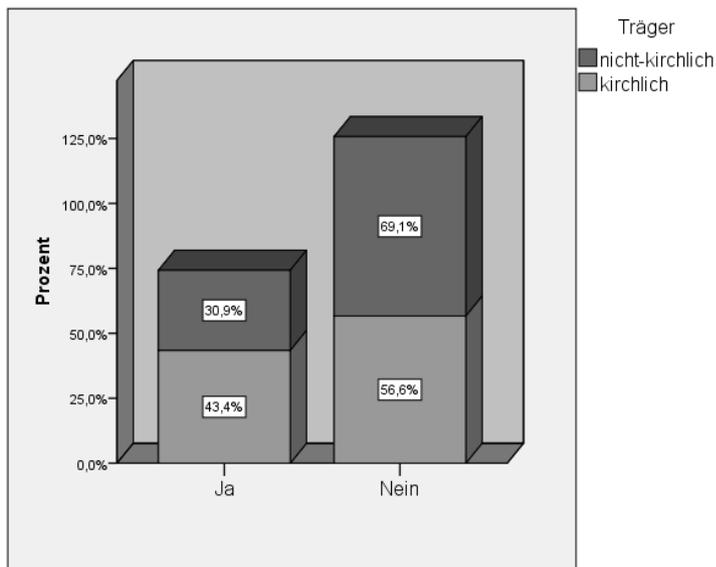


Abb. 78: Bieten Sie als Träger Fortbildungskurse im Bereich Computerarbeit mit Kindern an? Werden von Ihrem Träger Fortbildungskurse im Bereich Computerarbeit mit Kindern angeboten?

*(c) Trägerverband * (finanzielle) Unterstützung*

(Finanzielle) Unterstützungsleistungen für die Kindergärten sind laut der vorliegenden Grafik in erster Linie von den kirchlichen Trägern zu erwarten (60,3%) und weniger von den nicht-kirchlichen Trägern (43,9%).

In diesem Fall hat der Chi-Quadrat-Test bewiesen, dass die beiden Variablen in einem hoch signifikanten Verhältnis zueinander stehen ($p=0,001 < 0,05$).

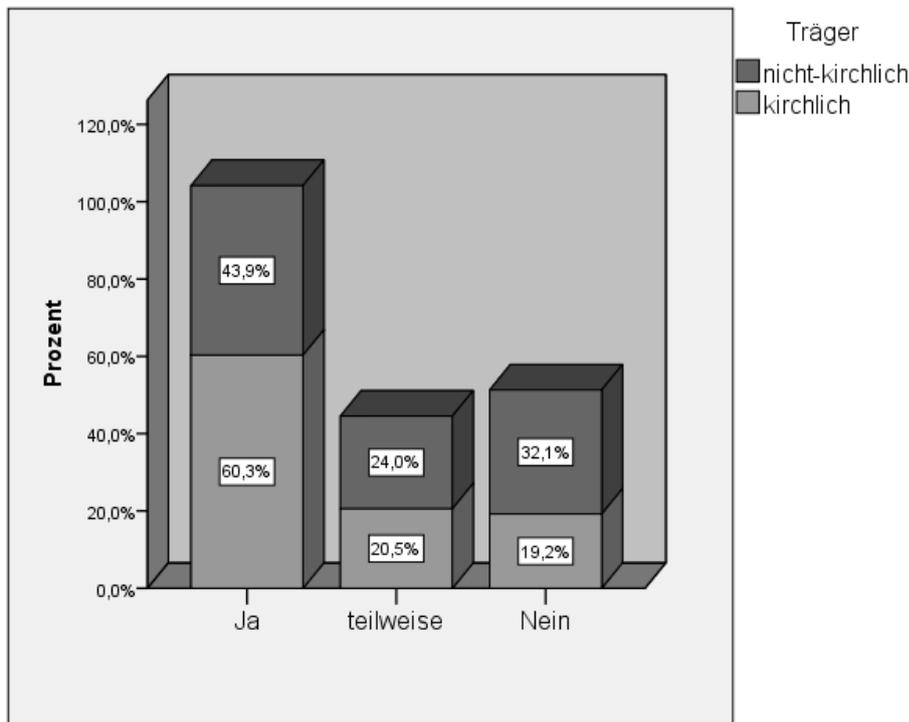


Abb. 79: Unterstützen Sie als Träger derartige Fortbildungskurse (auch finanziell)?/ Werden die Kosten für derartige Fortbildungen von Ihrem Träger übernommen?

*(d) Trägerverband * Verfügbarkeit Computer*

Zwischen dem Trägerverband und der Verfügbarkeit von Computern im Kindergarten besteht laut eines Chi-Quadrat-Tests kein signifikanter Unterschied ($p=0,878 > 0,05$).

Wie sich aus dem Diagramm unschwer erkennen lässt, liegen sowohl die nicht-kirchlichen, als auch die kirchlichen Träger in etwa gleichauf, was die Verfügbarkeit von Computern in den Kindertagesstätten anbelangt (62,7% gegenüber 62,0%).

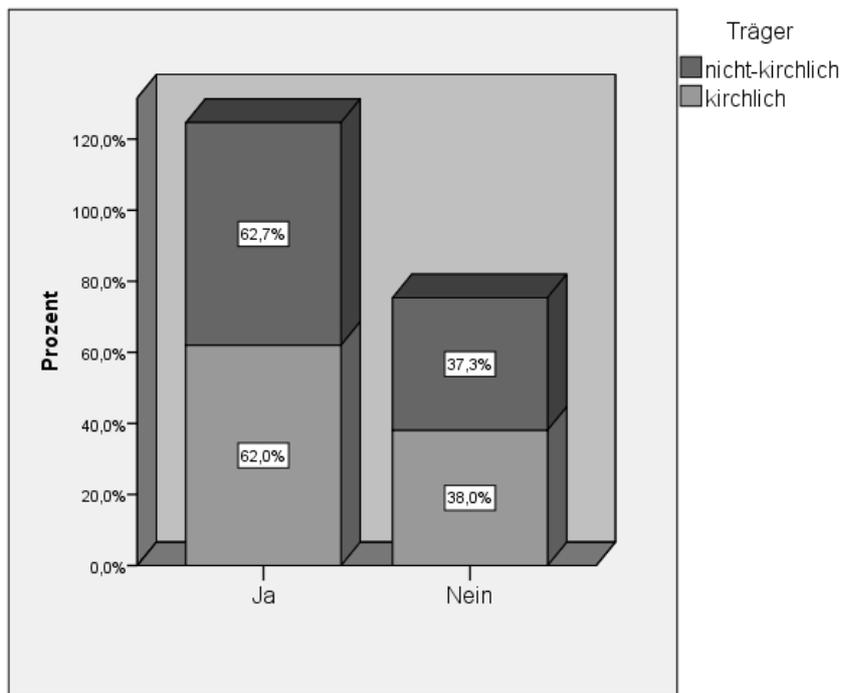


Abb. 80: Stehen in Ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

9.9.2 Unterschiede zwischen kleinen und großen Kitas

(a) Raumangebot * Verfügbarkeit Computer

In Abschnitt 4.2 wurde die Vermutung geäußert dass sich ein begrenztes Raumangebot im Kindergarten negativ auf die Computerausstattung auswirkt.

Dies konnte mithilfe der vorliegenden Studie bestätigt werden.

Es ergab sich sogar ein statistisch höchst signifikanter Zusammenhang infolge eines t-Tests bei dieser Variablenkonstellation ($p=0,001 < 0,05$). Die Verfügbarkeit von Computern in einem Kindergarten wird tatsächlich von dem dortigen Raumangebot beeinflusst. Dies veranschaulicht auch folgende Abbildung (81a).

In Kindergärten, die über nur einen einzigen Raum für die pädagogische Arbeit verfügen, steht zu 100% kein Computer zur Verfügung.

Dies wird damit zu erklären sein, dass die Mehrheit der Befragten eine untergeordnete Stellung des Computers im Kindergarten anstrebt. Um dies gewährleisten zu können ist es jedoch erforderlich den Computer in einem separaten Raum fernab vom Gruppengeschehen zu platzieren (siehe Abschnitt 4.4.2)

Kleber (2004) hat daraufhin gewiesen, dass Kinder sich auf unterschiedliche Weise dem PC nähern und das aus diesem Grunde mehrere Computerarbeitsplätze an verschiedenen Orten in der Kita einzurichten sind, die jeweils unterschiedliche Nutzungsarten in den Vordergrund stellen. (siehe Abschnitt 1.3.2) Dies ließe sich ohnehin nicht in einer Kita verwirklichen die nur aus einem Raum besteht. Von daher verzichten die Angestellten aus gutem Grund auf das Medium.

Dagegen lässt sich unschwer erkennen, dass mit zunehmendem Raumangebot die Verfügbarkeit von Computern steigt. In großen Kindergärten mit mehr als 10 Räumen ist die Verfügbarkeit von Computern zu 73,0% gegeben.

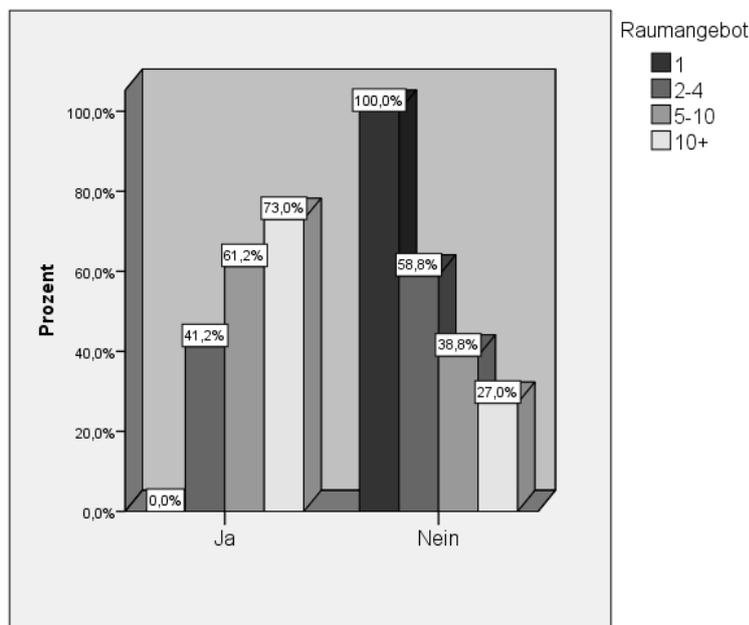


Abb. 81a: Stehen in Ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

*(b)Raumangebot *Anzahl Computer*

Zwischen dem Raumangebot und der Anzahl an verfügbaren Computern konnte mithilfe einer Korrelation ein höchst signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden ($p=0,000<0,05$).

Zu sehen ist in Abbildung 81b, dass Kindergärten, die über mehrere Räumlichkeiten verfügen, automatisch auch mehr Computer besitzen.

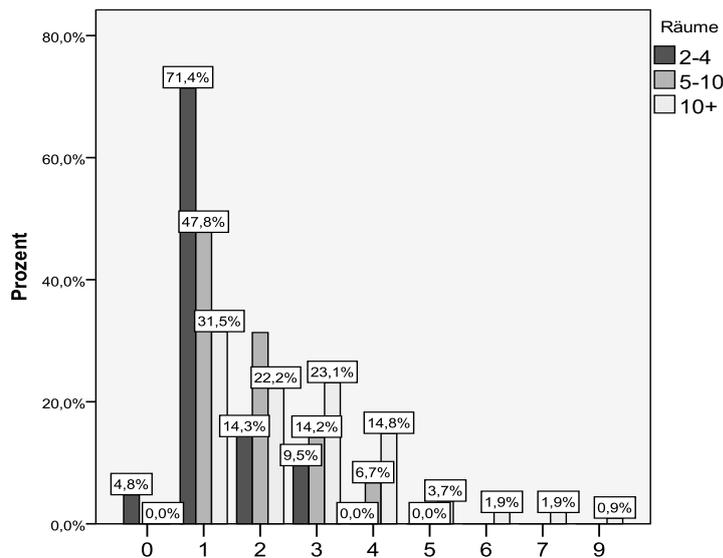


Abb. 81b: Wie viele Computer stehen in Ihrer Kita den Kindern zur Verfügung?

9.9.3 Unterschiede zwischen Kitas mit vielen/ wenigen Kindern

(a) *Betreute Kinder * Verfügbarkeit Computer*

Auch die Anzahl der betreuten Kinder in einem Kindergarten stellt einen sogar höchst bedeutsamen Faktor dar, welcher die Verfügbarkeit von Computern beeinflusst ($p=0,000 < 0,05$). Dies wurde mithilfe eines t-Tests nachgewiesen.

Je mehr Kinder sich in einer solchen Einrichtung der Kindertagesbetreuung befinden, desto eher verfügt diese Institution auch über Computer.

Dieser Nachweis steht im Gegensatz zu den theoretischen Ausführungen in Abschnitt 5.3.1. Dort wurde vermutet, dass sich eine hohe Kinderzahl und damit zugleich eine steigende Heterogenität abträglich auf die Computernutzung auswirken. Wären dagegen alle Kinder in einer Kindertagesstätte gleich („Monokultur“), würde dies die Durchführung medienpädagogischer Projekte wahrscheinlicher machen. Erzieher/innen die eine Vielzahl an Kindern zu betreuen haben werden den Computer sicher aus dem Grunde begrüßen, weil er ihnen als Parkplatz für die Kinder dient. Er schafft ihnen somit kleinere Freiräume, in denen sich die Erzieher/innen verstärkt Problemkindern widmen können.

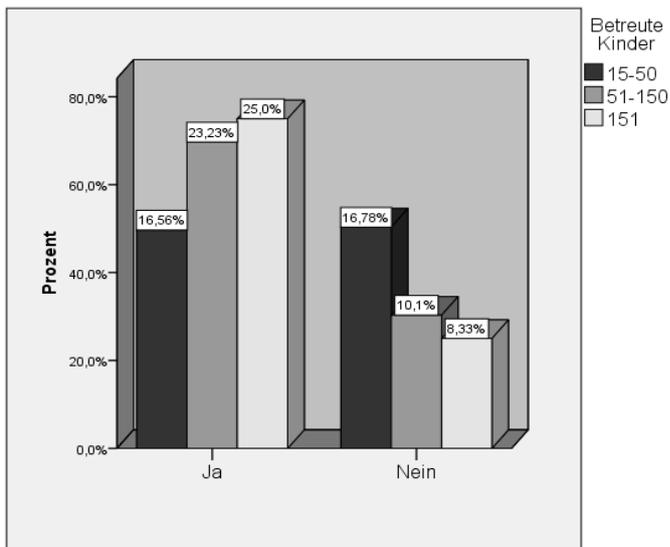


Abb. 82: Stehen in ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

(b) Migrantenkinder * Verfügbarkeit Computer

Ebenfalls mithilfe eines t-Tests konnte ein signifikanter Einfluss auf die Computerausstattung eines Kindergartens durch den Migrantenanteil in der Einrichtung nachgewiesen werden ($p = 0,020 < 0,05$).

Das folgende Balkendiagramm spiegelt auf anschauliche Weise wider, dass je mehr Kinder mit Migrationshintergrund sich in einem Kindergarten befinden, desto eher stehen auch Computer für diese bereit.

Zu erklären ist dies damit, dass mittlerweile eine beachtliche Reihe an guten Sprachförderprogrammen für den Computer existiert (vgl. www.schlaumaeuse.de) und sich die Erzieher/innen dadurch erhoffen, die Sprachbarrieren für ausländische Kinder weiter zu verringern.

