

Martsmond - #DigiKiga Digitalisierungsbedingte Veränderungen im Berufsalltag von Elementarpädagog*innen

Katharina Aufhauser, Nadja Bergmann, Daniela Hosner

Unter Mitarbeit von Anika Schierer

Gefördert durch den
Digitalisierungsfonds der AK
Wien

GEFÖRDERT DURCH
Digifonds



Durchgeführt in Kooperation mit der
Stadt Wien – Kindergärten (MA10)



Kindergärten

IMPRESSUM

Verfasserinnen: Der Bericht „Martsmond - #Digikiga. Digitalisierungsbedingte Veränderungen im Berufsalltag von Elementarpädagog*innen“ wurde von Katharina Aufhauser, Nadja Bergmann und Daniela Hosner im Rahmen des Digitalisierungsfonds Arbeit 4.0 der Arbeiterkammer Wien erstellt.

Autorinnen: Katharina Aufhauser, Nadja Bergmann, Daniela Hosner
Unter Mitarbeit von Anika Schierer

Die Stadt Wien - Kindergärten (MA 10) hat das Projekt als Kooperationspartner unterstützt und war in Person von Katrin Zell (Leiterin der Stabstelle Forschung, Entwicklung & Pädagogische Trends) und Christian Vogelauer (Leiter der Projektleitstelle Digitalisierung) eng in den Projektverlauf eingebunden.

Medieninhaberin:
L&R Sozialforschung GmbH, Liniengasse 2A/1, 1060 Wien

Alle Rechte vorbehalten, Nachdruck – auch auszugsweise nur mit Quellenangabe gestattet

Wien, 31. Oktober 2023

Inhalt

1	Einleitung: Martsmond oder digitalisierungsbedingte Veränderungen im Berufsalltag von Elementarpädagog*innen	4
2	Konzeptionelle Einbettung: Elementarpädagogik im Kontext der Digitalisierung	7
2.1	Digitalisierung kindlicher Lebenswelten und ihre Implikationen für das Berufs- und Ausbildungsfeld der Elementarpädagogik	7
2.2	Digitalisierungsbedingte Veränderungen in Kindergärten: aktueller Erkenntnisstand	9
3	Methodischer Zugang und Feldphase	12
3.1	Explorative Beobachtungen und Reflexionen in den Kindergärten	12
3.2	Expert*inneninterviews und Reflexionsworkshops	14
4	Status Quo: Wie schlagen sich digitale Entwicklungen im Kindergartenalltag nieder?	16
4.1	Umgang mit der Veränderung der Lebenswelt von Kindern	16
4.2	Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern	19
5	Digitale Geräte im Kindergartenalltag	23
5.1	Digitale Geräte in der Arbeit mit Kindern	23
5.2	Digitale Geräte in der Elternkommunikation	26
5.3	Digitale Geräte zur Dokumentation und internen Kommunikation	27
5.4	Ausstattung in Progress – Bedarfe und Möglichkeiten	28
6	Haltungen, Wissen und Kompetenzen	32
6.1	Elementarpädagog*innen auf dem Weg zur Bewältigung digitalisierungsbezogener Anforderungen	32
6.2	Status Quo – Kompetenzen und Haltungen	37
6.3	Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildungen	41
7	Fazit und Ausblick	43
8	Literaturverzeichnis	48

1 Einleitung: Martsmond oder digitalisierungsbedingte Veränderungen im Berufsalltag von Elementarpädagog*innen

Die titelgebende Wortschöpfung „Martsmond“ entstammt aus dem Mund eines rund zwei-jährigen Kindes, welches einen Duplostein vor sich hielt, um mit diesem Selfies zu machen und „Martsmond“ zu dem Stein sagte – als kindliche Sprachvariation von Smartphone. Diese beispielhafte Episode unterstreicht, wie Smartphones oder andere digitale Geräte Eingang in den Spielalltag von (Kleinst-)Kindern finden – in diesem Fall mittels Imitation und der „digitalen Nutzung“ nicht-digitaler Spielgeräte.

Allerdings wird nicht nur analoges Spielzeug herangezogen, um digitale Funktionen nachzuspielen – auch echte digitale Geräte werden bereits relativ früh verwendet. So wird nicht nur der Alltag der meisten erwachsenen Menschen zunehmend „digitaler“, sondern auch jener von (Kleinst-)Kindern: Einer österreichischen Studie zufolge kommen Kinder durchschnittlich im Alter von 12 Monaten erstmals in Kontakt mit digitalen Medien, bei Eintritt in den Kindergarten sind diese zumeist schon fixer Bestandteil des täglichen Lebens (vgl. Kaiser-Müller 2020 sowie Kapitel 2 im vorliegenden Forschungsbericht). Zudem erleben auch schon Kleinstkinder durch die Beobachtung der Erwachsenen, dass digitale Geräte – allen voran das Smartphone – im Alltag omnipräsent sind.

Körperliche, kognitive sowie psycho-soziale Auswirkungen eines (unkontrollierten) Medienkonsums bereits im Kleinkindalter sind demzufolge Gegenstand verschiedener Studien (Grassmann et al. 2022; Hackl-Wimmer et al. 2021; Rettenbacher et al. 2022) und lösen kontroverse (mediale) Debatten aus, inwiefern eine altersadäquate Nutzung unterstützt werden soll bzw. ob nicht ein möglichst langes „Fernhalten“ von digitalen Medien der bessere Weg ist. Auch (Elementar-)Pädagog*innen sind sich hier uneinig, wie unter anderem Friedrichs-Liesenkötter (2019a, 2015) herausgearbeitet hat. Auf Basis qualitativer Interviews mit angehenden Pädagog*innen ordnet sie deren Haltungen zur Thematik entlang der Pole „die Kita¹ als Schutzraum vor ‚schlechten‘ elektronischen Medien“ sowie „Medienerziehung und Einsatz von elektronischen Medien als Aufgaben der Kita“ ein. Ihre Conclusio ist, dass das Thema hochemotional diskutiert wird und angehende Pädagog*innen ein breites und kontroverses Meinungsspektrum dazu haben. Neben Pädagog*innen, die das möglichst lange Fernhalten digitaler Geräte und eine „gerätefreie“ Entwicklung als „das Beste“ für Kleinkinder ansehen, gibt es andere, die den früher Zugang zur kleinkindgerechten digitalen Medienbildung als essentiell sehen, um Kinder zur sicheren, reflektierten und freudvollen Nutzung digitaler Medien und damit zur Teilhabe in einer zunehmend digitalen Gesellschaft zu befähigen.