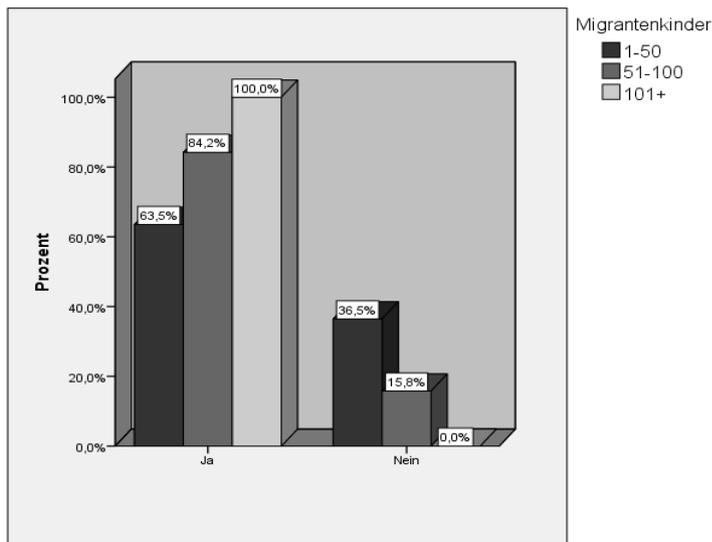


Abb. 83: Stehen in Ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

9.9.4 Unterschiede zwischen Kitas mit viel/ wenig Personal

*(a) Personal * Verfügbarkeit Computer*

Selbst in der Größe eines Kindergarten-Teams liegt, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit vermutet, ein nicht unerheblicher Faktor in Bezug auf die Computerausstattung des Kindergartens. Es besteht somit (laut t-Test) ein eindeutiger bzw. ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Größe eines Teams und der Verfügbarkeit von Computern ($p=0,000 < 0,05$).

Dies wird besonders deutlich beim Betrachten der Abbildung 84.

Je mehr Personen in einer Kita beschäftigt sind, desto wahrscheinlicher ist die Verfügbarkeit von Computern und umgekehrt, je weniger Angestellte sich in ihr befinden, desto geringer sind die Chancen, dass die Kinder in der Einrichtung über Computer verfügen können.

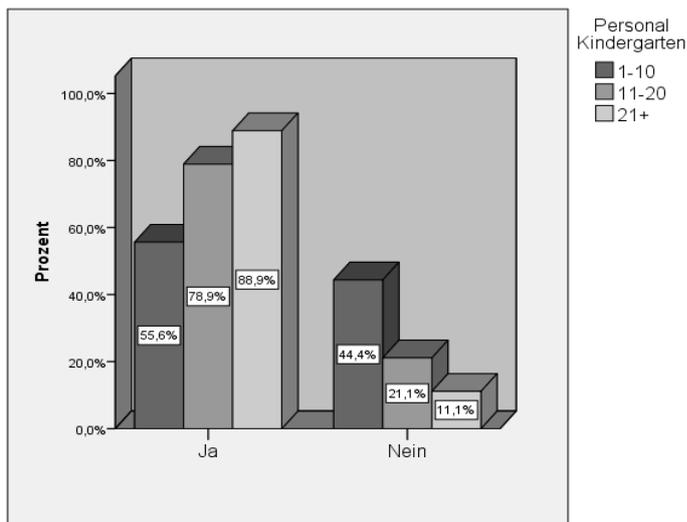


Abb. 84: Stehen in ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

9.9.5 Unterschiede zwischen Kitas mit verschiedenen pädagogischen Konzepten

(a) Pädagogisches Konzept Verfügbarkeit Computer*

Grundsätzlich lässt sich sagen (siehe Abbildung 85), dass bei allen aufgeführten pädagogischen Konzepten Computer in den Kindergärten zur Verfügung stehen. Die einzige Ausnahme stellt die Waldorfpädagogik dar. Kindergärten, die nach diesem pädagogischen Grundprinzip arbeiten, sind überhaupt nicht mit Computern ausgestattet (100%).

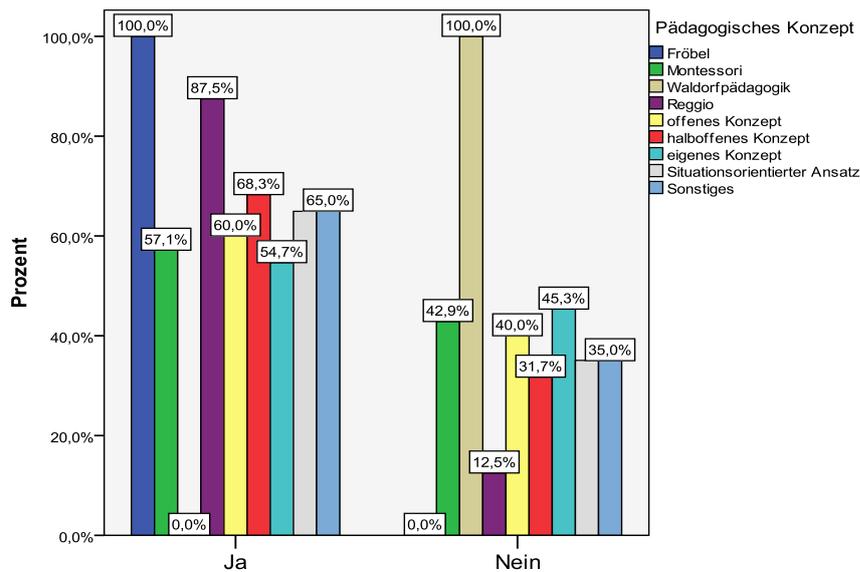


Abb. 85: Stehen in ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung?

9.9.6 Unterschiede zwischen Kitas mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten

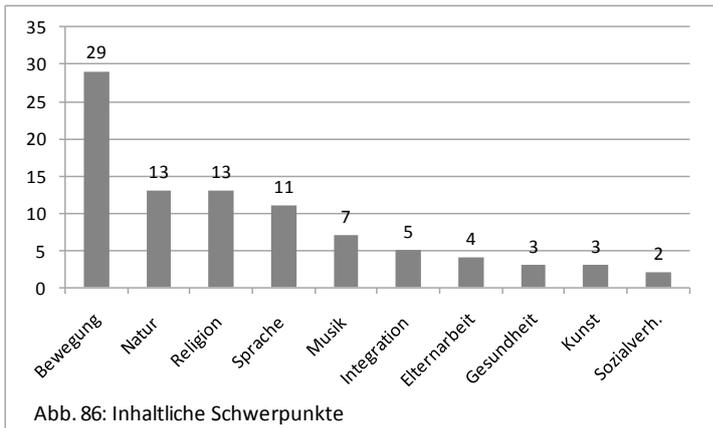
(a) Inhaltlicher Schwerpunkt * Verfügbarkeit Computer

Bei diesem Untersuchungspunkt wurde kein statistischer Test durchgeführt.

Da es sich bei der Frage „Welches ist Ihr hauptsächlich verfolgtes pädagogisches Konzept“ um eine offene Frage handelt, erschien ausschließlich die Begutachtung der Antworten der Teilnehmer/innen von Relevanz. Dabei wurden die Datensätze derjenigen Kindergärten näher in Augenschein genommen, die angegeben haben, dass sie über keine Computer für die Kinder verfügen. Als nächstes wurde überprüft, welche inhaltlichen Schwerpunkte in diesen Einrichtungen am häufigsten vorkommen. Daraus wurde dann der Schluss gezogen, dass diese am ehesten der Medienerziehung widerstreben.

In Abbildung 86 sind die meistgenannten Schwerpunkte zu sehen, bei denen parallel dazu nicht mit Computern im Kindergarten gearbeitet wird.

Am meisten widerstrebt demnach die Computerarbeit dem Bereich der Bewegungserziehung, Natur, Religion und Sprache.



9.9.7 Sonderhypothese

Zeitraum der Computernutzung vs. Zugangsmöglichkeiten

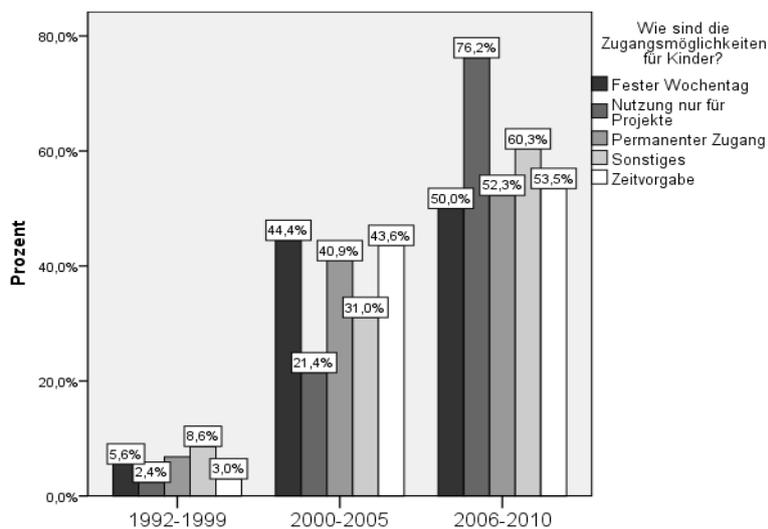


Abb. 87: Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer?

Zu sehen ist bereits anhand der Abbildung 87, dass die Zugangsregelung der Kinder in keinem nennenswerten Zusammenhang zu dem Zeitpunkt steht, zudem der Computer ins Inventar des Kindergartens aufgenommen wurde. Einrichtungen, die somit schon mehrere Jahre mit diesem Medium operieren, gestehen den Kindern nicht automatisch einen größeren Nutzungsspielraum am PC zu, wie es in Abschnitt 2.5 vermutet wurde, sondern diese zeigt sich insgesamt über die Jahre hinweg als sehr verhalten.

Der berechnete Korrelationskoeffizient nach Pearson beträgt 0,19, was auf keinerlei linearen Zusammenhang der beiden getesteten Variablen hindeutet. Dies bestätigt auch der zweiseitig ausgewiesene Signifikanzwert. Dieser liegt bei 0,763 und befindet sich damit deutlich über der 5 % Grenze (0,05).

10. Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen

10.1 Beantwortung der Fragestellungen

(1) Wie **IST** die aktuelle Situation/ der derzeitige Ausstattungsgrad von Kindergärten mit Computern und wie **SOLLTE** er aus Sicht der Befragten sein oder auch nicht sein?

➔ Die Untersuchung hat ergeben, dass die Mehrheit der beteiligten Kindergärten bereits mit Computern ausgestattet ist und dass dies auch von der Mehrheit der Befragten gewünscht ist.

(2) Kommen in den einzelnen Einrichtungen Computer bereits in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zum Einsatz und wenn ja, **WIE** kommen sie zum Einsatz?

➔ Der Computer findet bereits in der pädagogischen Arbeit mit Kindern Verwendung, allerdings in einem noch sehr verhaltenen Rahmen.

(3) Welchen Stellenwert hat das Medium innerhalb der Einrichtungen?

➔ Der Computereinsatz ist in den meisten Kitas nur von untergeordneter Bedeutung.

(4) Welchen Regelungen unterliegt die Nutzung?

➔ Die Computerarbeit wird sowohl zeitlich, als auch inhaltlich reglementiert.

➔ Die Kinder werden bei der PC-Nutzung von den Erzieher/innen begleitet, dürfen aber auch alleine an dem Computer arbeiten.

(5) Wer hat die Computerarbeit im Kindergarten initiiert?

- ➔ Leiter/innen und Erzieher/innen haben sich selbst für die Computerarbeit im Kindergarten eingesetzt.

(6) Welches Bundesland zeigt sich computerfreudiger bzw. computerresistenter oder lassen sich womöglich überhaupt keine Unterschiede feststellen?

- ➔ Es konnten keine signifikanten bundeslandspezifischen Unterschiede festgestellt werden.
- ➔ Sowohl rheinland-pfälzische als auch nordrhein-westfälische Kitas zeigen sich generell computerfreudig.
- ➔ Es zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass in Kindergärten des Bundeslandes Rheinland-Pfalz die Computerarbeit eher angestrebt wird als in Kindergärten des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

(7) Welche Haltung wird in Bezug auf den Computereinsatz bei Kindern eingenommen?

- ➔ Vordergründig konnte eine recht positive Einstellung der befragten Erzieher/innen festgestellt werden, da sie sich selbst als die Hauptinitiatoren der Computerarbeit präsentieren.
- ➔ Hintergründig wurde jedoch deutlich, dass sich die Erzieher/innen immer noch recht zögerlich im Umgang mit diesem Medium zeigen (geringes Fortbildungsinteresse, kaum Elterneinbezug,...).

(8) Besitzen Träger und Kindergarten-Angestellte unterschiedliche Auffassungen vom Computer bzw. von welcher der beiden Personengruppen wird dieses Medium im Kindergarten eher befürwortet?

- ➔ Es bestehen unterschiedliche Auffassungen bei diesen beiden Personengruppen.
- ➔ Die Kindergarten-Angestellten befürworten den Computer nicht nur eher als die Träger, sie sehen das Medium gleichzeitig auch als förderlicher für die Kinder an.

(9) Wie fortbildungswillig sind Erzieher/innen?

- ➔ Die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen ist eher gering bei den Erzieher/innen.
- ➔ Nur wenige von ihnen haben bereits an einer solchen Fortbildung teilgenommen und zeigen auch kein ausgeprägtes Interesse daran.

(10) Welche Faktoren (institutionell, umgebungs- oder personenbezogen) haben einen signifikanten Einfluss auf die Computerarbeit im Kindergarten?

- ➔ Einen großen Einfluss auf die Computerarbeit im Kindergarten üben institutionelle Faktoren aus (Raumangebot, betreute Kinder, Anzahl der beschäftigten Fachkräfte, Pädagogisches Konzept, Inhaltlicher Schwerpunkt).
- ➔ Personenbezogene Faktoren (Geschlecht, Alter, Träger, Personengruppe, Funktion im Kindergarten) sind dagegen nur von mittelstarker Bedeutung.
- ➔ Umgebungsbezogene Faktoren (ländlicher/ städtischer Standort, Bundesland) haben keinen maßgeblichen Einfluss auf die Computerarbeit.

10.2 Überprüfung der Hypothesen

Im Folgenden werden nacheinander alle aufgestellten Hypothesen daraufhin überprüft, ob sie als bestätigt oder widerlegt gelten können.

1. Geschlecht:

(a) Männliche Befragte befürworten den Computereinsatz im Kindergarten eher als weibliche Befragte.

Die Untersuchungsergebnisse haben gezeigt, dass die Befürwortung des Computers im Kindergarten generell unabhängig von dem jeweiligen Geschlecht ist.

Dennoch lässt sich der grafischen Darstellung der Ergebnisse in Abbildung 58 entnehmen, dass mit leichter Tendenz die Frauen den Computer im Kindergarten eher befürworten als die Männer. In Anbetracht dessen kann diese erste Hypothese als widerlegt gelten.

(b) Männliche Befragte bewerten ihre Computerkenntnisse positiver als weibliche Befragte.

Aus der Darstellung der Ergebnisse in Abbildung 59 wird deutlich, dass Männer im Gegensatz zu Frauen tatsächlich eine bessere Beurteilung ihrer eigenen Computerkenntnisse vornehmen. Damit gilt die aufgestellte Hypothese als bestätigt.

(c) Männliche Befragte eignen sich ihre Computerkenntnisse bevorzugt persönlich/alleine an; weibliche Befragte sind auf die Hilfe anderer angewiesen (Freunde/Bekannte; Fortbildungen).

Die Signifikanzanalyse hat ergeben, dass Unterschiede in der Aneignung von Computerkenntnissen bei beiden Geschlechtern bestehen.

Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Ergebnisdarstellungen in Abbildung 60, so kann eindeutig festgestellt werden, dass Männer sich ihre Computerkenntnisse bevorzugt persönlich aneignen, während Frauen bestrebt sind, ihre Kompetenzen in dem Bereich durch den Besuch von Fortbildungen (privat und beruflich) zu erlangen bzw. zu verbessern. Die Hypothese gilt demzufolge als bestätigt.

(c) Weibliche Befragte sind stärker an Fortbildungen interessiert als männliche Befragte.

Diese Schlussfolgerung wurde in erster Linie aus der Hypothese zuvor abgeleitet.

Auf Grund des Resultats, dass Fortbildungen vorzugsweise vom weiblichen Geschlecht als der Aneignungsweg für ihre Computerkenntnisse angesehen werden, ließe sich automatisch vermuten, dass Frauen gleichsam auch ein viel stärkeres Interesse an Fortbildungen zeigen als Männer. Dass dem nicht so ist, konnte mittels eines Signifikanztests nachgewiesen werden. Der ermittelte p-Wert (0,559) befindet sich deutlich über dem 5 Prozent- Niveau und besagt, dass das Interesse an Fortbildungen nicht vom Geschlecht einer Person tangiert wird.

Das Interesse an Fortbildungen ist daher bei Männern und Frauen ähnlich stark ausgeprägt, wodurch die obige Hypothese abgelehnt werden muss.

Hervorzuheben ist jedoch, dass Frauen mit leichter Tendenz angaben, „sehr interessiert“ und „interessiert“ an Fortbildungen zu sein, während von den Männern vermehrt angegeben wurde, dass sie nur „wenig interessiert“ daran seien.

2. Alter:

(a) Je älter die Befragten, desto ablehnender stehen sie dem Computereinsatz im Kindergarten gegenüber.

In diesem Bereich wurden keine herausragenden Unterschiede festgestellt. Grundsätzlich wird der Computer im Kindergarten sowohl von der jüngeren, als auch der älteren Generation befürwortet. Das Alter bestimmt somit nicht das Meinungsbild, welches eine Person von diesem Medium hat. Die Hypothese muss folglich als falsch angesehen werden und wird daher verworfen.

(b) Ältere Befragte stufen Ihre eigenen Computerkenntnisse schlechter ein, als jüngere Befragte.

Diese Hypothese muss vor dem Hintergrund der Ergebnisdarstellung in Abbildung 63.2 als richtig angesehen werden. Jüngere Teilnehmer/innen bewerten ihre eigenen Computerkenntnisse wahrhaftig durchweg positiver (mit 1 oder 2), während ältere Teilnehmer/innen sich nicht davor scheuen, ihre Kompetenzen in dem Bereich als schlecht einzustufen (4-6). Die Notenstufe 3 befindet sich im Grenzbereich beider Generationen und

wurde von beiden am häufigsten angegeben, tendenziell jedoch häufiger von den älteren Teilnehmer/innen. Die Forschungshypothese behält somit weiterhin ihre Gültigkeit.

(c) Jüngere und ältere Teilnehmer/innen eignen sich ihre Computerkenntnisse auf unterschiedliche Weise an.

In diesem Fall konnte ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den unterschiedlichen Altersgruppierungen festgestellt werden. Jüngere und ältere Teilnehmer/innen bevorzugen tatsächlich unterschiedliche Wege in der Aneignung ihrer Computerkenntnisse. Das Ergebnisdiagramm in Abbildung 64 verdeutlicht, dass die Jüngeren diese hauptsächlich durch persönliche Aneignung erlangen, während die Älteren mehrheitlich Fortbildungen dazu nutzen, ihren Kenntnissstand in Bezug auf den Umgang mit dem Computer zu erweitern. Die aufgestellte Hypothese wird somit beibehalten.

(d) Jüngere und ältere Teilnehmer/innen haben ein unterschiedlich starkes Interesse an Fortbildungen.

Ähnlich wie im Punkte „Geschlecht“ ist auch hier zu konstatieren, dass auch die auf den Altersaspekt bezogene Hypothese nicht bestätigt werden kann.

Jüngere und ältere Befragte weisen grundsätzlich kein unterschiedliches Interesse an Fortbildungen auf, obwohl man in Anlehnung an die letzte Hypothese vermuten könnte, dass gerade ältere Befragte ein stärkeres Interesse an Fortbildungen besitzen. Überraschenderweise geht jedoch die Tendenz dahin, dass vielmehr die jüngsten Teilnehmer/innen ein „sehr großes Interesse“ an Fortbildungen aufweisen, wohingegen dies bei den Älteren immer mehr schwindet. Letztere geben verstärkt an, lediglich „interessiert“ daran zu sein. Selbst die Antwortoptionen „wenig interessiert“ und „gar nicht interessiert“ fallen mehrheitlich in den Präferenzbereich der älteren Umfrage Teilnehmer.

3. Personengruppe:

(a) Der Computereinsatz im Kindergarten wird eher von den Trägervertreter/innen befürwortet als von dem Kindergarten-Personal.

Diese Hypothese kann als falsifiziert gelten, denn die Abbildung 66 macht deutlich, dass genau der umgekehrte Fall vorherrschend ist. Der Computereinsatz im Kindergarten wird in erster Linie von dem Kindergarten-Personal angestrebt bzw. gewünscht und weniger von den Trägern. Zwischen der Personengruppe und der Computerbefürwortung konnte jedoch ein signifikanter Zusammenhang herausgestellt werden ($p=0,025$).

(b) Das Kindergarten-Personal sieht den Computereinsatz im Kindergarten eher kritisch und sträubt sich dagegen, im Gegensatz zu den Trägervertreter/innen, welche den Computereinsatz vorrangig als Bereicherung empfinden.

In Anbetracht des vorherigen Ergebnisses wurde diese Hypothese falsifiziert. Denn konsequenterweise zeigt sich auch hier der umgekehrte Fall, dass eher die Trägervertreter/innen den Computereinsatz im Kindergarten mit kritischen Augen betrachten, wohingegen das Team eines Kindergartens hauptsächlich die Potenziale dieses Mediums sieht.

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang konnte jedoch nur bei dem „Kritik-Aspekt“ nachgewiesen werden.

4. Kindergarten-Personal:

(a) Der Computereinsatz wird viel mehr von den Leiter/innen eines Kindergartens gefordert als von den Erzieher/innen.

Diese Behauptung muss als falsch zurückgewiesen werden, denn der Computereinsatz wird laut Abbildung 69 in erster Linie von den Erzieher/innen befürwortet und weniger von den Leiter/innen.

Im Grunde genommen hat jedoch die Funktion, die eine Person im Kindergarten ausübt, keinen signifikanten Einfluss auf die Computerbefürwortung (0,297).

5. Bundesland:

(a) Befragte aus dem Bundesland Rheinland-Pfalz stehen dem Computereinsatz positiver gegenüber als Befragte aus Nordrhein-Westfalen.

Tendenziell kann diese Hypothese als richtig angesehen werden, denn Befragte aus dem Bundesland Rheinland-Pfalz stimmen dem Computereinsatz im Kindergarten tatsächlich mehrheitlich zu, weniger die Befragten aus Nordrhein-Westfalen. Allerdings steckt hinter diesem Ergebnis kein statistisch signifikanter Zusammenhang ($p=0,098$), weshalb die Hypothese dennoch als teilweise widerlegt betrachtet werden muss.

(b) Rheinland-Pfälzische Kindergärten sind eher mit Computern ausgestattet als nordrhein-westfälische Einrichtungen.

In Anlehnung an die letzte Hypothese, nach der rheinland-pfälzische Kindergärten den Computer eher befürworten als nordrhein-westfälische Einrichtungen, liegt die Vermutung nahe, dass aus diesem Grunde Kindergärten in Rheinland-Pfalz auch eher über Computer verfügen. Der Abbildung 71 zufolge ist das auch der Fall.

Das Bundesland an sich, darüber gibt der Signifikanztest ($p=0,071$) Auskunft, stellt jedoch prinzipiell keinen Faktor dar, von dem die Computerausstattung maßgeblich beeinflusst wird. Die obige Behauptung wird demzufolge zwar als richtig angenommen, allerdings verbirgt sich dahinter kein statistisch signifikanter Zusammenhang.

(c) Rheinland-Pfälzische Kindergärten verfügen mehrheitlich über ein medienpädagogisches Konzept als nordrhein-westfälische Einrichtungen.

Infolge der Ergebnisdarstellung in Abbildung 72 kann diese Aussage als nicht zutreffend behandelt werden. Tatsächlich sind es umgekehrt die nordrhein-westfälischen Einrichtungen, die bereits mehrheitlich über ein derartiges medienpädagogisches Konzept verfügen (unabhängig davon, ob bereits festgeschrieben oder nicht). Rheinland-Pfalz dagegen sticht eher dadurch hervor, noch kein fundiertes medienpädagogisches Konzept zu besitzen. Dieses Ergebnis mag im Vergleich zu den beiden anderen überraschen, hatte doch bisher immer

Rheinland-Pfalz eine Vorreiterposition inne, sowohl, was die Computerbefürwortung als auch die Verfügbarkeit in den Einrichtungen anbelangt.

Dies ist jedoch ein Widerspruch, da zwischen dem Bundesland und der Verfügbarkeit von medienpädagogischen Konzepten kein statistisch abgesicherter signifikanter Zusammenhang besteht (0,365). Die Hypothese wird demnach als falsch erkannt.

(d) Kindergärten in Rheinland-Pfalz arbeiten häufiger mit der Schlaumäuse-Software als Kindergärten in Nordrhein-Westfalen.

Diese Annahme konnte bestätigt werden. In Rheinland-Pfalz kommt tatsächlich die Schlaumäuse-Software eher zum Einsatz als in Nordrhein-Westfalen. Dieses Ergebnis beruht zudem auf einem statistisch signifikanten Zusammenhang ($p=0,002$).

(e) Teilnehmer/innen aus Rheinland-Pfalz haben häufiger Fortbildungen besucht als Teilnehmer/innen aus Nordrhein-Westfalen.

Es macht keinen allzu großen Unterschied, aus welchem Bundesland die Befragten stammen. Die Fortbildungsbereitschaft der Teilnehmer/innen wird angesichts der Signifikanzanalyse ($p=0,323$) nicht von der Zugehörigkeit eines bestimmten Bundeslandes beeinflusst.

Allgemein betrachtet ist die Fortbildungsbereitschaft sowohl in Rheinland-Pfalz als auch in Nordrhein-Westfalen eher gering ausgeprägt. Rheinland-Pfälzer haben jedoch tendenziell etwas mehr Fortbildungen besucht als Befragte aus Nordrhein-Westfalen.

6. Standort:

(a) Städtische Kindergärten sind besser mit Computern ausgestattet als ländliche Einrichtungen.

Diese Behauptung muss zurückgewiesen werden, denn angesichts der Ergebnisdarstellung in Abbildung 75 ist zu erkennen, dass sowohl ländliche, als auch städtische Kindergärten annähernd ähnlich gut mit Computern ausgestattet sind. Der Standort kann als maßgebender Faktor, der die Computerausstattung tangiert, demzufolge weitestgehend vernachlässigt werden. Dies wurde vor allem durch die Signifikanzanalyse ersichtlich ($p=0,438$).

(b) Städtische Kindergärten verfügen eher über einen Internetanschluss als ländliche Kindergärten.

Wie bei der vorangegangenen Hypothese ist auch hier zu vermerken, dass durch die unterschiedliche Ansiedelung der Kindergärten in ländlichen oder städtischen Gebieten keinerlei Unterschiede in der Verfügbarkeit von Internetanschlüssen resultieren.

Alle Bereiche sind fast zu 100 % mit einem Internetanschluss versorgt (siehe Abb. 76).

Aus diesem Grunde wird die aufgestellte Hypothese verworfen, denn es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Standort einer Einrichtung und der Verbreitung von Internetanschlüssen ($p=0,449$).

7. Trägerverband:

(a) Kirchliche Träger lehnen den Einsatz von Computern im Kindergarten eher ab, als nicht-kirchliche Träger.

Dieser Hypothese kann aufgrund der Signifikanzanalyse ($p=0,400$) nicht zugestimmt werden. Es macht demzufolge keinen Unterschied, ob ein Kindergarten unter kirchlicher oder nicht-kirchlicher Trägerschaft steht. Sie beide stehen dem Computereinsatz prinzipiell offen gegenüber. Allerdings überwiegt die positive Resonanz gegenüber diesem Medium etwas auf der Seite der kirchlichen Trägerschaft. Zwar gingen die Vermutungen anfangs dahin, dass die kirchlichen Träger aufgrund ihrer möglicherweise konservativeren Einstellung gegenüber diesem relativ neuen Medium aller Voraussicht nach dieses eher ablehnen als die nicht-kirchlichen Verbände. Dieser Behauptung kann jedoch mit Hilfe dieses Untersuchungsergebnisses vehement widersprochen werden.

(b) Nicht-kirchliche Trägerverbände bieten eher Fortbildungskurse im Bereich „Computerarbeit mit Kindern“ an, als kirchliche.

Wie bereits bei der vorangegangenen Hypothese zeigt sich auch hier eine überraschende Kehrtwende zu Gunsten der kirchlichen Träger. Diese zeigen sich im Gegensatz zu den nicht-kirchlichen Trägern weitaus engagierter in der Organisation trägerinterner Fortbildungen.

Wie die Signifikanztestung ergab (0,005), ist die Bereitstellung von Fortbildungsmaßnahmen tatsächlich in gewisser Weise trägerabhängig.

Vom Grundsatz her kann die obige Hypothese also nicht als falsch angesehen werden. Jedoch besitzt sie nur eine teilweise Richtigkeit, da es wie bereits angedeutet, nicht die „nicht-kirchlichen“ Träger sind, die mehrheitlich Fortbildungen offerieren, sondern im Gegenteil die kirchlichen Träger.

(c) Nicht-kirchliche Träger übernehmen die Kosten für derartige Fortbildungen weitaus häufiger als kirchliche.

Parallel zu den vorangegangenen zwei Hypothesen lässt sich auch bei dieser konstatieren, dass, anders als vermutet, die kirchlichen Träger prädestinierter für den Bereich der Computerarbeit erscheinen und weniger die nicht-kirchlichen Träger. Kirchliche Trägerverbände versuchen demzufolge, die Computerarbeit im Kindergarten nicht nur durch Eigeninitiative Fortbildungsmaßnahmen anzukurbeln, sondern ermuntern zeitgleich ihre Einrichtungen dazu, trägerexterne Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, indem sie die dafür benötigten Gelder bereitstellen. Der Trägerverband stellt in diesem Untersuchungsbeispiel sogar einen hochsignifikanten Faktor ($p=0,001$) in Bezug auf die zu erwartenden Unterstützungsleistungen der Einrichtungen dar. Daher kann die obige Hypothese nur teilweise abgelehnt werden. Der Grundtenor ist zwar richtig, ähnlich dem Abschnitt zuvor, allerdings müssten auch hierbei die Positionen der „nicht-kirchlichen“ und „kirchlichen“ Träger zu Gunsten letzterer vertauscht werden.

(d) Kindergärten unter kirchlicher Trägerschaft sind weniger mit Computern ausgestattet als Einrichtungen unter nicht-kirchlicher Trägerschaft.

Ein Blick auf das Ergebnisdiagramm in Abbildung 80 scheint diese Hypothese zunächst zu bestätigen. Kirchliche Kindergärten verfügen laut den Prozentangaben über weniger Computer, als nicht-kirchliche Träger. Dieses Resultat würde einen gewissen Widerspruch darstellen in Bezug auf die zuvor gewonnen Ergebnisse. Der Unterschied zwischen den beiden Trägern ist allerdings so minimal (0,7%), dass er weitestgehend vernachlässigt werden kann. Ein zusätzlicher Signifikanztest hat ergeben, dass die Computerausstattung in Kindergärten völlig unberührt vom jeweiligen Trägerverband ist ($p=0,878$)

8.Größe:

(a) Je größer eine Kita ist, d. h. über je mehr Räume sie verfügt, desto eher dürften sich Computer in ihr befinden.

Diese Hypothese gilt als bestätigt, vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse in Abbildung 81a. Das Raumangebot stellt sogar einen höchst signifikanten Einflussfaktor in Bezug auf die Computerausstattung dar ($p=0,001$).

(b) Je mehr Räume eine Kita besitzt, desto mehr Computer befinden sich in ihr.