Auch andere Studien arbeiten unterschiedliche Perspektiven zur Thematik heraus; ein Argument pro frühe digitale Medienbildung wird darin gesehen, dass diese einen Beitrag zum Abbau bestehender digitaler Ungleichheiten auf Basis unterschiedlicher Erfahrungswerte und Möglichkeiten des familiären Umfeldes darstellen kann („Digitale Divides“ nach van Dijk 2005, 2020; Gartner et al. 2023). Dem Kindergarten kommt dabei die Funktion zu, alle Kinder gleichermaßen auf das digitale Zeitalter vorzubereiten und damit Chancengleichheit im Kontext der Digitalisierung zu fördern.

Während also durchaus lebhaft Debatten rund um die Frage geführt werden, ab wann und in welcher Form digitale Medienbildung in Kindergärten Einzug halten soll, wurde bislang wenig Fokus auf die Frage gelegt, wie die in der Praxis oder Ausbildung stehenden

¹ Kita (Kindertagesstätte) ist das Pendant in Deutschland für Kindergärten in Österreich.

Elementarpädagog*innen den durch die Digitalisierung – möglicherweise – veränderten Alltag in Kindergärten oder im Rahmen ihrer Ausbildung erleben und inwiefern sie sich für neue Anforderungen in ihrem aktuellen oder zukünftigen Berufsalltag gewappnet sehen. Die Studien, die im deutschsprachigen Raum zu diesem Thema recherchiert werden konnten, verweisen jedenfalls auf ein ambivalentes Feld: Eine in Deutschland durchgeführte Studie von Schubert et al. (2018), welche unter anderem die Perspektive von Elementarpädagog*innen auf digitale Medien in Kindertageseinrichtungen erhob, kam zu dem Schluss, dass das Personal eine mangelnde Unterstützung in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien im Kindergartenalltag erlebt und dass die Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich als lückenhaft bzw. nicht vorhanden eingeschätzt wird. Eine Praxisstudie aus Österreich mit Schüler*innen verschiedener Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (im Folgenden kurz BAfEP) (zusammengefasst in Gartner et al. 2023) kommt zu dem Ergebnis, dass digitale Medienpädagogik im Rahmen der Ausbildung wenig thematisiert wird und die Schüler*innen digitaler Medienbildung im Kindergarten oft mit ablehnender Haltung gegenüberstehen.

Dazu sei angemerkt, dass das stark weiblich dominierte Berufsfeld der Elementarpädagogik ein im Kontext der Debatte rund um die Digitalisierung der Erwerbsarbeit generell vergleichsweise selten thematisierter und gering beforschter Bereich ist (Bergmann et al. 2021b) und punkto berufsspezifischer Ausbildungen gerade die sogenannten frauenkonnotierten Ausbildungen – wie auch die Elementarpädagogik – hinsichtlich Vermittlung digitaler Kompetenzen gegenüber eher männerkonnotierter Ausbildungen – etwa technischer Ausbildungen – im Nachteil sind (Bergmann et al. 2021a).

Das gegenständliche Forschungsprojekt setzt genau hier an: Ziel ist es, digitalisierungsbezogene Veränderungen im Bereich der Elementarpädagogik und damit verbundene Anforderungen an Elementarpädagog*innen aus Sicht jener zu beforschen, die im Berufsfeld tätig sind. Der Fokus wurde dabei konzeptionell auf Berufseinsteiger*innen gelegt, um auch aktuelle Ausbildungsbedingungen einbeziehen zu können².

Konkret wurden folgende Forschungsfragen in den Mittelpunkt gerückt:

- Welche Rolle spielen digitale Medien bereits in der alltäglichen pädagogischen Arbeit in Kindergärten?
- Wie erleben Elementarpädagog*innen ihren (sich ändernden) Berufsalltag und die damit einhergehenden Anforderungen an ihre digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen?
- In welchen Bereichen ihres Berufsalltags kommen Elementarpädagog*innen mit digitalen Tools, Technologien und Anforderungen in Berührung?
- Wie gehen sie mit möglicherweise geänderten Anforderungen im Kontext der Digitalisierung um?

Damit lag das Ziel der Studie darin, digitalisierungsbezogene Veränderungen im Berufsfeld der Elementarpädagog*innen und damit verbundene Anforderungen an die Ausbildung aus Sicht der im Feld stehenden Beschäftigten zu beforschen und deren Perspektiven in den Fokus zu rücken.

Dazu konnten – dank einer Kooperation mit der MA10, jener Abteilung der Stadt Wien, die unter anderem für die städtischen Kindergärten verantwortlich ist – mittels Beobachtungstagen in sechs verschiedenen Kindergärten wertvolle Einblicke in den Berufsalltag der Elementarpädagog*innen gewonnen werden. Die daraus gewonnen Erkenntnisse wurden in

² In der Praxis erwies sich dieser Zugang als nicht praktikabel, da es schwierig war zwischen unterschiedlichen Alterskohorten zu unterscheiden und sich aufgrund unterschiedlicher Weiterbildungsmöglichkeiten der Fokus auf die Grundausbildung als zu eng erwies.

qualitativen Interviews mit Elementarpädagog*innen sowie Leitungen von Kindergartenstandorten vertieft (näheres zu den Forschungsmethoden siehe Kapitel 3).

Kapitel 2 bereitet die konzeptionelle Einbettung des Themas auf und bietet Einblick in rezente Studien rund um digitalisierungsbedingte Änderungen in Kindergärten. In Kapitel 4 bis 6 werden die Ergebnisse der empirischen Feldarbeit anhand unterschiedlicher Themenfelder – digitale Tools, Kompetenzen und Veränderungen im Kindergartenalltag – aufbereitet und dargelegt welche Einblicke auf Basis des gegenständlichen Forschungsprojektes gewonnen werden konnten.