Ähnlich der vorherigen Hypothese zeigt sich auch hier ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen dem Raumangebot und der Anzahl an Computern in einem Kindergarten ($p=0,000$).

Die Hypothese gilt damit als bestätigt.

9.Betreute Kinder:

(a) Je mehr Kinder sich in einer Einrichtung befinden, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass in der Kita mit Computern gearbeitet wird.

(b) Je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in einer Einrichtung betreut werden, desto unwahrscheinlicher ist die Verfügbarkeit von Computern, da andere Bildungsbereiche (in dem Fall die interkulturelle Arbeit) wichtiger erscheinen.

Die Abbildungen 82 und 83 lassen bereits erkennen, dass die beiden aufgestellten Hypothesen nicht bestätigt werden. Entgegen der Vermutung steigert sich die Verfügbarkeit von Computern in einem Kindergarten je mehr Kinder darin betreut werden und je größer der Migrantanteil ist.

10. Personal:

(a) Je mehr beschäftigte Fachkräfte sich in einer Kindertagesstätte befinden, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass sich einer unter ihnen befindet, der der Computerarbeit aufgeschlossen gegenüber ist.

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Das wird ersichtlich bei einem Blick auf die Darstellung in Abbildung 84. Die Verfügbarkeit von Computern in einer Kindertagesstätte steigert sich parallel zu der Anzahl an beschäftigten Fachkräften.

Dieser Zusammenhang zwischen Personalschlüssel und Verfügbarkeit von Computern kann sogar als höchst signifikant beschrieben werden ($p=0,000$).

11. Pädagogisches Konzept:

(a) Die Computerausstattung ist abhängig von dem pädagogischen Konzept. Kindergärten beispielsweise, die nach der Waldorfpädagogik arbeiten, lehnen den Computereinsatz eher ab als beispielsweise Kindergärten, die hauptsächlich nach dem Situationsorientierten Ansatz arbeiten.

Es hat sich gezeigt, dass Kindergärten, die nach den Grundsätzen der Waldorfpädagogik arbeiten, zu 100 % über keine Computer verfügen. Von daher muss die obige Hypothese als bestätigt angesehen werden.

12. Inhaltlicher Schwerpunkt:

*(a) Der inhaltliche Schwerpunkt einer Kita beeinflusst ebenfalls die Computerarbeit.
Für Kindergärten, die beispielsweise den Schwerpunkt Bewegung verfolgen, scheint die Computerarbeit nicht vereinbar.*

Diesbezüglich wurde kein statistischer Test durchgeführt. Dennoch deuten die Antworten der Teilnehmer/innen daraufhin, dass die obige Aussage einen gültigen Kern besitzt. In Abbildung 86 ist ganz eindeutig zu erkennen, dass Kindergärten, die sich die

„Bewegungserziehung“ zum Schwerpunkt gesetzt haben, über keine Computer in der Einrichtung verfügen. Diese beiden Bereiche scheinen für die Erzieher/innen am wenigsten nebeneinander koexistieren zu können, da durch eine lange Bildschirmzeit die Kinder gleichsam in ihren Bewegungsaktivitäten eingeschränkt werden.

Sonderhypothese : (bezogen auf Abschnitt 2.5)

Je länger der Computer sich in einem Kindergarten befindet, desto großzügiger ist der Nutzungsspielraum der Kinder (Permanente Nutzung anstelle von Reglementierungen).

Es konnte kein prägnanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen „Zeitraum der Computernutzung“ und „Zugangsmöglichkeiten“ herausgestellt werden, was dazu führt, dass die obige Hypothese verworfen wird. Es ist demzufolge völlig unerheblich zu welchem Zeitpunkt ein Computer Eingang in den Kindergarten gefunden hat, ob dieser längere Zeit (Jahre) zurückliegt oder erst wenige Monate. Eine längere Nutzungszeit dieses Mediums bewirkt nicht automatisch eine größere Offenheit der Erzieher/innen, die sich in einem größeren Handlungsspielraum (Permanente Nutzung anstelle von Reglementierungsmaßnahmen) widerspiegelt.

11. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden einige Konsequenzen besprochen, die man aus den in den letzten Abschnitten dargestellten Ergebnissen ziehen kann.

Die Computerisierung im Kindergarten, dies kann als übergeordnetes Fazit dieser Arbeit gelten, schreitet (wenngleich auch nur langsam) voran.

Bei einer zunächst nur oberflächlichen Betrachtung der Ergebnisse kann leicht der Eindruck entstehen, dass der Computer als Medium im Kindergarten inzwischen allgemein akzeptiert ist.

Zumindest wird durch die Ergebnisse der Studie attestiert, dass der Computer in den Kindergärten der beiden in die Untersuchung einbezogenen Bundesländer (Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen) erfreulicherweise angelangt ist und bereits mehrheitlich in der pädagogischen Arbeit mit Kindern genutzt wird.

Die Haltung der Erzieher/innen gegenüber dem Computer kann in Anbetracht dieses Befunds somit nicht als defensiv bezeichnet werden. Die Tatsache, dass die Erzieher/innen sich

innerhalb der Studie verstärkt als die Hauptinitiatoren der Computerarbeit im Kindergarten präsentieren weist in die entgegengesetzte Richtung, nämlich dass sie vielmehr in die Offensive gehen, was die Thematik betrifft.

Dies ist sehr wahrscheinlich jedoch nur auf Aspekte der sozialen Erwünschtheit zurückzuführen, denn bei genauerer Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zeichnet sich ab, dass die Computernutzung im Kindergarten immer noch nicht gänzlich bedenkenlos erfolgt.

Um dies etwas besser zu veranschaulichen wird sich des biologischen Themenfelds „Ernährung und Verdauung“ bedient, welches als Metapher für die folgenden Ausführungen gelten soll. Erzieher/innen rechnen demzufolge damit, dass der Konsum multimedialer Produkte möglicherweise mit ernsthaften Verdauungsproblemen in der Einrichtung einhergeht. Viele pädagogische Fachkräfte mögen allein schon bei dem Gedanken an dieses Medium aufstoßen. Für sie ist das Gerät in etwa gleichzusetzen mit einem „Ballaststoff“. In einem Online-Lexikon der Biologie (vgl. www.biologie-lexikon.de) gilt dies als Bezeichnung für einen Nahrungsbestandteil, der sich bei dem Verdauungsprozess nicht oder nur teilweise zerlegen lässt und daher vom menschlichen Stoffwechsel nicht verwertet bzw. aufgenommen werden kann und letzten Endes unverdaut wieder ausscheidet. Viele Pädagoge/innen sehen demnach den Computer als nicht verwertbar im Kindergartenbereich an. Noch weniger scheint er für sie aufnahmefähig in das pädagogische Konzept einer solchen Institution zu sein, was dazu führt, dass der Computer vielerorts als weitere Beschäftigungsmöglichkeit für die Kinder ausscheidet, ohne dass sich die Erzieher/innen vorher überhaupt ein Bild von dessen Potenzial gemacht haben.

Ein solcher Sachverhalt konnte durch die vorliegende Studie nicht nachgewiesen werden. Im Gegenteil, die Erzieher/innen haben sich bereits mehrheitlich der Computerarbeit zugewendet, dies steht in Anbetracht der gewonnenen Ergebnisse außer Frage. Allerdings ist diese Zuwendung bislang als eher zaghaft zu beschreiben und wir müssen von daher von einer zurückhaltenden Offensive sprechen.

Dies resultiert möglicherweise daraus, dass die meisten Erzieher/innen Bedenken haben, die kindliche Computernutzung könne zu „Verstopfung“ (im Kindergarten-Alltag) führen, bzw. der Umgang mit diesem Medium könne einen so großen Stellenwert erlangen, dass andere Bildungsbereiche, die in der Gunst der Erzieher/innen höher gewertet werden, als die hier beschriebene Computer-/ Medienerziehung, drohen zu kurz zu kommen.

Die Teilnehmer/innen dieser Studie haben jedoch einen Weg gefunden, dieser „Verstopfung“ entsprechend entgegenzuwirken, nämlich indem sie in ein nur geringes

Beschäftigungsverhältnis mit dem Computer treten. Deutlich wird dies an mehreren Stellen dieser Arbeit.

Ein jeder der davon ausgeht, dass in Anbetracht des langen Zeitraums in dem sich der Computer bereits im Inventar mancher Kindergärten befindet (seit 1992), es um die Nutzung dieses Mediums und der Zugänglichkeit der Erzieher/innen zu diesem Medium eigentlich besser bestellt sein müsste, muss in dieser Hinsicht enttäuscht werden.

In vielen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind nur ein oder zwei PCs vorzufinden, die zudem auch häufig noch Gebrauchsspuren aufweisen. Weitere Hinweise darauf, dass das man der Computerarbeit im Kindergarten keine allzu große Bedeutung beimisst, liegen darin begründet, dass der Beschäftigung mit diesem Medium mehrheitlich keine konkreten medienpädagogischen Konzepte zugrunde gelegt werden, der Computer in einem Nebenraum fernab vom Gruppengeschehen verbannt wird und die Eltern nicht in die Computertätigkeiten ihrer Kinder eingebunden werden.

An diesen wenigen Punkten wird bereits deutlich, dass zwar von einer totalen Unverdaulichkeit beim Computer nicht die Rede sein kann, die Erzieher/innen sich aber vielfach schwer mit der Verdauung dieses Mediums tun. Zurückzuführen ist dies nach Six und Gimmler (2007, S. 63 ff.) hauptsächlich auf deren Ausbildung zum/ zur Erzieher/in, bei der die meisten kaum oder vielleicht sogar überhaupt kein medienpädagogisches Wissen vermittelt bekommen haben. Aus diesem Grunde dürfte es eigentlich nicht verwundern, wenn sich einige Erzieher/innen im Umgang mit dem Computer überfordert zeigen und nicht wissen, wie sie das Thema in ihrer Einrichtung entsprechend aufbereiten sollen.

„[...] neben der defizitären medienpädagogischen Aus- und Fortbildung wurde eine Erklärung in der vielseitigen Überforderung der in der Kindergartenpraxis Tätigen gesehen.“ (Six & Gimmler, 2007, S. 38)

Dabei existieren inzwischen eine ganze Reihe verdauungsförderlicher Hilfsmittel, welche die Freisetzung von Verdauungssäften anregen und dadurch den Stoffwechsel wieder ankurbeln sollen. Damit sei auf die zahlreichen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Erzieher/innen verwiesen, die mitunter zu der Thematik „Computereinsatz im Kindergarten“ von vielerlei Seiten und in verschiedenen Formen (siehe Kapitel 5.7) angeboten werden und welche hauptsächlich darauf ausgelegt sind, genügend Motivation freizusetzen, die die Erzieher/innen zur erstmaligen Durchführung eines Computerprojektes in der eigenen Einrichtung benötigen.

Six und Gimmler (2007, S. 277) haben jedoch durch ihr Forschungsprojekt festgestellt, dass derartige Mittel/Maßnahmen bislang wenig Absatz bei den Erzieher/innen finden und sie nur einen geringen Fortbildungswillen besitzen.

„[...] Die in den letzten Jahren in NRW realisierten umfassenderen Fortbildungsangebote - „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ und „Baukasten Kinder und Medien“- sind nur äußerst wenigen Erzieherinnen überhaupt dem Namen nach bekannt und genutzt werden solche Angebote offenbar kaum: Ganze acht der insgesamt 550 Befragten haben an einem oder mehreren Modulen einer der beiden von uns angesprochenen Fortbildungsreihen teilgenommen. Ähnliches gilt auch für andere Fortbildungsangebote, so dass insgesamt festzustellen ist: Die überwältigende Mehrheit der Erzieherinnen (85%) hat in den letzten fünf Jahren weder an einer der beiden genannten Fortbildungsreihen noch an irgendeinem anderen medienpädagogischen Fortbildungsangebot teilgenommen.“

Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen dieser Studie. Auch hierbei kam zum Vorschein, dass es der überwiegende Teil der Erzieher/innen es offenbar nicht für erforderlich hält ihren Kenntnisstand bezüglich der Computernutzung durch den Besuch einer entsprechenden Fortbildung zu verbessern.

Die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten gaben stattdessen vor, sich derartige Kenntnisse vorzugsweise selbst anzueignen. Durch diese Angabe, die sehr wahrscheinlich auch aus der sozialen Erwünschtheit heraus resultiert, rücken sich die Erzieher/innen und ihr persönliches Engagement abermals ins Zentrum des Interesses. Parallel zu ihrer Vorgabe, dass sie sich selbst für die Integration des Computers im Kindergarten einsetzen, ließe sich dies als indirektes Versprechen auslegen, dass sie sich auch der Nutzung dieses Mediums intensiv widmen. Bei einem Blick auf die Untersuchungsergebnisse wird jedoch deutlich, dass dieses Versprechen nicht eingehalten wird.

Der Computer kommt in den meisten Kitas bislang nur in rudimentärer Form zum Einsatz. Dies äußert sich dadurch, dass die Nutzung dieses Mediums einem strengen Reglement unterliegt. Es werden nicht nur strikte Zeitvorgaben gemacht, sondern die Tatsache, dass der Computer überwiegend als Lernhilfe gebraucht wird, lässt darauf schließen, dass auch nur dementsprechende Softwareprogramme (Lernprogramme) eingesetzt werden. Demgegenüber dürfte es auch nicht verwundern, dass in erster Linie die Vorschulkinder von diesem Medium profitieren, bei jüngeren Kindern hingegen scheinen Bezug nehmend auf deren Computernutzung noch immer größere Vorbehalte zu herrschen. Zwar wird der PC von den

Befragten mehrheitlich als gewinnbringend für alle Kinder erachtet, es werden also keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, kulturellem bzw. sozialem Hintergrund oder behindert-nicht behindert gemacht. Davon ausgenommen ist jedoch das Alter der Kinder; dies wird offensichtlich von den Teilnehmer/innen als eine Art „Notnagel“ gesehen, an dem sie sich schrittweise abseilen können und somit die Computernutzung in einem pädagogisch noch vertretbaren Rahmen, der von ihnen anvisiert wird, garantiert ist.

Dass das Kindergarten-Personal anderen Erziehungs- und Förderbereichen eine viel größere Priorität einräumt, darauf verweist einerseits das nachfolgende Zitat:

„[...] : Tatsächlich sind in den Augen der Erzieherinnen alle anderen von uns angesprochenen Förderbereiche im Mittel offenbar wichtiger als die Medienerziehung, sie rangiert in dieser Hinsicht auf dem letzten Rang.“ (Six & Gimmler, 2007, S. 206)

Ein weiterer Beleg findet sich in den empirischen Ergebnissen dieser Studie.

Die förderlichen Potenziale des Computers werden hauptsächlich im kognitiven Bereich gesehen. Damit signalisieren die Erzieher/innen zwar, dass sie dem Bereich der „Schulkind Förderung“ einen Vorrang vor der „Medienerziehung“ einräumen. Dadurch, dass sie den Computer aber bewusst in den Übergangsbereich Kindergarten-Grundschule integrieren wird ihr Bestreben deutlich beiden Bereichen gleiche Priorität einzuräumen.

„Ballaststoffe“ wie sie zuvor erwähnt wurden, gelten jedoch nicht nur als Magenfüller, sondern sie unterstützen auch Prozesse des Abnehmens, da durch sie ein schnelleres und längeres Sättigungsgefühl bewirkt wird. Sie führen somit nicht zwangsläufig zur Verstopfung, sondern beugen dieser im Gegenteil sogar vor (vgl. www.biologie-lexikon.de).

Anhand dessen, dass das pädagogische Personal den Computer im Kindergarten in erster Linie als vorbeugende Maßnahme für den Schulübertritt ansieht, und den Computer somit in einen bereits bestehenden Förderbereich involviert scheinen sie die richtige Bedeutung des Wortes „Ballaststoff“ bereits verinnerlicht zu haben.

Die starke Akzentuierung des Bildungsaspekts in dieser Studie mag verschiedene Gründe haben. Möglicherweise sind auch diese Angaben bewusst gemacht worden, um zu demonstrieren, dass der Kindergarten seinem Bildungsanspruch genügend nachkommt. Die sehr stark bildungsorientierten Ergebnisse mögen aber auch daraus resultieren, dass die Kindergärten die Hauptverantwortlichkeit für die Computer-/ Medienerziehung immer noch indirekt der Schule anzulasten versuchen.

Dieses Phänomen, das sich gegenseitige Zuschieben der medienpädagogischen Verantwortlichkeit unter den einzelnen Institutionen/Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule) haben bereits einige Autoren beobachtet. Six und Gimmler (2007, S. 97) beispielsweise haben festgestellt, dass die Zuständigkeit für die Medienerziehung nach wie vor hauptsächlich der Familie attribuiert wird; die medienpädagogische Verantwortung der Eltern scheint noch immer weitaus stärker gewichtet zu werden als die des Kindergartens. Dies stellt nach Burkhardt (2001, S. 18ff.) einen logischen Ansatzpunkt dar, denn die ersten und intensivsten Medienerfahrungen werden nun mal im familiären Kontext gemacht, und die Eltern haben die Möglichkeit den kindlichen Umgang mit den Medienangeboten am deutlichsten zu beobachten und zu steuern. Tun die Eltern dies nicht, sehen sich oftmals die Schulen und Kindergärten als die Leidtragenden des mitunter unmäßigen Medienkonsums der Kinder vor allem am Wochenende („Montagssyndrom“). Die beiden Institutionen tragen diesen Streit-wenn überhaupt-in der Regel unter sich aus. Geht er unentschieden aus, bleiben immer noch die Eltern als Verantwortliche, weil sie ihren Sozialisationsaufgaben nicht ausreichend nachgekommen sind und bei einer auffälligen Mediennutzung ihres Kindes dieser nicht frühzeitig vorgebeugt haben. Aus diesem Grunde sollte die Medienerziehung nach Meinung dieses Autors als Gemeinschaftsaufgabe von Elternhaus und externen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen verstanden und praktiziert werden.

Da der Computer im Kindergarten (wenn auch nur in einem oberen Grenzbereich) bereits angekommen ist, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die externe Verschiebung rückläufig ist.

Stattdessen zeichnet sich vielmehr eine interne Verschiebung im Kindergarten selbst ab und das in vielerlei Hinsicht. Ersteres wurde bereits angedeutet, dadurch dass der Computereinsatz vorwiegend im Vorschulbereich erfolgt. Es findet also einerseits eine Verschiebung zwischen den einzelnen Bereichen eines Kindergartens (Kleinkind/ Kindergarten/ Vorschulerziehung) statt. Eine weitere Verschiebung ist zwischen den einzelnen Mitgliedern des Kindergarten-Teams auszumachen. In vielen Einrichtungen wird die medienpädagogische Arbeit auf einen bestimmten Teil des Personals delegiert und zwar auf diejenigen, die sich noch am ehesten für diesen Themenbereich begeistern können und sich den Umgang mit diesem Medium zutrauen. Schließlich werden nicht nur am Computer selbst, sondern auch anhand seiner verschiedenen Nutzerebenen Vorbehalte deutlich. Die Nutzung des Internets gemeinsam mit den Kindern scheint vielen Kitas noch „eine Nummer zu groß“ zu sein. In den wenigen Fällen wo es bereits Verwendung findet, erfüllt das Internet lediglich den Zweck eines

Forschungsinstruments bzw. Lexikons. Durch diese Angaben wird erneut auf die hohe Bedeutsamkeit der Bildung verwiesen.

Es lassen sich zugleich aber auch wieder Parallelen ziehen zu dem menschlichen Verdauungssystem. Die bereits erwähnten „Ballaststoffe“ sind nicht der einzige Bestandteil menschlicher Nahrung. Die Nahrung, die wir aufnehmen, besteht aus einer Vielzahl von komplexen Verbindungen; die wichtigsten sind Kohlenhydrate, Fette und Eiweiße. Der Computer zeichnet sich ebenfalls durch eine Vielzahl von komplexen Verbindungen aus, die in ihrer Gesamtheit von den Kindern, insbesondere von den ganz Kleinen, nicht verdaut bzw. verwertet werden können. Dass die Mehrheit der Befragten dies bereits erkannt hat, wird dadurch deutlich, indem sie das Internet zunächst aus ihrer pädagogischen Arbeit ausklammern. Die große Fülle nicht kindergerechter Seiten und die unübersichtliche Hyperlinkstruktur in der sich die Kinder zu verlieren drohen mag dabei ein Argument darstellen. Die Erkundung des Internets stellt für Kinder aufgrund ihrer noch mangelnden oder erst sehr rudimentär ausgeprägten Lese- und Schreibkenntnisse aber ohnehin eine große Schwierigkeit dar. Diese Erkenntnis wird u.a. durch die empirische Studie „Wie entdecken Kinder das Internet?“ von Feil (2004) gewonnen.

Die Forschungsergebnisse in Zusammenschau betrachtet machen also deutlich, dass dem Computer momentan nur ein „Duldungsstatus“ zugesprochen wird, d. h., der Computer ist noch nicht vollständig in alle Bereiche des Kindergartens integriert, sondern wird nur in einem klar abgegrenzten Bereich, vorzugsweise dem Übergangsbereich Vorschule-Grundschule geduldet. Von einem unbefristeten (unreglementierten) Aufenthaltsstatus im gesamten Kindergarten, dies spiegelt das Forschungsprojekt wider, scheint der Computer noch um einiges entfernt zu sein.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage: „Was muss getan werden, damit die Computerarbeit auch auf die anderen Bereiche im Kindergarten übergreift?“

Orientiert man sich weiterhin am menschlichen Verdauungssystem, so liefert dies möglicherweise einen ersten Leitfaden.

In den Verdauungsorganen Mund, Magen und Dünndarm werden die verschiedenen Inhaltstoffe der Nahrung (Kohlenhydrate, Fette und Eiweiße) zunächst einmal in viele kleine Einheiten zerlegt, die dann in die Blutbahn gelangen und damit unserem Stoffwechsel zur Verfügung stehen. Die Aufspaltung der Nahrungsbestandteile wird dabei von sogenannten Enzymen gesteuert. Liegen diese nicht in ausreichender Menge vor bzw. werden zu wenige

Enzyme von der Bauchspeicheldrüse an den Dünndarm abgegeben, gelangen unverdaute Nahrungsbestandteile in den Dickdarm. Dort entwickeln sich unter der Tätigkeit der Darmbakterien Gase, die Völlegefühl, Blähungen und auch Bauchschmerzen verursachen können (vgl. www.medizinfo.de).

Um dem Computer demzufolge die Chance zu eröffnen vollständig in das pädagogische Konzept eines Kindergartens (hier gleichgesetzt mit dem menschlichen Stoffwechsel) aufgenommen zu werden, empfiehlt es sich für die Erzieher/innen zunächst in kleineren Einheiten auszuarbeiten, welche Ziele sie mit der Computernutzung der Kinder anstreben und diesen dann die entsprechenden Inhalte zuzuordnen (Erstellung eines medienpädagogischen Konzepts), sprich welche Bestandteile/Nutzerebenen des Computers und vor allem auch wie oft diese für die Kinder zugänglich sein sollen (dieser Schritt käme in etwa der Zerkleinerung der Nahrungsbestandteile im Verdauungsprozess gleich). Unterstützend dabei wirken Reglementierungen (=Verdauungsenzyme). Wird der kindliche Computerkonsum dagegen nicht in irgendeiner Weise von den Erzieher/innen eingegrenzt (inhaltlich, zeitlich oder in beiderlei Hinsicht gesehen), wird sich das angedeutete Völlegefühl nicht vermeiden lassen und der Computer einen zu großen Stellenwert in der Einrichtung erlangen. Dieser Ansatz wird von der Mehrheit der befragten Erzieher/innen bereits zur Hälfte verfolgt. Zeitliche und inhaltliche Reglementierungen sind in dem Großteil der Kitas bereits vorgesehen, die Relevanz eines medienpädagogischen Konzeptes ist ihnen dagegen noch nicht so geläufig. Dabei ist insbesondere bei den Kindergärten die eine hohe Anzahl an betreuten Kindern aufweisen, die zugleich verschiedene kulturelle Hintergründe haben ein solches umso dringlicher in Erwägung zu ziehen (siehe Abschnitt 5.3.1). Ebenfalls von großer Bedeutsamkeit ist ein solches Konzept für die Kindergärten, die anstreben die Medienerziehung mit anderen Bildungsbereichen zu verknüpfen. Dass dies auf die Mehrheit der Teilnehmer/innen zutrifft, hat die Studie bereits deutlich gemacht, dadurch dass der Computer in den Bereich, der Schulkind Förderung eingebettet wird. Wenn kein solches Konzept vorhanden ist, so wie es bislang mehrheitlich der Fall ist, besteht die Gefahr, dass Maßnahmen getroffen werden, die mit anderen Aktionen nicht im Einklang sind (vgl. www.fundraisingcenter.ch)

Allerdings deutet die bisherige Vorgehensweise in den befragten Kindergärten nicht auf eine völlige Konzeptlosigkeit hin. Auch wenn die Mehrheit der Teilnehmer/innen vorgegeben hat noch kein konkretes medienpädagogisches Konzept ausgearbeitet zu haben, lassen die vorherigen Ausführungen gegensätzliches erkennen. Dadurch dass der Computer gezielt zur

Bildungsförderung bei Vorschulkindern eingesetzt wird, lässt sich doch in dem Sinne von einer gewissen Planmäßigkeit sprechen.

Bei dem menschlichen Verdauungsprozess unterscheidet man weiterhin zwischen „Vor- und Endverdauung“.

Die Computerarbeit in den Kindergärten befindet sich in Anbetracht der empirischen Ergebnisse derzeit noch im Stadium der Vorverdauung.

Die ersten Vorgänge bei der menschlichen Verdauung spielen sich im Mund ab. Zunächst wird die Nahrung mit Hilfe von Lippen und Zunge auf ihre Temperatur und Beschaffenheit hin überprüft. Anschließend wird sie durch die Zähne in kleinere Portionen zerkaut. Je nachdem wie schmackhaft die Nahrung ist, umso größer ist die Speichelproduktion und umso gleitfähiger wird die Nahrung, welches ein sehr entscheidendes Merkmal für den Schluckvorgang und den Übertritt in den Magen ist. Der Magen dient grundsätzlich als Zwischenspeicher des Nahrungsbreis. Die in ihm enthaltene Salzsäure bewirkt das Abtöten von Bakterien und Keimen. Nach dieser sogenannten „Vorverdauung“ kommt es im nächsten Schritt zur „Endverdauung“. Hierbei wird der Nahrungsbrei aus dem Magen portionsweise an den Dünndarm entlassen. Dort erfolgt schließlich die Aufnahme der gespaltenen Inhaltsstoffe in die Blutbahn (=Resorption).

Die Studienergebnisse haben gezeigt, dass die ersten Vorgänge bei der Computerarbeit von den Erzieher/innen selbst ausgehen. Zunächst einmal sollte es zu ihren Aufgaben gehören, die entsprechende Software-/Computeranwendungen einmal daraufhin zu überprüfen, ob sie überhaupt pädagogisch wertvoll sind. Diese Möglichkeit wird den Erzieher/innen u.a. auf verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen gegeben. Wenn die Erzieher/innen selbst Spaß am Umgang mit den Softwareprodukten haben, ist davon auszugehen, dass diese Programme auch bald in der eigenen Kita eingesetzt werden.

Ist die Fortbildung zudem projektorientiert angelegt (siehe Kapitel 5.7.4) wird von den Erzieher/innen verlangt im Anschluss daran ein eigenes kleines medienpädagogisches Projekt in der Kita durchzuführen. Der Computer wird dadurch zunächst einmal probeweise im Kindergarten eingeführt (=Vorverdauung). Zusätzliche Reglementierungsmaßnahmen verhindern dabei, dass die Computernutzung zum Selbstläufer wird und die Kinder nicht durch eine zu lange Bildschirmzeit oder durch für sie ungeeignete Programme in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Erst wenn der Computer sich infolgedessen in der Kita bewährt hat, dürfte sich dieses kurzfristige Projekt in absehbarer Zeit dauerhaft im Kindergarten-Alltag und damit im pädagogischen Konzept verankern (=Endverdauung).

Damit es überhaupt zum Prozess der „Vorverdauung“ kommt oder dieser nicht ins Stocken gerät, was bei dem geringen Fortbildungswille der Erzieher/innen nicht auszuschließen ist, ist es dringend erforderlich ihr medienpädagogische Engagement weiter auszubauen.

Das der Computer bislang nur im Vorschulbereich „geduldet“ wird, muss somit anders ausgelegt werden. Und zwar wird der Computer im Vorschulbereich erstmalig erprobt. Ähnlich dem in Kapitel 1.3.2 erwähnten Erprobungsfeld des Kita-Büros, wo die Erzieher/innen die Bereitstellung eines eigenen PCs im Gruppenraum zunächst einmal von den Umgangsweisen der Kinder im Büro der Kindergarten-Leiter/innen abhängig machen, dient auch der Vorschulbereich analog als ein solches. Insofern die Kinder sich an die in der Probezeit von den Erzieher/innen auferlegten Regeln (Zeit-, Softwarevorgaben,...) halten und nicht gegen selbige verstoßen, dürfte zu erwarten sein, dass der Computer mit der Zeit auch in den anderen Bereichen des Kindergartens bewilligt wird.

Einige Forscher haben zudem darauf hingewiesen, dass die Gründe für eine Medienintegration bzw. –Nicht-Integration weniger in äußeren Einflüssen, sondern vielmehr innerhalb der Einrichtungen selbst zu suchen sind. (vgl. Coblenz & Klimsa 2010, S. 66; Six & Gimmler, 2007, S.30; Neuß, 1999, S. 43).

Zu derselben Erkenntnis sind wir auch in dieser Studie gelangt. Hierbei haben die kindergarteninternen Faktoren (Raumangebot, betreute Kinder, Personal, Pädagogisches Konzept, Inhaltlicher Schwerpunkt) gegenüber den personenbezogenen (Geschlecht, Alter,...) und den umgebungsbezogenen Faktoren (Bundesland, städtischer/ländlicher Standort) ebenfalls den größten Einfluss auf die Computerausstattung eines Kindergartens. Coblenz und Klimsa (2010, S.66) nehmen noch eine stärkere Eingrenzung vor, indem sie behaupten, dass es sehr stark von dem jeweiligen pädagogischen Personal abhängig ist, ob Medien als Anspruch, Herausforderung oder einfach als Belastung angesehen und dementsprechend in die frühkindliche Bildung integriert oder nicht integriert werden. Sivropoulou (2009) ist der gleichen Ansicht, doch spezifiziert sie das Ganze noch etwas, indem sie nicht das gesamte Kindergarten-Personal, sondern hauptsächlich die Erzieher/innen als den Schlüssel für die erfolgreiche Benutzung des Computers im Kindergarten ansieht. Auch in dieser Hinsicht kam die vorliegende Studie zu ähnlichen Erkenntnissen. Erzieher/innen präsentieren sich als die Hauptverantwortlichen für die Computerarbeit, wohingegen Träger und Leiter/innen sich zurückhaltender zeigen. Bei den Trägern resultiert dies daraus, dass sie möglicherweise aufgrund nicht ausreichend vorhandener Finanzmittel und der immensen Zahl an Kitas die sie

zu betreuen haben, nicht für die Computerausstattung einer jeden Einrichtung aufkommen können. Leiter/innen dagegen sind durch ihr weitreichendes Aufgabenspektrum (Verwaltungs,- Organisationsaufgaben,...) bereits so stark ausgelastet, dass sie keine Zeit finden sich auch noch in der Integration von Medien entsprechend zu betätigen. Dies alles spricht dafür an den Erzieher/innen anzusetzen, wenn man bestrebt ist die Computerarbeit im Kindergarten in Zukunft weiter auszudehnen.