Deutlich wird – dies ist ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojektes –, dass der Alltag im Kindergarten spürbar an der Schnittstelle zwischen „analogem“ Lernen und Spielen und „schleichenden“ neuen digitalen Anforderungen verläuft. Damit wird eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Kindergartenalltag immer notwendiger, weil seitens der Kinder (bzw. deren Eltern) viele Fragen eingebracht werden und neue Verhaltensmuster und Anforderungen auftreten. Dem Kindergarten als erste Bildungseinrichtung vor dem Eintritt in die Volksschule kommt dabei immer stärker die Rolle zu, eine erste reflektierte und bewusste Auseinandersetzung mit digitalen Medien anzustoßen – auch, um späteren Benachteiligungen möglichst früh vorzubeugen. In Kapitel 7 wird daher auf Basis der empirischen Forschung ein Ausblick auf mögliche Handlungsfelder gegeben, um Beschäftigte elementarpädagogischer Einrichtungen und damit auch Kinder und Eltern im Zuge digitalisierungsbedingter Veränderungen aktiv begleiten zu können.

2 Konzeptionelle Einbettung: Elementarpädagogik im Kontext der Digitalisierung

Das vorliegende Kapitel dient der Verortung der vorliegenden Studie im Kontext bestehender Debatten an der Schnittstelle von Elementarpädagogik und Digitalisierung. Nach einer Erläuterung der Relevanz der Thematik, die ihren Ausgangspunkt bei der zunehmenden Digitalisierung der Lebenswelten von Kindern nimmt, erfolgt eine überblicksartige Aufbereitung bestehender Forschungsbefunde zur Digitalisierung in Kindergärten.

2.1 Digitalisierung kindlicher Lebenswelten und ihre Implikationen für das Berufs- und Ausbildungsfeld der Elementarpädagogik

Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung kommt es zu tiefgreifenden Veränderungen, die nahezu alle Bereiche des täglichen Lebens betreffen. Digitale Medien³ wie etwa das Internet, Tablets, Smartphones oder Laptops gehören zum Alltag der meisten Menschen. Die damit einhergehenden Wandlungsprozesse sind so umfassend, dass teils von der Herausbildung einer „neuen Kultur“ gesprochen wird (Ullmann und Lepold 2018).

Unabhängig davon, ob diese Bezeichnung zutreffend ist, drückt sie aus, dass sich die alltägliche Lebenswelt vieler Menschen stark verändert – so auch jene von Kleinstkindern. Diese wachsen, wie unterschiedlicher Studien zeigen (z.B. Ullmann und Lepold 2018; Kaiser-Müller 2020; Kieninger et al. 2021; Swertz et al. 2012) mittlerweile in einer Welt auf, zu der digitale Medien von Beginn an wie selbstverständlich dazugehören.

Eine österreichische Studie (Kaiser-Müller 2020) nahm die Mediennutzung von Kleinkindern detailliert in den Blick und kam zu dem Ergebnis, dass Kinder durchschnittlich bereits im Alter von 12 Monaten erstmals in Kontakt mit digitalen Medien kommen. 72% der 0-bis 6-Jährigen und 81% der 3- bis 6-Jährigen nutzen digitale Geräte zumindest gelegentlich. Im Vergleich zu 2013 (41%) stellt dies in der Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen eine Verdopplung dar, was auf die hohe Wandlungsgeschwindigkeit kindlicher Lebenswelten im Zuge der Digitalisierung verweist.

Angesichts der breiten Ausstattung von Familien mit digitalen Medien sind dies wenig verwunderliche Befunde. So stehen in Haushalten mit Kindern unter 6 Jahren durchschnittlich vier bis fünf internetfähige Geräte zur Verfügung, 22% der 0- bis 6-Jährigen verfügen bereits über ein eigenes digitales Gerät (Kaiser-Müller 2020).

Am häufigsten werden digitale Tools von unter 6-Jährigen zum Ansehen von Fotos und/oder Videos genutzt (Kaiser-Müller 2020; Kieninger et al. 2021), was darauf hindeutet, dass sich hinter der Nutzung digitaler Geräte häufig eher passiver Konsum statt gezielter Auseinandersetzung verbirgt. Zudem findet die Nutzung oft unbegleitet statt: So geben zwar 57% der Eltern an, immer dabei zu sein, wenn ihr Kind digitale Geräte nutzt – im Umkehrschluss bedeutet dies aber, dass 43% der Eltern ihre Kinder digitale Medien zumindest manchmal alleine nutzen lassen. Hinzu kommt, dass Kinder – wie Swertz et al. (2012) in einer Studie zum medialen Habitus herausarbeiten – sich in ihrem Nutzungsverhalten stark an den

³ Hier verstanden als elektronische Geräte, die auf Basis von Computer- Informations- und Kommunikationstechnologie mit Codes arbeiten und von Mikroprozessoren gesteuert werden. Analoge Medien sind im Unterschied dazu Informationsträger, die nur in eine Richtung kommunizieren, keine direkte Interaktivität ermöglichen und nicht computergestützt funktionieren – z.B. Briefe, Plakate, Fotografien, Bücher (Charlotte Bühler Institut 2020.)

Eltern orientieren, deren Vorlieben und Gewohnheiten übernehmen. Die Umgangsformen mit digitalen Medien sind somit stark vom familiären Kontext geprägt.

Für den Bereich der Elementarpädagogik ist die zunehmende Digitalisierung der Lebenswelt von Kindern von enormer Relevanz, zumal zentrale Bereiche pädagogischer Arbeit davon berührt werden und sich neue Herausforderungen auf mehreren Ebenen herauskristallisieren.

Der erste Aspekt, der auf die Verwobenheit von Digitalisierungsprozessen und elementarpädagogischer Praxis verweist, ist auf Ebene pädagogischer Konzepte angesiedelt. So wird im bundesländerübergreifendem BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Charlotte Bühler Institut 2009) die Lebensweltorientierung als eines von zwölf didaktischen Prinzipien genannt, die meisten Kindergärten verpflichten sich zudem selbst explizit zur Realisierung eines lebensweltorientierten Ansatzes (Veenker 2020). Darunter wird verstanden, dass Kinder mit unterschiedlichen, individuellen Lebens- und Lernerlebnissen in den Kindergarten kommen und es Aufgabe der Pädagog*innen ist, an diesen Erfahrungen anzusetzen. Nachdem Kinder heutzutage sowohl analoge als auch digitale Erfahrungen machen, sind Pädagog*innen gefordert, diese gleichermaßen zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsarbeit zu machen. Ullmann und Lepold (2018, S. 12) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass der Kindergarten als medienfreier Raum, wie manchmal gefordert wird, keine Lösung darstellt und es stattdessen von zentraler Bedeutung ist, „Kinder für ein von Beginn an durch Medien beeinflusstes Leben – und damit meinen wir in erster Linie digitale Medien – stark zu machen.“

Dies ist auch deshalb wichtig, weil Kinder zwar von klein auf mit digitalen Medien in Berührung kommen, diese aber zuhause oft passiv nutzen. Dies birgt Risiken, weil Kinder neuem (wie digitalen Medien) gegenüber zwar aufgeschlossen sind, alleine aber noch keine Grenzen setzen können und Überforderungen nicht erkennen (Ullmann und Lepold 2018).