Wenn der Wille der Erzieher/innen ein Computerprojekt zu initiieren tatsächlich so groß ist, wie von ihnen in dieser Studie zum Ausdruck gebracht wurde und dies nicht bloß mit Aspekten der sozialen Erwünschtheit in Zusammenhang steht, dann dürften sich etwaige Hindernisse, die bislang die Computerarbeit blockiert haben (z.B. fehlende Gelder, zu geringes Raumangebot,...) eher beseitigen lassen.

In Kapitel 4.1 beispielsweise wurde erwähnt, dass die Kindergärten um einen entsprechenden Sponsoringpartner zu finden einiges an Arbeitseinsatz zeigen müssen (Masterplan erstellen etc.). Mit einem medienpädagogischen Engagement das nur gering ausgeprägt ist, lässt sich dies nicht bewerkstelligen.

„Nur wo ein Wille ist-ist schließlich auch ein Weg!“.

12. Zusammenfassung und Ausblick

Die Studie hat gezeigt, dass ein ausbalanciertes Passungsverhältnis zwischen den Wunschvorstellungen der Befragten hinsichtlich des Computereinsatzes im Kindergarten (SOLL-Zustand) und der realen Handhabung dieses Mediums in den Einrichtungen (IST-Zustand) besteht.

Computer werden auf der einen Seite nicht nur mehrheitlich befürwortet, sie werden auf der anderen Seite auch bereits mehrheitlich in den Kitas eingesetzt.

Die gebräuchlichste Nutzungsform des Computers ist die als Lernhilfe. Dies resultiert aus den Wünschen der Teilnehmer/innen den Computer frühestens den Vorschulkindern zugänglich zu machen. Sie sehen die förderlichen Potenziale dieses Mediums hauptsächlich im kognitiven Bereich. Das Bestreben der Umfrageteilnehmer/innen geht dahin, dem Computer nur eine untergeordnete Stellung einzuräumen. Dies wird in der pädagogischen Praxis auf verschiedene Weise zum Ausdruck gebracht. Ein erster Hinweis darauf, dass dem Computer keine allzu große Beachtung zukommt, liegt in der Platzierung desselbigen. Größtenteils positioniert in einem Nebenraum, abgeschieden vom Gruppengeschehen, wird er auf diesem Wege zur Nebensache degradiert. Die Tatsache, dass sich in den meisten Kitas nur ein Teil

des Teams in der medienpädagogischen Arbeit engagiert ist ebenfalls Ausdruck dafür, dass dieser Themenbereich als nicht besonders wichtig eingestuft wird. Auch die Angabe, dass in dem überwiegenden Teil der Kitas noch keine konkreten medienpädagogischen Konzepte vorliegen, weist in diese Richtung. Schließlich zeugt auch das geringe Fortbildungsinteresse, welches bei den Befragten festgestellt werden konnte und deren geringe Bereitschaft die Eltern in die Computerarbeit zu involvieren davon, dass sie diesem Themenbereich keine allzu große Beachtung schenken. Hinzu kommt, dass den Kindern in den meisten Kitas nur ein PC zur Verfügung steht.

Um zu verhindern, dass die Computerarbeit eine höhere Position einnimmt, werden entsprechende Vorbeugungsmaßnahmen von den Kindergärten getroffen. Die Kinder sollen keinen permanenten, sondern lediglich einen eingeschränkten Zugang zu dem Computer haben. Aus diesem Grunde ist die Computernutzung in den meisten Kitas nur nach einer zeitlichen Vorgabe möglich. Das Interesse für die Computerarbeit soll, darauf deuten ebenfalls die empirischen Ergebnisse hin, in Zukunft generell von den Kindergärten (Erzieher/innen) selbst ausgehen. Erste Ansätze in diese Richtung sind bereits erkennbar. Zwar präsentieren sich Leiter/innen und Erzieher/innen bereits verstärkt als die Hauptinitiatoren, jedoch ist diese Aussage mehr Schein als Sein. In Wirklichkeit nehmen Erzieher/innen eine neutrale Position gegenüber dem Computer ein, d. h., dieses Medium wird weder gänzlich von ihnen abgelehnt, noch werden größere Anstrengungen von den Erzieher/innen unternommen die zu einer gelungenen Nutzung dieses Mediums für die Kinder beiträgt. Die wichtigste Empfehlung für eine noch bessere und nicht so stark einseitig betriebene Computerarbeit im Kindergarten lautet daher, dass die Erzieher/innen zukünftig ihr medienpädagogisches Engagement (Fortbildungsbereitschaft, Elterneinbezug) verbessern.

Abbildungsverzeichnis

| | Seite |
|---|--------------|
| Abbildung 1: Geschlecht | 190 |
| Abbildung 2: Alter | 192 |
| Abbildung 3.1 Trägerverband | 193 |
| Abbildung 3.2 Trägerverband | 194 |
| Abbildung 4 Bundesland | 195 |
| Abbildung 5: Personengruppen | 195 |
| Abbildung 6: Funktion im Kindergarten | 196 |
| Abbildung 7: Standort der Kita | 197 |
| Abbildung 8: Anzahl der Räume | 198 |
| Abbildung 9: Anzahl der Gruppen | 199 |
| Abbildung 10: Anzahl der Kinder | 200 |
| Abbildung 11 Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund | 201 |
| Abbildung 12: Anzahl der beschäftigten Fachkräfte | 202 |
| Abbildung 13: Altersspanne der betreuten Kinder | 202 |
| Abbildung 14: Pädagogisches Konzept | 203 |
| Abbildung 15: Inhaltlicher Schwerpunkt | 204 |
| Abbildung 16: Sind Sie der Meinung, dass Kinder bereits im Kindergarten mit Computern umgehen sollten? | 212 |
| Abbildung 17: Ab welcher Altersspanne würden Sie persönlich ein erstes Herantasten an den Computer befürworten? | 213 |
| Abbildung 18: Für welche Zielgruppe halten Sie den Computereinsatz für besonders sinnvoll? | 214 |
| Abbildung 19: Welchen Stellenwert sollte der Computer im Kindergarten haben? | 215 |
| Abbildung 20: Wie häufig sollte der Computer von den Kindern im Kindergarten genutzt werden? | 216 |
| Abbildung 21: Wonach würden Sie eine evtl. Zeitvorgabe am Computer am ehesten ausrichten? | 218 |
| Abbildung 22: Sehen Sie persönlich die PC-Arbeit mit Kindern als Bereicherung für den Kita-Alltag? | 219 |
| Abbildung 23: In welchen Bereichen sehen Sie den Computer als besonders förderlich an? | 220 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 24: Sehen Sie persönlich den Computereinsatz im Kindergarten eher kritisch? | 221 |
| Abbildung 25: Welche negativen Auswirkungen hat der Computer Ihrer Meinung nach? | 222 |
| Abbildung 26: Bieten Sie als Träger Fortbildungskurse im Bereich Computerarbeit mit Kindern an? | 223 |
| Abbildung 27: Unterstützen Sie als Träger derartige Fortbildungskurse (auch finanziell)? | 224 |
| Abbildung 28: Wer hat Ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf Erzieher ein medienpädagogisches Projekt im Kindergarten durchzuführen? | 225 |
| Abbildung 29: Stehen in Ihrer Kita den Kindern Computer zur Verfügung? | 226 |
| Abbildung 30: Falls die Kinder keinen Zugang zum Computer haben, welches stellt für Sie das Hauptproblem dar? | 227 |
| Abbildung 31: Wie viele Computer stehen in Ihrer Kita den Kindern zur Verfügung? | 228 |
| Abbildung 32.1: Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer?(Jahr) | 230 |
| Abbildung 32.2: Seit wann haben die Kinder in Ihrer Einrichtung Zugang zum Computer?(Anzahl Jahre) | 230 |
| Abbildung 33: Wer gilt als der hauptsächlichste Initiator für die Computerarbeit im Kindergarten? | 231 |
| Abbildung 34: Wer hat die Kosten für die Anschaffung der Computer übernommen? | 232 |
| Abbildung 35: In welchem Zustand befinden sich die Computer? | 233 |
| Abbildung 36: Wo steht der/die Computer hauptsächlich in Ihrer Einrichtung? | 234 |
| Abbildung 37: Welchen Kindern steht der PC in Ihrer Kita zur Verfügung? | 235 |
| Abbildung 38: Wie sind die Zugangsmöglichkeiten für Kinder? | 236 |
| Abbildung 39: Begleiten Sie die Kinder am Computer? | 237 |
| Abbildung 40: Als was wird der Computer von den Kindern in Ihrer Einrichtung hauptsächlich genutzt? | 238 |
| Abbildung 41: Wie viele Leute aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig? | 239 |
| Abbildung 42: Wie viele Personen aus Ihrem Team sind für die medienpädagogische Arbeit zuständig? | 240 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 43: Welches Geschlecht hat die Person, die hauptsächlich für die medienpädagogische Arbeit in Ihrer Einrichtung zuständig ist? | 241 |
| Abbildung 44: Verfolgen Sie in Ihrer Kita bereits ein konkretes Konzept in der Computerarbeit mit Kindern? | 242 |
| Abbildung 45: Wer nutzt den PC in Ihrer Kita häufiger? | 243 |
| Abbildung 46: Welche Software kommt in Ihrer Kita zum Einsatz? | 244 |
| Abbildung 47: Nutzen Sie die Software Schlaumäuse in Ihrer Einrichtung? | 245 |
| Abbildung 48: Verfügt Ihre Einrichtung über einen Internetanschluss? | 246 |
| Abbildung 49: Nutzen Sie das Internet mit den Kindern? | 246 |
| Abbildung 50: Wenn ja, wozu nutzen die Kinder das Internet in Ihrer Einrichtung? | 247 |
| Abbildung 51: Hat Ihre Einrichtung eine eigene Homepage? | 248 |
| Abbildung 52: Beziehen Sie die Eltern in die Computerarbeit im Kindergarten ein? | 249 |
| Abbildung 53: Wenn ja, wie beziehen Sie die Eltern ein? | 250 |
| Abbildung 54: Wie würden Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse bewerten? | 251 |
| Abbildung 55: Woher stammen Ihre Kenntnisse im Umgang mit dem PC? | 252 |
| Abbildung 56: Haben Sie bereits eine Fortbildung zum Thema Computerarbeit mit Kindern besucht? | 253 |
| Abbildung 57: Wie groß ist Ihr Interesse an derartigen Fortbildungen? | 254 |
| Abbildung 58: Geschlecht * Computerbefürwortung | 256 |
| Abbildung 59: Geschlecht * Computerkenntnisse | 257 |
| Abbildung 60: Geschlecht * Aneignung Computerkenntnisse | 258 |
| Abbildung 61: Geschlecht * Interesse Fortbildungen | 259 |
| Abbildung 62.1: Alter * Computerbefürwortung | 261 |
| Abbildung 62.2: Alter * Computerbefürwortung | 261 |
| Abbildung 63.1: Alter * Computerkenntnisse | 262 |
| Abbildung 63.2: Alter * Computerkenntnisse | 263 |
| Abbildung 64: Alter * Aneignung Computerkenntnisse | 265 |
| Abbildung 65.1: Alter * Interesse Fortbildungen | 266 |
| Abbildung 65.2: Alter * Interesse Fortbildungen | 267 |
| Abbildung 66: Personengruppe * Computerbefürwortung | 268 |
| Abbildung 67: Personengruppe * Förderlichkeit Computer | 268 |
| Abbildung 68: Personengruppe * Kritik | 269 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 69: Kindergarten-Personal * Computerbefürwortung | 270 |
| Abbildung 70: Bundesland * Computerbefürwortung | 271 |
| Abbildung 71: Bundesland * Verfügbarkeit Computer | 272 |
| Abbildung 72: Bundesland * Konkretes Konzept | 273 |
| Abbildung 73: Bundesland * Schlaumäuse | 273 |
| Abbildung 74: Bundesland * Besuch Fortbildungen | 274 |
| Abbildung 75: Standort * Verfügbarkeit Computer | 275 |
| Abbildung 76: Standort * Internetanschluss | 276 |
| Abbildung 77: Trägerverband * Computerbefürwortung | 277 |
| Abbildung 78: Trägerverband * Anbieten Fortbildungen | 278 |
| Abbildung 79: Trägerverband * (finanzielle) Unterstützung | 279 |
| Abbildung 80: Trägerverband * Verfügbarkeit Computer | 280 |
| Abbildung 81.1: Raumangebot * Verfügbarkeit Computer | 281 |
| Abbildung 81.2: Raumangebot * Anzahl Computer | 282 |
| Abbildung 82: Betreute Kinder * Verfügbarkeit Computer | 283 |
| Abbildung 83: Migrantenkinder * Verfügbarkeit Computer | 284 |
| Abbildung 84: Personal * Verfügbarkeit Computer | 285 |
| Abbildung 85: Pädagogisches Konzept * Verfügbarkeit Computer | 286 |
| Abbildung 86: Inhaltlicher Schwerpunkt * Verfügbarkeit Computer | 287 |
| Abbildung 87: Zeitraum der Computernutzung vs. Zugangsmöglichkeiten | 287 |

Literaturverzeichnis

- Anfang, G. (Hrsg.). (2003). *Aufwachsen in Medienwelten: Perspektiven der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Nürnberg: emwe-Verlag.
- Anfang, G. (Hrsg.). (2005). *Mit Kamera, Maus und Mikro: Medienarbeit mit Kindern*. (2. Aufl.). München: kopaed.
- Anfang, G. & Demmler, K. (2006). Medienarbeit im Kindergarten. *Medien + Erziehung*, (1), 47–52.
- Anfang, G. (2007). Medienpraxis im Kindergarten: Möglichkeiten des aktiven Umgangs mit Medien. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (6), 6–9.
- ART and FACTS. (2008). *Computer im Kindergarten: Computerkids zwischen Playmobil und Puppenecke*. [CD-ROM]. Ellwangen: media-versand.
- Aufenanger, S. (Hrsg.). (1991). *Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Aufenanger, S. (1999). Wie Kinder die neuen Medien verstehen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (6), 15–16.
- Aufenanger, S. & Six, U. (Hrsg.). (2001). *Handbuch Medien. Medienerziehung früh beginnen: Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Aufenanger, S. (2005). Wie die neuen Medien Kindheit verändern: Kognitive, kommunikative und soziale Einflüsse der Mediennutzung. In G. Anfang, *Mit Kamera, Maus und Mikro: Medienarbeit mit Kindern* (S. 10–16). München: kopaed.
- Aufenanger, S. & Neuß, N. (2009). *Über Medien reden: [Fernsehen, Computer, Video]*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bannenber, T. (2002). Wir gründen einen Förderverein: Über einen alternativen Weg aus der Geldnot. *Kindergarten heute*, 32 (4), 34–37.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Beinzger, D. (2007). Geschlechtsbewusste Medienpädagogik im Kindergarten: Konzepte, Beobachtungen, Reflexionen. In J. Lauffer & R. Röllecke, *Mediale Sozialisation und Bildung: Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte* (S. 76-85). GMK.
- Bergmann, W. (2000a). *Computer machen Kinder schlau: Was Kinder beim Computerspielen sehen und fühlen, denken und lernen*. München: Beust.

- Bergmann, W. (2000b). *Die Welt der neuen Kinder: Erziehen im Informationszeitalter*. Düsseldorf u.a.: Walter.
- Bickler, D. (2009). Das geht gut mit Medien! Neue Wege in der Weiterbildung. *Klein & groß*, 62 (1), 46–49.
- Biologie 2/3. Rheinland-Pfalz und Saarland*. (1995). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bisdorf, M. (2010). Wie halten Sie es mit den neuen Medien? 5 Thesen zum Einsatz in der Kita. *Kindergarten heute*, 40 (3), 22–27.
- Bonewitz, S. (2009). "mec-der medienpädagogische Erzieher/innenclub"-ein rheinlandpfälzisches Modellprojekt. *Medien + Erziehung*, 5 (3), 77–78.
- Böttcher, J. (1999). Geld ist da. Man muss es sich nur holen! Fundraising und Sponsoring für den Kindergarten. Teil 1. *Klein & groß*, (2), 37–44.
- Böttcher, J. (1999). Geld ist da. Man muss es sich nur holen! Fundraising und Sponsoring für den Kindergarten. Teil 2. *Klein & groß*, (3), 36–40.
- Braun, D. (2000). *Lasst die Kinder an die Maus! Wie Kinder in der Kita mit Computern umgehen*. Freiburg, Breisgau u.a.: Herder.
- Broschüre Konsultationskindertagesstätten in Rheinland-Pfalz 2008/2010*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.
- Brosius, F. (2010). *SPSS 18 für Dummies*. (1. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH.
- Buermann, U. (2003). Computerspiele. In *Kinder und Computer. Argumente aus der Waldorfpädagogik* (S. 12–18). Stuttgart: Internationale Vereinigung d. Waldorfkinderergärten.
- Bühl, A. (2010). *PASW 18: Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. Aufl.) München [u.a.]: Pearson Studium.
- Burkhardt, W. (2001). *Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern: Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle*. Opladen: Leske + Budrich.
- Calvert, S.L., Strong, B. & Gallagher, L. (2005). Control as an engagement feature for young children's attention to, and learning of, computer content. *American Behavioral Scientist*, 48, 578-589.
- Campbell, N & Reece, J. (2009). *Biologie*. (8. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Charlton, M. (2007). Das Kind und sein Startkapital: Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In H. Theunert (Hrsg.), *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren* (S.25-40). München: kopaed.
- Coblenz, S. & Klimsa, P. (2010). Bedingungen pädagogisch geleiteter Medienintegration im Kindergarten: Ergebnisse einer explorativen Studie. *merzWissenschaft (06) Mediengebrauch von Kindern*, 59–67.

- Cordes, C. & Miller, E. (2002). *Die pädagogische Illusion: Ein kritischer Blick auf die Bedeutung des Computers für die kindliche Entwicklung.*(1. Aufl.). Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Cottmann, K. (1998). *Wie verstehen Kinder Maschinen und Computer? Eine empirische Studie mit Konsequenzen für Pädagogik und Softwareentwicklung.* München: kopaed.
- Decker, R. & Feil, C. (2003). Grenzen der Internetnutzung bei Kindern: Beobachtungen aus dem Projekt "Wie entdecken Kinder das Internet?". *Medien + Erziehung*, 47 (5), 14–27.
- De Jong, M. T. & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering Kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.
- Demmler, K. (2005). Medienarbeit mit Kleinkindern-macht das Sinn? In G. Anfang, *Mit Kamera, Maus und Mikro: Medienarbeit mit Kindern* (S. 71-74).München: kopaed.
- Demmler, K. (Hrsg.) (2009). *Medien bilden - aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis.* München: kopaed.
- Dittler, U. (1993). *Software statt Teddybär: Computerspiele und die pädagogische Auseinandersetzung.* München: Reinhardt.
- Dittler, U. (Hrsg.) (2006). *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht.* München: kopaed.
- Dittler, U. (2008). *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive.* München: kopaed.
- Dittler, U. & Hoyer, M. (2010). *Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht.* München: kopaed.
- Ecker, M., Krebs, M. & Bechtel, S. (2008). *Mediales Lernen- ein Wissens- und Lernportal für Kinder! Aspekte der Medieninformatik am Beispiel des Projektes SCHLAUBÄR zur Förderung interaktiven Lernens und Steigerung der Medienkompetenz von Kindern.* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Eder, S., Neuß, N. & Zipf, J. (1999). *Medienprojekte in Kindergarten und Hort: Das Nachschlagewerk für eine kreative Medienarbeit mit Kindern.* Berlin: Vistas.
- Eder, S., Lauffer, J. & Michaelis, C. (Hrsg.). (1999). *Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern: Ein Handbuch für Multiplikatoren.* Bielefeld: GMK.
- Eder, S. (Hrsg.). (2004). *Video, Compi & Co.: Über den Einsatz von Medien in der Kita.* Bielefeld: GMK.
- Eder, S. ; Orywal, C. & Roboom, S. (2008). *'Pixel, Zoom und Mikrofon'. Medienbildung in der Kita: Ein medienpraktisches Handbuch für Erzieher/-innen.* Berlin: Vistas.

- Emmerich-Neumann, F. (2006). Früh übt sich... Fortbildung als integraler Bestandteil der ErzieherInnenausbildung. *Klein & groß*, (4), 45–47.
- Erber, J. (1997). Leitung mit der Maus: Der PC im Büroalltag. *Welt des Kindes*, (3), 16–18.
- Feibel, T. (2009). *Kindheit 2.0.: So können Eltern Medienkompetenz vermitteln*. Berlin: Stiftung Warentest.
- Feil, C., Decker, R. & Gieger, C. (2004). *Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss..
- Frank, D. (2009). Mit Medien lernen, mit Medien arbeiten: Medienqualifizierung für Erzieherinnen und Erzieher. *Klein & groß*, 63 (1), 44–47.
- Fritz, J. (2009). Virtuelle Spielwelten als Lernort, In K. Demmler, *Medien bilden-aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S. 41-58). München: kopaed.
- Fromme, J. & Meder, N. (Hrsg.) (2001). *Bildung und Computerspiele: Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fthenakis, W. (2009). *Frühe Medienbildung: Handbuch: Natur-Wissen schaffen*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fuhs, B. (2010): *Mit der Welt vernetzt: Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*. München: kopaed.
- Fuhs, B. & Rosenstock, R. (2010): My First Net: Internet im Vorschulalter, In B. Fuhs, *Mit der Welt vernetzt: Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen* (S.85-104). München: kopaed.
- Gerlach, F. (2002): Bildung und Lernen in der Wissensgesellschaft: Qualität der neuen Medien in Tageseinrichtungen für Kinder. In *Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen* (S. 123-132). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Gerlach, F., Kruse, C. & Aufenanger, S. (2006). *Computerarbeit in Kindertageseinrichtungen: Handreichungen für die Praxis*. Kassel: LPR Hessen u.a.
- Gerth, J. (Hrsg.) (2008). *Medienerziehung im Kindergarten: Status und Entwicklung der Medienkompetenzförderung in nordrhein-westfälischen Kindergärten*. Düsseldorf: LfM.
- Gries, M. (2001). Unser Kindergarten ist schon "drin". Wie Sie das Internet für ihre Öffentlichkeitsarbeit nutzen können. *Klein & groß*, (6), 14–19.
- Hall, S. (2000). Wer trägt hier wen? Facetten der Zusammenarbeit von Träger und Kindergartenleitung. *Kindergarten heute*, 30 (7/8), 12–14.
- Hemberger, U. (2009): Methodenvielfalt gegen Erfahrungsarmut- Für eine wildblühende Medienkulturpädagogik. In B. Hoffmann & H.-J. Ulbrich (Hrsg.), *Geteilter Bildschirm - getrennte Welten? [Konzepte für Pädagogik und Bildung]* (S. 75-84). München: kopaed.

- Herrmann, S. (2001). *EDV in Kindertageseinrichtungen: Einsatzmöglichkeiten und Konzepte für die Verwaltung und in der Medienpädagogik*. (1. Aufl.). München; Bonn; Potsdam; Kronach: Link/DKV.
- Hoffmann, B. & Ulbrich, H.-J. (Hrsg.). (2009): *Geteilter Bildschirm - getrennte Welten? [Konzepte für Pädagogik und Bildung]*. München: kopaed.
- Hübner, E. (2001). *Mit Computern leben: Kinder erziehen-Zukunft gestalten*. Stuttgart; Berlin: Mayer.
- Huth, A. (2008). "Kannst du das nicht machen?". Vom Stärkengefälle in Teams. *Klein & groß*, (2/3), 47–48.
- Jäckel, M., Lenz, T. & Zillien, N. (2005). Stadt-Land-Unterschiede der Internetnutzung: Eine empirische Untersuchung der regionalen digitalen Spaltung. *Medien + Erziehung*, (6), 17–28.
- Jakob, N., Schoen, H. & Zerback, T. (2009). *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Käser, U. & Vogelsberg, S. (2007). Verkehrserziehung durch Edutainment. In U. Röhr-Sendlmeier, *Frühförderung auf dem Prüfstand: Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule* (S.59-76). Berlin: Logos-Verlag.
- Kinder und Computer. Argumente aus der Waldorfpädagogik*. (2003). Stuttgart: Internationale Vereinigung d. Waldorfkinderergärten.
- Kirk, S. (2001). Aus der virtuellen Welt in die surplus reality. In J. Fromme & N. Meder, *Bildung und Computerspiele: Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen* (S. 99-114). Opladen: Leske + Budrich.
- Kleber, S. (2004). *Computereinstieg von Erzieherinnen und 4- bis 6-Jährigen in Kindertageseinrichtungen: Schlussfolgerungen für förderliche computerbezogene Aneignungssituationen*. Chemnitz: Rabenstück-Verl.
- Kleber, S. & Kokot, C. (Hrsg.) (2004). *Internet in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse des Modellprojektes P.I.N.G.U.I.N.* Neuwied: Wolters Kluwer.
- Klein, L. (2005). Aus Erfahrungen lernt man erst, wenn man sie gemacht hat: Entwicklungsprozesse in Teams brauchen Erlaubnisse und Reflexion. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (8), 20–25.
- Klumpp, H. (2008). Sinn statt Unsinn: Computerspiele in kindlicher Hand: Wie Eltern und Lehrer kindliche Leidenschaft sinnvoll steuern können. In U. Dittler & M. Hoyer, *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive* (S. 187-207).München: kopaed.
- Knauf, H. (2010). *Bildungsbereich Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kobbeloer, M. (2002). *Internetnutzung von ErzieherInnen: Darstellung und Auswertung einer Studie zur Medienkompetenz*. Berlin: Cornelsen.

Köhler, M. (1997). Kein Roboter für Hausaufgaben: Soll der Hort ans Netz? *Welt des Kindes*, (3), 20–23.

Kohm, R. (2001). Medienkompetenz im Kindergarten. Ein Begriff in der Anwendung. *Medien praktisch*, 25 (2), 28–32.

König, T. u.a. (2009). *Kim-Studie 2008.: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13jähriger*. Stuttgart: MPFS u.a.

Krenz, A. (2005). Wer zu neuen Ufern will, darf das Meer nicht fürchten (Ovid): Die Innenqualität in Kindertagesstätten. *Klein & groß*, (5), 46–49.

Krieg, E. (1997). Raumschiff zwischen zwei Intelligenzen: Computer im Kindergartenalltag. *Welt des Kindes*, (3), 12–15.

Krieskovies, A. (1999). Abgestürzt und hochgefahren: Situationsorientierte Medienarbeit in der Kindertagesstätte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (6), 30-33.

Lang, P. (2003): Per Mausclick durch die Kindheit? In *Kinder und Computer: Argumente aus der Waldorfpädagogik*. (S. 4–11). Stuttgart: Internationale Vereinigung d. Waldorfkinderärten.

Lauffer, J. & Röllecke, R. (2007). *Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 2*: GMK.

Lauffer, J. & Röllecke, R. (Hrsg.). (2009). *Dieter-Baacke-Preis. Handbuch. 4. Kinder im Blick: Medienkompetenz statt Medienabstinenz*. Bielefeld: GMK.

Lenhart, C.: (1991). Kinder, Computer und die Pädagogik des "ja, aber...". In S. Aufenanger, *Neue Medien, Neue Pädagogik?* (S. 150–169). Bonn.

Lerchenmüller-Hilse, H. & Hilse, J. (1998). *Kids, Bits & Bytes: Ein Elternratgeber zum Thema Computer und Internet*. München: Humboldt-Taschenbuchverl. Jacobi.

Liegle, L. u.a. (2007). Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. *Kindergarten heute Spezial*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Linder Biologie. Lehrbuch für die Oberstufe. (20. Aufl.) (1989). Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.

Luca, R. & Aufenanger, S. (2007). *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Berlin: Vistas.

Maaß, E. u.a. (2010). Sind moderne Bildschirmmedien ein Risikofaktor für ADHS? Eine Längsschnittuntersuchung an deutschen Kindergartenkindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (1), 40–65.

- Manzke, G. (2007). Auf die Dosis kommt es an. Computer und Computerspiele in der Kindertagesstätte, *Durchgeb(k)lickt? Kinder und Medien, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 17-20.
- Manzke, G. (Hrsg.). (2008). Computer im Kindergarten. *Welt des Kindes Spezial (5)*. München, Kempten.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2007). *Medienkompetenz für ErzieherInnen: Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung*. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2010). *Medienkompetenz für ErzieherInnen II: Ein Handbuch für die konvergente Medienpraxis in der frühen Bildung*. München: kopaed.
- Mayer, H. (Hrsg.). *Kurz & Bündig: Computerlexikon: Grundlagen*. Scheidegg. media Verlagsgesellschaft mbH.
- Mayrberger, K. & Zipf, J. (2003). "Man geht viel offener an die Arbeit mit Medien heran!". Medienkompetenz(förderung) an Berufs- und Fachschulen für ErzieherInnenberufe in Niedersachsen. *Medien + Erziehung*, 47 (4), 66–68.
- Mitzlaff, H. (Hrsg.) (2007). *Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Band 2* (S. 384-391). Hohengehren: Schneider.
- Mühlberger, M. (2010). Neue Risiken durch das Social Web: Eine Perspektive des Jugendmedienschutzes. In B. Fuhs, C. Lampert & R. Rosenstock, *Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*. (S. 203-221). München: kopaed.
- Müller, A. & Schmid, M. (2004). *Computer-Kids: Spielend lernen am PC unter pädagogischen Gesichtspunkten*. (1. Aufl.). Kronach: Wolters Kluwer.
- Müller, K. (2001). Computerspiele reflektieren- Einsatzmöglichkeiten von „Search & Play“, In J. Fromme & N. Meder, *Bildung und Computerspiele: Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*.(S. 43-54).Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, S. (2005). *Computerspass in der Kita*. München: Don-Bosco-Verl.
- Mulley, U. (2010). *Neue Chancen für Kinder mit Legasthenie. Ein Plädoyer für den Einsatz des Computers im Unterricht. Mit praktischen Tipps für Eltern*. Dürholz: ausZeit Verlag.
- Natura. Biologie für Gymnasien*. (2. Aufl.). (1995). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Neider, A. (2008). *Medienbalance. Erziehen im Gleichgewicht mit der Medienwelt: Ein Elternratgeber*. (1. Aufl.). Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Neuß, N. (1999). *Bedingungen von Medienprojekten im Kindergarten*. In S. Eder, N. Neuß & J. Zipf, *Medienprojekte in Kindergarten und Hort: Das Nachschlagewerk für eine kreative Medienarbeit mit Kindern*. (S. 43–46). Berlin: Vistas.
- Neuß, N. (1999). *Stufenweise medienpädagogische Qualifizierung von ErzieherInnen*. In S. Eder, N. Neuß & J. Zipf, *Medienprojekte in Kindergarten und Hort: Das Nachschlagewerk für eine kreative Medienarbeit mit Kindern*. (S. 19–26). Berlin: Vistas.