Der Kindergarten wird somit zunehmend als wichtiger Ort für Kinder gesehen, den adäquaten Umgang mit digitalen Medien spielerisch zu erlernen und eine kritisch-reflektierte Haltung zu entwickeln (Veenker 2020, S. 88). Digitale Bildung, so ein wichtiges Argument, kann folglich nicht erst in der Schule beginnen, sondern sollte bereits im Kindergarten erfolgen. Ein Fernhalten digitaler Medien von Kindern – auch als „bewahrpädagogischer Ansatz“ bezeichnet – kann daher als Widerspruch zum Bildungsauftrag von Kindergärten interpretiert werden (Behr 2019).

Nicht zuletzt stehen Elementarpädagog*innen im Zuge der Digitalisierung auch vor dem Hintergrund der Förderung sozialer Chancengerechtigkeit vor wichtigen Herausforderungen. Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien stellen eine wesentliche Voraussetzung zur Teilhabe und Mitgestaltung in einer digitalen Gesellschaft dar (van Laar et al. 2017). Der Zugang zu digitalen Medien und zum Aufbau digitaler Kompetenzen wird daher auch als ein Ziel der EU-Kinderrechtsstrategie genannt (Europäische Kommission 2021) bzw. aus der UN-Kinderrechtskonvention als Teil des Rechts auf Bildung abgeleitet (Friedrichs-Liesenköter 2020). An Elementarpädagog*innen wird damit zunehmend die Erwartung herangetragen, alle Kinder – insbesondere jene aus potenziell benachteiligenden sozialen Verhältnissen – im kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu fördern. Dies ist eine angesichts der angespannten Arbeitssituation und oft geringen Ressourcenausstattung herausfordernde Aufgabe, die unter den gegebenen Bedingungen kaum realisierbar erscheint.

Zusätzlich ist zu konstatieren, dass die Abklärung (und insbesondere Vermittlung) der zur Bewältigung der neuen Aufgaben notwendigen Kompetenzen noch in den Kinderschuhen steckt. So sei an dieser Stelle drauf hingewiesen, dass die Frage welche digitalen Kompetenzen für (angehende) Elementarpädagog*innen besonders zentral sind, derzeit nicht formal geregelt ist. Zwar gibt es mit dem DigKompP (Brandhofer et al. 2020) mittlerweile in Österreich einen digitalen Kompetenzrahmen für Pädagog*innen in Ausbildung (daher das große P bei DigKomP), der allerdings stark am schulischen Kontext ausgerichtet ist. Entlang

von acht Kategorien – etwa angewandter und praktischer Informatik, die Heranführung der Schüler*innen an einen kritischen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien oder digitale Verwaltungskompetenzen – werden unterschiedliche Kompetenzfelder benannt, welche den Lehrpersonen in Ausbildung vermittelt werden sollten, damit diese ihre Aufgabe in einer zunehmend digitalen Welt gut ausüben können. Medienkompetenz spielt hier eine bedeutende Rolle. Eine Ausdifferenzierung des DigkompP für spezifische Gruppen von Pädagog*innen – etwa die Elementarpädagog*innen – ist aktuell in Österreich erst in Diskussion (Fikisz 2019), bis dato aber noch nicht umgesetzt. Hinzuweisen ist zudem auf die Tatsache, dass zu den digitalen Fachkompetenzen auch sozial-kommunikative Kompetenz sowie personale Kompetenzen als bedeutsam gesehen werden, um eine aktive Rolle in der sich zunehmend digitalisierenden Welt einnehmen zu können.

Wird also derzeit in Österreich erst daran gearbeitet, welche digitalen Kompetenzen insbesondere für (angehende) Elementarpädagog*innen in den Ausbildungen grundlegend zu vermitteln sind, wird gleichzeitig die Notwendigkeit gesehen, dass diese die Kinder schon jetzt auf den Weg in die digitale Zukunft begleiten. Bis es tatsächlich zu geänderten Ausbildungen kommt – und zu vermehrten Aus- und Weiterbildungen für bestehende Elementarpädagog*innen – ist also insgesamt noch ein gewisser Widerspruch zwischen den real steigenden Anforderungen und der tatsächlichen Unterstützung der Beschäftigten in der Erlangung der dazu notwendigen Kompetenzen zu konstatieren. Zwar wurden seitens des Bildungsministeriums mit dem Leitfaden „Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2020) praxisnahe Anregungen zur Verfügung gestellt, ergänzt um eine dreiteilige Online-Schulungsreihe⁴, eine umfassende Integration oder Übersetzung der Anregungen in Lehrpläne etwa der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (im Folgenden kurz BAfEPs) hat (noch) nicht stattgefunden.

In Wien war dies auch ein Anlass zur Gründung des Forums Medienpädagogik, einer Arbeitsgruppe, die von Vertreter*innen unterschiedlicher Berufsgruppen aus den städtischen Kindergärten Wiens in Leben gerufen wurde, um Strategien im Umgang mit unterschiedlichen digitalisierungsbezogenen Themen zu erarbeiten. Themenfelder der Arbeitsgruppe, die aus Elementarpädagog*innen, Leiter*innen, Lehrenden der BAfEPs sowie anderen Expert*innen aus den Bereichen Medienpädagogik oder Digitalisierung besteht, umfassen beispielsweise die digitale Ausstattung der Standorte, die Förderung digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen bei Elementarpädagog*innen sowie die Stärkung der Bildungspartner*innenschaft bzw. die Kooperation mit Eltern im Zuge der Digitalisierung. Hinzu kommen Inputs von außen, in Form von Vorträgen und Workshops sowie digitalisierungsbezogene Fortbildungen seitens der MA 10.

2.2 Digitalisierungsbedingte Veränderungen in Kindergärten: aktueller Erkenntnisstand

Wiewohl – wie in Kapitel 2.1 skizziert – an das Berufs- und Ausbildungsfeld der Elementarpädagogik neue Anforderungen gestellt werden, ist dieses (weiblich-konnotierte) Berufsfeld ein im Kontext der Digitalisierung vergleichsweise gering beforschtes. Empirische Studien, die sich mit konkreten digitalisierungsbedingten Veränderungen im Kindergartenalltag beschäftigen, gibt es in Österreich bislang kaum. Um eine erste literaturbasierte Einschätzung dazu geben zu können, in welcher Form Digitalisierung im Kindergartenalltag angekommen ist, wird daher auf Studien aus Deutschland und vereinzelt

⁴ Abrufbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html.

aus anderen Ländern zurückgegriffen, wo bereits eine breitere (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit der Thematik stattfindet.

Die Erkenntnisse aktueller Studien verweisen darauf, dass digitale Medien durchaus Einzug in unterschiedliche Bereiche des elementarpädagogischen Alltags gehalten haben, allerdings fällt die Ausstattung mit digitalen Medien und das Ausmaß deren Nutzung je nach Standort äußerst unterschiedlich aus. Während es auf der einen Seite Standorte gibt, in denen die digitalen Medien selbstverständlich Teil des pädagogischen Alltags und auch frei zugänglich für die Kinder sind, gibt es auf der anderen Seite solche, in denen die Nutzung digitaler Medien streng reglementiert und limitiert ist oder in denen kaum bzw. gar keine digitalen Geräte zur Verfügung stehen (Kutscher und Bischof 2020).

Ein weiterer Befund ist, dass digitale Medien insgesamt (noch) eine eher untergeordnete Rolle im elementarpädagogischen Alltag einnehmen (Knauf 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2020; Kieninger et al. 2021). Dies betrifft zunächst die Ausstattung, die nach wie vor stark von „traditionellen“, also analogen, Medien geprägt ist: In einer breit angelegten quantitativen Erhebung in Deutschland, in der die Ausstattung mit digitalen Medien erhoben wurde, geben (je nach Gerät) etwa 4 bis 7% der befragten Kindergärten an, über Tablets, Computer oder Laptops zu verfügen (Kieninger et al. 2021). Kutscher und Bischof (2020) stellen in ihrer Studie fest, dass der Mangel an digitaler Ausstattung von Elementarpädagog*innen allerdings häufig durch den Einsatz von Geräten aus dem Privatbestand (v.a. Smartphones und Tablets) kompensiert wird.

Diese Kompensationshandlungen lassen darauf schließen, dass digitale Ausstattungen durchaus gewünschte Ressourcen für unterschiedliche Bereiche des elementarpädagogischen Alltags darstellen.

Neben der direkten Bildungsarbeit mit Kindern betrifft dies auch die Dokumentationsarbeit, die eine zentrale Tätigkeit von Elementarpädagog*innen ist. Burghardt und Knauf (2017) nehmen die Potenziale digitaler Dokumentationssoftware (wie z.B. Stepfolio oder KigaClick) in den Blick und kommen zu dem Ergebnis, dass die Dokumentationsarbeit mit digitalen Tools zwar nicht per se schneller geht, aber aufgrund besserer Praktikabilität in der Arbeitszeit verrichtet werden kann, während die papierbasierte Dokumentation oft außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. In den meisten Einrichtungen dominiert nach wie vor die analoge Dokumentation, digitale Tools werden eher nur ergänzend eingesetzt und Softwarelösungen kommen kaum zum Einsatz (Schönborn und Kuhl 2020). Dies hängt wiederum mit der geringen digitalen Ausstattung vieler Einrichtungen zusammen: So erfordert die Arbeit mit digitaler Dokumentationssoftware Laptops oder Tablets in den einzelnen Gruppen, in der Realität ist diese Voraussetzung aber zumeist nicht erfüllt bzw. Vorbedingungen, wie etwa ein funktionierendes Internet nicht vorhanden (Knauf 2019).

Dass die Arbeit mit digitalen Medien noch eine eher geringere Rolle in Kindergärten spielt, hat auch damit zu tun, dass die Relevanz digitaler Medienbildung häufig nicht gesehen wird und Elementarpädagog*innen digitalen Medien gegenüber in hohem Maße skeptisch gegenüberstehen: So geben in einer quantitativen Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (2014) nur 13% der Elementarpädagog*innen an, digitale Medienbildung als ihre Aufgabe zu sehen, rund drei Viertel der Befragten sind der Meinung, dass Kinder sich im Kindergarten nicht mit digitalen Medien beschäftigen sollen. Neben der Befürchtung, dass Kinder durch digitale Medien überfordert werden könnten und zuhause schon zu viel mit digitalen Medien in Berührung kommen verbirgt sich dahinter auch die Angst, dass andere Bildungsbereiche zu kurz kommen. Dass diese skeptische oder bewahrpädagogische Haltung nicht per se eine Altersfrage ist und auch jüngere Beschäftigte digitalen Medien nicht automatisch positiv gegenüberstehen, zeigt eine Studie von Friedrichs-Liesenkötter (2015), die den Medienhabitus angehender Elementarpädagog*innen untersucht. Auch hier vertritt der Großteil die Ansicht, dass der Kindergarten einen Schutzraum vor digitalen Medien darstellen

solle. Auch in Bildungsplänen und Curricula zu frühkindlicher Bildung wird eine solche Sichtweise teils noch vertreten (Friedrichs-Liesenkötter 2019b).

Kutscher und Bischof (2020) kommen in ihrer begleitenden Evaluierung eines Medienprojektes zu der Erkenntnis, dass eine bewusste Auseinandersetzung von Elementarpädagog*innen mit digitalen Medien dabei helfen kann, Skepsis abzubauen und eine offenere Haltung zu entwickeln. Dass eine Verwendung digitaler Medien im Kindergartenalltag für Beschäftigte in der Elementarpädagogik eine Bereicherung sein kann, zeigt ein Blick nach Neuseeland, wo digitale Geräte wie Laptops, Tablets, Smartphones und Softwarelösungen für Dokumentationstätigkeiten in der Regel zum Standardrepertoire von Kindergärten gehören und von den Elementarpädagog*innen als wichtige Ressource für ihre tagtägliche Arbeit angesehen werden (Knauf 2019).