- Neuß, N. (2001). "Ich wurde offener für die Erfahrungen der Kinder": Medienpädagogische Qualifizierung von ErzieherInnen. *Medien + Erziehung*, 45, (1), 7–9.
- Neuß, N. & Michaelis, C. (2002). *Neue Medien im Kindergarten: Spielen und lernen mit dem Computer*. Offenbach a.M.: GABAL.
- Neuß, N. (2003). Alleingelassen im Medienschwungel. Eine Bestandsaufnahme zur Medienbildung im Vorschulalter. *MedienConcret* (1), 32–37.
- Neuß, N. (2005). Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld. *Medien-Impulse*, (13), 59-64.
- Neuß, N. (2006). Neue Medien im Kindergarten: Ein Bestandteil frühkindlicher Bildung? In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.). *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht*. (S.85-102). München: kopaed.
- Neuß, N. (2009). Medienpädagogische Entgegnungen: Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung. In J. Lauffer, Dieter-Baacke-Preis. *Medienkompetenz statt Medienabstinenz*. (S. 15–30). Bielefeld: GMK.
- Neuß, N. (2010). Frühkindliche Medienbildung. In L. Duncker et al, *Bildung in der Kindheit: Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. (S. 157 ff.). Klett-Verlag.
- Palme, H.(1999). *Computern im Kindergarten. Was Kinder am Computer spannend finden und wie Erzieherinnen damit umgehen können*. München: Don Bosco.
- Papert, S. (1998). *Die vernetzte Familie. Kinder und Computer*. Stuttgart: Kreuz-Verl.
- Plowman, L., Stephen, C. & McPake, J. (2010). *Growing up with technology: young children learning in a digital world*. London [u.a.]: Routledge.
- Pscheida, D. (2007). *Internetkompetenz von Erwachsenen: Medienpraxis der Generationen*. Hamburg: Reinhold Krämer Verlag.
- Reichert-Garschhammer, E. (2007). Medienbildung als Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung: Rückschau-aktueller Stellenwert-Vorschau. In H. Theunert (Hrsg.), *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. (S. 79–90).München: kopaed.
- Röhr-Sendlmeier, U. (Hrsg.). (2007). *Frühförderung auf dem Prüfstand: Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos-Verlag.
- Röll, F. (2003). *Pädagogik der Navigation: Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: kopaed.
- Röll, F. (2009). Selbstgesteuertes Lernen mit Medien. In K. Demmler, *Medien bilden-aber wie?!Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S. 59-78).München: kopaed.

Roosen-Nef, I. (2004). *Viel dazugelernt - wenig umgesetzt? Fortbildungsinhalte in die Praxis einbringen. Kindergarten heute, 34 (5), 26–30.*

Saracho, O. & Spodek, B. (Hrsg.). (2008). *Contemporary perspectives on science and technology in early childhood education.* Charlotte, NC: IAP, Information Age Publ.

Schachtner, C., Roth, C. & Frankl, G. (2005). Mediales Lernen im Kindergarten: Ein mediendidaktisch-pädagogisches Konzept zum Einsatz des Computers im Vorschulalter. *Medien-Impulse, 53, 39–52.*

Schäfer, G. (2007): Das Kind in der Bildungswelt: Medienhandeln in der frühen Kindheit. In H. Theunert (Hrsg.), *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren.* (S. 59–78).München: kopaed.

Schindler, F. (2003). Jugendschutz im neuen Medium Internet. In G. Anfang (Hrsg.), *Aufwachsen in Medienwelten. Perspektiven der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.* (S. 71-76). Nürnberg: emwe-Verlag.

Schmitz, G. (2007). "Burnout? Nicht mit mir?!". Wie Selbstwirksamkeit schützen kann. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (1), 40–43.*

Schneider, B., Scherer, H., Gonser, N. & Tiele, A. (2010). *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen: Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten.* Berlin: Vistas.

Schorb, B. & Theunert, H. (Hrsg.). (2010). Mediengebrauch von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren. *merzWissenschaft, 54(6).* München: kopaed.

Schütz, A. (1979): *Strukturen der Lebenswelt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). *Gesundheitspsychologie von A bis Z: Ein Handwörterbuch.* Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, R. (2002). Selbstwirksamkeitserwartungen. In R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber, *Gesundheitspsychologie von A-Z.* Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit.* In M. Jerusalem & D. Hopf, (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Segers, E., Takke, L. & Verhoeven, L. (2004). Teacher-mediated versus computer-mediated storybook reading to children in native and multicultural classrooms. *School Effectiveness and School Improvement, 15, 215-226.*

Segers, E. & Vermeer, A. (2008). Vocabulary Learning By Computer in Kindergarten. The Possibilities of Interactive Vocabulary Books. In: Olivia N. Saracho & B. Spodek, *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education* (pages 149-166). Charlotte, NC: IAP, Information Age Publ.

Shaffer, D. (2006). *How computer games help children learn.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Siraj-Blatchford, I. und J. (2007). *Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stärkung der Medienkompetenz*. (1. Aufl.). Stuttgart; Berlin: Bildungsverlag Eins.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: Vistas.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects Of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley and Sons.
- Song, H. (2009). *Computer technology`s effects on young children`s creativity. an experimental study on how developmentally appropriate learning software affects young children`s creativity*. Köln: Lambert Acad. Publ.
- Spanhel, D. (2006). *Handbuch Medienpädagogik. Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spanhel, D. (2007). Bedeutung der Medien in den ersten Lebensjahren: Der Aufbau grundlegender Medienkompetenzen im Kleinkindalter. *Medien + Erziehung*, (1), 10–17.
- Spitzer, M. (2007). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Studio im Netz (München) (2003): *Kinderspuren im Internet: Innovativer Impuls für die pädagogische Praxis 2000-2013*. München: kopaed.
- Terra Erdkunde SII. *Räume und Strukturen*. (1. Aufl.) (1999). Gotha: Klett-Perthes.
- Terrel, S.L & Daniloff, R. (1996). *Children`s word learning using three modes of instruction*. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 779-787.
- Themenheft (Hg.) 2007 – Durchgeb(k)lickt?-Kinder und Medien, *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*.
- Themenheft (2008). *Andere Umgebungen, andere Herausforderungen? Von Stadtkindern zu Landkindern*. *Klein & groß*, (7/8).
- Theunert, H. (Hrsg.). (2002). *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion*. München: R. Fischer.
- Theunert, H. (2003). *Wie nutzen Kinder und Jugendliche Medien? Bedeutung und Einfluss der Medien*. In G. Anfanget. al., *Aufwachsen in Medienwelten. Perspektiven der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. (S. 47-62) Nürnberg: emwe-Verlag.
- Theunert, H. & Eggert, S. (2003). *Virtuelle Lebenswelten. Annäherung an neue Dimensionen des Medienhandelns*. *Medien + Erziehung*, (5), 3–13.
- Theunert, H. (Hrsg.). (2007). *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopaed.

Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz bei Vorschulkindern: Die Perspektive von Erzieherinnen in Estland. *merzWissenschaft* (06),50–58.

Vogel, C. (2001). *Kinder am Computer und spielerisches Lernen: Verbreitung, Gestalt und Wirkung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Wagner, W. (2004). *Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge zur Weltaneignung: ein pädagogisches Programm*. München: kopaed.

Webb, C. & Rowe, W. (1996). *Kinder entdecken den Computer. Praktische Ratschläge für Eltern mit (Vor-)Schulkindern*. (1. Aufl.). München: Beust.

Wilde, D. (2007). Schreiben in der Grundschule ist - immer auch - Schreiben mit dem Computer. In H. Mitzlaff (Hrsg.), *Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Band 2* (S. 384-391). Hohengehren: Schneider.

Winkle W., S. & Matile, O. S. (1992). Preschool Children`s Computer Interest and Competence: Effects of Sex and Gender Role. *Early Childhood Research Quarterly*, (7), 135–143.

Zeller, C. (2000). Wie finanzieren wir ein Projekt? Erfahrungen mit Sozial Sponsoring. *Kindergarten heute*, 30 (4),26–28.

Internetquellen

Aufenanger, S. & Gerlach, F. (2008). Vorschulkinder und Computer: Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder. Zugriff am 20.12.2011. http://www.lpr-hessen.de/files/Forschungsbericht_VersionInternet.pdf

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz.(2008).Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>

Blinde Kuh e.V. Blinde Kuh. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.blinde-kuh.de/>

Bordeaux, A. erzieherin-online. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.erzieherin-online.de>

Brachmann, Mechthild. ArbeitsKreisNeueMedien. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.aknm.org>

Koops, M. Biologie-Lexikon. Zugriff am 27.12.2011 <http://www.biologie-lexikon.de/lexikon/ballaststoffe.php>

Der Biogarten: Mischkultur. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.biozac.de/biozac/biogart/mischkultur.htm>

explido Webmarketing GmbH & Co. KG. (2008). Natur- und Waldpädagogik. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.kindergartenexperte.de/infos-fuer-erzieherinnen/zusatzqualifikationen/natur-waldpaedagogik/>

Fundraising Center. (15.06.2006). Zugriff am 27.12.2011. http://www.fundraisingcenter.ch/upload/pdf/Newsletter_2006-02.pdf

Graf, D. TIMSS-zum dritten. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.biologie.uni-dortmund.de/de/content/personal/homepages/graf/veroeffentlichungen/timss2.htm>

Heise C. (2001). Biologin: Computermäuse zu groß für Kinderhände. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.heise.de/newsticker/meldung/Biologin-Computermaeuse-zu-gross-fuer-Kinderhaende-45751.html>

Initiative D21 e.V. (N)ONLINER Atlas. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.nonliner-atlas.de/>

Jugendbegegnungsstätte Apolda. Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.montessori.de>

Jugendschutz.net. Verlockt-verlinkt-verlernt? Werbung, Vernetzung und Datenabfragen auf Kinderseiten. Zugriff am 27.12.2011. https://www.klicksafe.de/cms/upload/user-data/pdf/Themen/Recherche_Werbung-auf-Kinderseiten.pdf

Kochan, B. & Schröter, E. (2006). *Abschlussbericht über die wissenschaftliche Projektbegleitung zur Bildungsinitiative von Microsoft Deutschland und Partnern: "Schlaumäuse-Kinder entdecken Sprache"*. Zugriff am 20.12.2011.
http://www.clw.tu-berlin.de/uploads/media/Abschlussberichtfinal_lang.pdf

Kumtepe, Alper T. (2006). The effects of computers on kindergarten children's social skills. *The Turkish online journal of educational technology*, (5). Zugriff am 20.12.2011.
<http://www.tojet.net/articles/547.pdf>

Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz.Klicksafe. Zugriff am 27.12.2011.
<https://www.klicksafe.de/>

LPE Technische Medien GmbH. Lego Education. Zugriff am 27.12.2011.<http://www.lego-outlet.de>

medien+bildung.com. "mec"-Der medienpädagogische Erzieher/innen Club. Zugriff am 27.12.2011
<http://www.mec-rlp.de/>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2009). KIM-Studie 2008.Kinder + Medien, Computer + Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2011). KIM-Studie 2010.Kinder + Medien, Computer + Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>

Microsoft Deutschland GmbH.(2011). Schlaumäuse. Kinder entdecken Sprache. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.schlaumaeuse.de/Seiten/default.aspx>

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Referat „Kindertagesstätten“. (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Jugend/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf>

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen. Fortbildungsprogramm.. Zugriff am 27.12.2011. <http://kita.bildung-rp.de/Qualifizierung.150.0.html>

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen. Kitas in RLP. Zugriff am 27.12.2011.
<http://kita.bildung-rp.de/Kitas-in-RLP.149.0.html>

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (2003). Bildungsvereinbarung NRW: Fundament stärken und erfolgreich starten. Zugriff am 27.12.2011.
<https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1343/bildungsvereinbarung.pdf>

Programmberatung für Eltern e.V. (2010). Flimmo-Kinderbefragung. Zugriff am 27.12.2011.
http://www.flimmo.de/downloads/File/Bericht_TV-%20Internet-Konvergenz.pdf

Redaktionsbüro Diehl. (12.01.2009).Computer im Kindergarten:“Wir müssen draußen bleiben!“ Zugriff am 27.12.2011 <http://bildungsklick.de/a/65336/computer-im-kindergarten-wir-muessen-draussen-bleiben/>

RP Online Düsseldorf. (2005). Projekt Safer Surfen.<http://www.rp-online.de/public/article/duesseldorf-stadt/85110/Projekt-Safer-Surfen.html>

RTL DISNEY Fernsehen GmbH & Co. KG. Toggo. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.toggo.de>

Schulen ans Netz e.V. BIBER: Netzwerk frühkindliche Bildung. Zugriff am 27.12.2011
<http://www.bibernetz.de/wws/index.php?sid=91029391743081280531066456645820>

Schulen ans Netz e.V. Websites für Kinder. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.websitesfuerkinder.de>

SIN - Studio im Netz e.V. Kinderspuren im Internet: Ein virtuelles Zeitdokument für Kinder. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.sin-net.de/kinderspuren>

SIN-Studio im Netz e.V. MuLa - Multimedia-Landschaften für Kinder. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.sin-net.de/mula>

Sivropoulou, I., Tsapakidou, A. & Kiridis, A. (2009). The opinions of the kindergarten teachers in relation to the introduction of computers to nursery schools: Preliminary approach. *Acta didactica Napocensia*, 2 (1), 69–80. Zugriff am 20.12.2011. <http://www.scribd.com/doc/49627356/THE-OPINIONS-OF-THE-KINDERGARTEN-TEACHERS-IN>

Sonderheft Multimedia. Kompakt (2001). Diözesan- Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. Zugriff am 20.12.2011 <http://www.katholische-kindergaerten.de/pdf/media.pdf>

Starck-Fürsicht K. & Bauer, L. Haus des Kindes. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.haus-deskindes.de>

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz. 20.04.2011. Waldfläche erstmals größer als Landwirtschaftsfläche: Kaum noch Zunahme der Siedlungs- und Verkehrsflächen. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.statistik.rlp.de/aktuell/einzelsicht/archive/2011/april/article/waldflaeche-erstmal-groesser-als-landwirtschaftlich-genutzte-flaeche-brkaum-noch-zunahme-der-siedlungs/?Fsize=-1&cHash=f36269487c>

Steiner, M. (2008). Freies Spiel ist Trumpf. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.haz.de/Ratgeber/Kita-Schule/Kinderbetreuung/Spielend-lernen/Freies-Spiel-ist-Trumpf>

Stiftung Haus der kleinen Forscher. Haus der kleinen Forscher. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/experimente/uebersicht.html>

Textor, M.R. Kooperatives Bildungsmanagement im Kita-System - die Lösung der (neuen) Bildungsaufgaben kann nur gemeinsam gelingen. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2064.html>

trading-house.net Aktiengesellschaft. Ad Hoc News. (2010) Investitionen der Länder in frühkindliche Bildung und Betreuung. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.ad-hoc-news.de/investitionen-der-laender-in-fruehkindliche-bildung-und--/de/News/21433813>

Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen.(2010). Das Bildungshaus 3 – 10. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.znl-bildungshaus.de/>

Verein "Internet-ABC e.V." Welchen Gefahren sind Kinder im Internet ausgesetzt? Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.internet-abc.de/eltern/gefahren-internet.php>

Vorstand Seitenstark e. V. Seitenstark. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.seitenstark.de>

Wehner, J. Medizinfo. Die Blutgruppen. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.medizinfo.de/labormedizin/haematologie/blutgruppe.shtml>

Wehner, J. Medizinfo. Zugriff am 27.12.2011
http://www.medizinfo.de/gastro/beschwerden/Faltblatt_NORTASE.pdf.

Wikimedia Deutschland - Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens e.V.:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Abwrackpr%C3%A4mie>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Cliffhanger>

http://de.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%BCne_Wiese

<http://de.wikipedia.org/wiki/Kettenreaktion>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Nordrhein-Westfalen>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Probezeit>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Rheinland-Pfalz>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Schl%C3%BCsselbart>

Wood, S. Sprache am Computer lernen – Initiative „Schlaumäuse für Kölner Kitas. Zugriff am 27.12.2011.
<http://www.report-k.de/content/view/21453/130/>

Zweites Deutsches Fernsehen. Tivi. Zugriff am 27.12.2011. <http://www.tivi.de>

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne zulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quellen gekennzeichnet. Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- beziehungsweise Beratungsdiensten (Promotionsberater oder anderer Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Unterschrift