Der bisherige Erkenntnisstand verweist – zumindest für den deutschsprachigen Raum – darauf, dass Beschäftigte im Bereich der Elementarpädagogik durch die Digitalisierung mit vielen neuen Fragen und Anforderungen konfrontiert werden. Während die Digitalisierung grundsätzlich Möglichkeiten zur Vereinfachung des Arbeitsalltags bietet, mangelt es bis dato an Ausstattung, Wissen und Kompetenzen, um diese gut nutzen zu können. Zusätzlich fehlt es an Zeit- und Personalressourcen sich in den Kindergärten fundiert mit den neuen Anforderungen auseinanderzusetzen.

Gleichzeitig fehlt es an Wissen, wie Beschäftigte in der Elementarpädagogik digitalisierungsbezogene Veränderungen in ihrem Arbeitsalltag wahrnehmen und was diese aus ihrer Sicht brauchen, um damit einhergehende Anforderungen gut bewältigen zu können. Um die Digitalisierung als Chance für Elementarpädagog*innen nutzen zu können und zu verhindern, dass diese eine Zusatzbelastung wird, ist der Blick auf die Situation der Beschäftigten von besonderer Relevanz. Die vorliegende Studie möchte hier einen Puzzlestein zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen. Nicht zuletzt aufgrund der zunehmend prekären Personalsituation in der Elementarpädagogik erscheint es essentiell, dass neue Entwicklungen möglichst ohne zusätzliches Arbeitsaufkommen für die Pädagog*innen umgesetzt werden (auch wenn dies nicht immer realisierbar ist) bzw. umgekehrt auch arbeitsentlastende Aspekte enthalten sollten.

3 Methodischer Zugang und Feldphase

Wie bereits eingangs (Kapitel 1) skizziert, lag das Ziel des Forschungsprojektes darin, aus Sicht der Beschäftigten zu erheben, wie diese ihren (sich ändernden) Berufsalltag im Zuge der Digitalisierung und die damit einhergehenden Anforderungen erleben.

Da Digitalisierung in der Elementarpädagogik bzw. in elementarpädagogischen Einrichtungen ein ambivalent diskutiertes Thema ist, gleichzeitig aber nichtsdestotrotz „schleichend“ Einzug findet, wurde ein zweistufiger Forschungsansatz verfolgt. Nach einer explorativen Erhebung der derzeitigen Praxis in den Kindergärten mittels teilnehmender Beobachtungen, wurden die daraus generierten Erkenntnisse im Anschluss gemeinsam mit Elementarpädagog*innen, Leiter*innen von Kindergartenstandorten und Fachexpert*innen reflektiert.

Damit stand die Generierung von alltags- und praxisnahen Einsichten in den Umgang mit digitalisierungsbezogenen Herausforderungen und digitalen Anwendungen im Arbeitsalltag von Elementarpädagog*innen im Mittelpunkt der Feldforschung. Da manche digitalen Anwendungen – so eine Erkenntnis aus anderen Forschungsprojekten (Bergmann et al 2021b) – nicht immer bewusst als „digital“ benannt und erkannt werden, weil sie einerseits selbstverständlich geworden sind und andererseits aufgrund des „Spielzeugcharakters“ mancher Tools nicht als solche gesehen werden, war das „Aufspüren“ mitunter auch versteckter digitaler Tools und Anwendungen ein wesentlicher Teil des Forschungsprozesses.

Dank der Kooperation mit der Abteilung Kindergärten der Stadt Wien (MA10) war es möglich, teilnehmende Beobachtungen in sechs Kindergärten der Stadt Wien durchzuführen. Die Beobachtungserkenntnisse wurden in detaillierten Beobachtungsprotokollen festgehalten. Im Anschluss an die Beobachtungen wurden die Eindrücke mit den Pädagog*innen und Leitungen vor Ort reflektiert und vertieft.

Zusätzlich wurden mit Praxis- und Fachexpert*innen qualitative Interviews durchgeführt, um ergänzend zur „Innensicht“ auch weitere Perspektiven auf die Thematik zu gewinnen.

Nachfolgend wird die methodische Herangehensweise näher beschrieben.

3.1 Explorative Beobachtungen und Reflexionen in den Kindergärten

Um zu erheben, was sich durch die Digitalisierung im Kindergartenalltag verändert, inwieweit digitale Medien Einzug in Kindergärten gehalten haben und in welchen Bereichen sich dadurch der Arbeitsalltag von Elementarpädagog*innen verändert, wurden an insgesamt 12 Tagen in sechs Kindergärten Beobachtungen durchgeführt.

Die Feldphase fand von Mai bis Juni 2022 an sechs Standorten statt. Um mögliche Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten fassen zu können, wurden verschiedene Kindergärten aus jeweils zwei Bezirken ausgewählt: dem 21. Bezirk, einem großen Wiener Flächenbezirk und dem 3. Bezirk, einem innerstädtischen Bezirk. Wiewohl beide Bezirke an sich schon große Unterschiede hinsichtlich der Wohnbevölkerung aufweisen, sind auch die einbezogenen Kindergärten innerhalb der Bezirke sehr unterschiedlich: Je nach Viertel, in dem sie angesiedelt sind, kommen die Kinder aus jeweils unterschiedlichen sozio-ökonomischen Lagen, zudem unterscheiden sich die Kindergärten bezüglich der Größe (Gruppenanzahl), der räumlichen Möglichkeiten, der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, der Ausstattung sowie der Personalstruktur.

Dank der Kooperation mit der MA 10 konnten sechs Kindergärten zur Teilnahme gewonnen werden. Die Leitung, die Pädagog*innen und Assistent*innen wie auch die Eltern der

gewählten Kindergartengruppen wurden im Vorfeld verständigt und es wurde eine entsprechende Einwilligung eingeholt.

Übersicht 1: Teilnehmende Kindergärten

Einbezogene Kindergärten; Feldphase Mai bis Juni 2022

21, Dominik Wölfel Gasse 15
3., Dietrichgasse 47-49/7:
21, Michtnergasse 14
3., Gstettengasse 12-14
21, Hahnemanngasse 10
3., BC Aron Menczer Otto-Preminger Straße 1

Quelle: eigene Darstellung L&R Sozialforschung: Feldphase in den Kindergärten

Die Beobachtungen hatten einen explorativen Charakter und dienten dazu, ein alltags- und praxisnahes Verständnis über die Rolle digitaler Medien im Kindergartenalltag zu erlangen. Die inhaltlichen Relevanzsetzungen waren an der konkreten Kindergartenpraxis orientiert, weshalb ein Leitfaden die Forscherinnen zwar bei der Strukturierung ihrer Beobachtungen unterstützte, dennoch genug Spielraum ließ, um auch unerwarteten und überraschenden Beobachtungen Aufmerksamkeit schenken zu können. Ergänzt wurden die Beobachtungen durch informelle Gespräche mit den vom Ort tätigen Personal, die der Klärung von Verständnisfragen bzw. der Kontextualisierung der Beobachtungen dienen sollten.

Die Forscherinnen verbrachten einen Tag in der Gruppe und wurden den Kindern von den Pädagog*innen vorgestellt. Danach blieben sie im Hintergrund, um ohne Intervention beobachten und protokollieren zu können. Wenn zwischendurch einzelne oder mehrere Kinder kamen und fragten, was die jeweilige Forscherin macht, wurde dies kurz erläutert. Manche Kinder „beobachteten“ kurz mit, andere zeigten zwischendurch Bastelfortschritte her oder brachten im Garten gefundene Pflanzen und stellten dazu Fragen, im Wesentlichen wurden die Forscherinnen aber schnell Teil des Raums.

Häufiger wandten sich die Pädagog*innen an die Forscherinnen, um unterschiedliche Handlungen, wie etwa den Morgenkreis oder den Tagesablauf zu erklären.

In der nachstehenden Übersicht ist der Aufbau des Beobachtungsprotokolls dargestellt:

Übersicht 2: Aufbau des Beobachtungsprotokolls

#DigiKiga – „Martsmond“ – Beobachtungsprotokoll – Kindergarten Nr. X

Termin 1 oder 2:

Forscherin:

Kindergarten:

Gruppenart:

Medienpädagogischer Schwerpunkt: ja/nein, wenn ja, welcher:

Andere Schwerpunkte: ja/nein, wenn ja, welche:

Info zu den Gruppen-Pädagog*innen (Betreuungsschlüssel, Ausbildung, Berufserfahrung):

Allgemeines zum Kindergarten (Raum, Gruppengröße, Ausstattung):

Besprechung mit Leitung/Pädagog*innen/Vorstellung (Eindrücke, Themen):

Start in der Gruppe (Interesse an Studie, Nachfragen, Beobachtungsorte):

Anwesende Kinder (Anzahl, Geschlecht, Sprache, Interesse etc.):

Allgemeine Beobachtung im Gruppenraum:

Gruppenraum & Ausstattung mit Fokus Digitalisierung:
Beobachtungen mit Fokus Digitalisierung auf folgenden Ebenen:
Handlungen alleinspielender / sich selbst beschäftigender Kinder:
Interaktionen zwischen den Kindern:
Handlungen der Pädagog*innen:
Interaktionen zwischen Pädagog*innen:
Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kind(ern):
Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Eltern:
Interaktionen zwischen Eltern und Kind(ern):
Kinder/Eltern zuhause (von Erzählungen beispielsweise):
Beschreibung angeleiteter oder freier mit digitalen Tools:
Beobachtungen im Raum und im Garten/Freien:
Fragestellungen bei Abholung der Kinder:
Zwischengespräche mit Pädagog*innen:
Zwischengespräche mit Assistent*innen:
Zwischengespräche mit der Leitung:
Abschied:

Quelle: eigene Darstellung L&R Sozialforschung: Feldphase in den Kindergärten

Die Beobachtungen wurden während der Beobachtung handschriftlich mittels Feldnotizen festgehalten, zeitnah digital erfasst und zu strukturierten Beobachtungsprotokollen verschriftlicht. Insgesamt konnten so 12 ausführliche Beobachtungsprotokolle erstellt werden. Nach Durchführung der 12 Hospitationen wurden diese Beobachtungen gemeinsam mit ausgewählten Elementarpädagog*innen sowie der Standortleitung reflektiert. Diese Gespräche wurden protokolliert und transkribiert. Die Reflexionsgespräche dienen dazu, die erhobenen Beobachtungen und daraus gewonnenen Erkenntnisse mit den Elementarpädagog*innen sowie der Leitungsebene zu besprechen und um etwaige Ergänzungen und Anmerkungen zu vervollständigen.

Die Beobachtungsprotokolle sowie Transkripte der Reflexionsgespräche wurden am Ende der Feldphase unter Rückgriff auf das Kodierverfahren der Grounded Theory (in Anlehnung an Corbin und Strauss 2015) analysiert und interpretiert.

3.2 Expert*inneninterviews und Reflexionsworkshops

Basierend auf den Ergebnissen der Beobachtungen wurden Expert*innen aus dem Bereich Medienpädagogik sowie Digitalisierung im elementarpädagogischen Bereich interviewt. Methodisch wurden rund einstündige problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews (Witzel 1985) durchgeführt, um die erhobenen praxisbezogenen Ergebnisse durch weitere Fachexpertise zu ergänzen. In Übersicht 3 findet sich ein Überblick über die Interviewpartner*innen. Die Interviews wurden transkribiert und unter Rückgriff auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) ausgewertet.

Übersicht 3: Befragte Expert*innen

Interviewpartner*innen (alphabetische Reihenfolge)	Institution
Bäck Gabriele	Charlotte Bühler Institut
Buchegger Barbara	Safer Internet
Busch Patricia	MA 10 - Arbeitsgruppe Medienpädagogik
Eder-Janca Elisabeth	Zentrum für Medienbildung
Eichen Lars	Universität Graz – Zentrum für Elementarpädagogik
Hackl-Wimmer Sigrid	Universität Graz – Zentrum für Elementarpädagogik
Kogler-Velich Dagmar	Pädagogische Hochschule Burgenland
Lehrperson	Bildungsanstalten für Elementarpädagogik 21
Pädagogin	Kindergarten 1060
Pöyskö Anu	WIENXTRA-Medienzentrum
Swertl Christian	Universität Wien Bildungswissenschaft
Vogelauer Christian	MA 10 – Digitalisierung
Zell Katrin	MA 10 - Stabstelle Forschung, Entwicklung & Pädagogische Trends

Quelle: eigene Darstellung L&R Sozialforschung: Expert*inneninterviews

Zu drei Zeitpunkten wurden zudem Reflexionsworkshops mit Vertreter*innen der Stadt Wien Kindergärten (MA10) durchgeführt. Ziel war es, die jeweils vorhandenen Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit für die Kindergärten der Stadt Wien zu reflektieren und umsetzbare Anregungen für die MA10 abzuleiten.

Neben dem vorliegenden Forschungsbericht wurde eine Broschüre (siehe Abbildung 1) entwickelt, welche den Elementarpädagog*innen beispielhafte Handlungsideen zur Bewältigung aktueller Herausforderungen rund um digitalisierungsbedingte Änderungen im Kindergartenalltag bieten soll (Aufhauser et al. 2023)⁵. Dadurch sollte ein Transfer der Ergebnisse in die Praxis unterstützt und das nicht immer leicht fassbare Thema der Digitalisierung durch die bildhafte Aufbereitung konkretisiert werden.

Abbildung 1: Titelblatt und Beispiel aus der Broschüre



Quelle: Aufhauser, Katharina; Bergmann, Nadja; Schierer, Anika (2023): Digitalisierung im Kindergarten. Beispielhafte Handlungsansätze zur Bewältigung aktueller Herausforderungen. Broschüre im Rahmen des Projekts "Martsmond - #Digikiga". Unter Mitarbeit von Selina Gartner und Verena Grösel. L&R Sozialforschung. Wien.

⁵ Als Download unter <https://www.lrsocialresearch.at/sozialforschung/archiv-de/779-%23DigiKiga+-+%27Martsmond%27> abrufbar.

4 Status Quo: Wie schlagen sich digitale Entwicklungen im Kindergartenalltag nieder?

Die Digitalisierung hat längst Einzug in den Kindergartenalltag erhalten und bringt neue Herausforderungen mit sich, die den Aufgabenbereich von Elementarpädagog*innen verändern, erweitern und ausdifferenzieren.

In den nachfolgenden beiden Unterkapiteln werden die wesentlichen Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes dargestellt. Die Ergebnisse wurden anonymisiert aufbereitet; dies bedeutet, dass direkte Zitate nicht bestimmten Personen zugeordnet werden, sondern nur ersichtlich gemacht wird, aus welchem Forschungsschritt sie stammen (Reflexionsgespräch, Interview, Beobachtung etc.).

Auf Basis der Analysen des empirischen Materials (Beobachtungen, Reflexionsgespräche und Expert*inneninterviews) lassen sich zunächst zwei Ebenen unterscheiden, auf welchen es zu gewichtigen, die alltägliche Arbeit von Pädagog*innen tangierenden Veränderungen gekommen ist:

- Umgang mit der Veränderung der Lebenswelt von Kindern
- Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern.

Die wahrnehmbaren Veränderungen werden im Folgenden entlang dieser zwei Themenfelder näher beschrieben.

4.1 Umgang mit der Veränderung der Lebenswelt von Kindern

Die erste Ebene, auf der sich digitale Veränderungsprozesse im Kindergartenalltag bemerkbar machen, ist die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Im Fokus stehen hier die Herausforderungen, die sich durch das Vordringen digitaler Technologien bzw. Tools in die Lebenswelt der Kinder für die pädagogische Arbeit ergeben.

Digitale Tools gehören – wie Studien zeigen (für Details siehe Kapitel 2) – mittlerweile von Beginn an zur Lebenswelt von Kindern dazu und stellen bei Eintritt in den Kindergarten bereits einen selbstverständlichen Teil des Alltags dar. Neben Smartphones, die ohnehin omnipräsent sind, trifft dies in hohem Maße auch auf Tablets oder Spielkonsolen zu. Häufig werden diese Tools von Eltern und/oder Geschwistern genutzt, teils verfügen bereits Kindergartenkinder selbst über eigene digitale Geräte und Tools (Tablets, Smartphones, Playstations, Nintendos). Zu diesen allgemeinen, kinder-unspezifischen Tools kommen solche, die extra für Kinder entwickelt wurden, wie etwa „Kinderkameras“. Die selbstverständliche Gegenwärtigkeit digitaler Geräte wie z.B. Smartphones zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass beobachtete Verhaltensweisen im Umgang mit diesen auf die Nutzung analoger Spielzeuge übertragen wird – wie auch der Studentitel „Martsmond“ verdeutlicht, der auf die Nutzung von Duplosteinen zum Selfies machen und Benennung dieser als „Martsmond“ (statt Smartphone, siehe Einleitung zu Kapitel 1) zurückzuführen ist.

Vor allem die Omnipräsens und (Mit-)Nutzung von allgemeinen digitalen Geräten und Tools, wie Smartphone und Tablet im familiären Umfeld der Kinder, wirkt sich in besonderer Weise auf die alltägliche Arbeit der Elementarpädagog*innen aus. So wurde in den Interviews und Reflexionsgesprächen in hohem Maße die Problematik thematisiert, dass die Kinder zuhause zwar viel mit digitalen Medien in Berührung kommen, diese allerdings oftmals ohne Anleitung verwenden. So würden manche Eltern oft Tablets und Smartphones zur Beschäftigung der Kinder einsetzen, ohne sie gezielt bei der Nutzung zu begleiten. Von den Pädagog*innen und

Expert*innen wird dies als höchst problematische Entwicklung beschrieben, deren Folgen sich in der alltäglichen Betreuungsarbeit zeigen.

So wurde etwa in den Reflexionsgesprächen die Wahrnehmung geäußert, dass Kinder zuhause verhältnismäßig weniger Aufmerksamkeit erhalten, da manche Eltern zum einen selbst viel Zeit an digitalen Geräten verbringen und diese zum anderen als Ersatz für eine gezielte Beschäftigung mit Kindern verwenden. So sind Eltern selbst zwar oft digital natives, oft fehlt aber das notwendige Wissen zum kindgerechten Umgang mit digitalen Medien. Weil Kinder meist schon sehr früh in der Lage sind, digitale Geräte selbst zu bedienen, kann eine unbegleitete Nutzung dazu führen, dass Inhalte konsumiert werden (z.B. Videos oder Spiele), die nicht kindgerecht und mitunter auch traumatisierend sein können. Häufig wird zudem das digitale Knowhow der Kinder unterschätzt, was dazu führen kann, dass Kinder ohne Wissen der Eltern Apps (z.B. TikTok oder Spiele) auf das Handy der Eltern herunterladen, sich dann entsprechende Videos anschauen oder Spiele spielen, die entsprechende App wieder deinstallieren und das Handy den Eltern zurückgeben (Interview 6). Aber auch Werbungen und/oder Videos auf Youtube bergen – bei unbegleiteter Nutzung durch Kinder – Gefahren, wie folgendes Zitat zum Ausdruck bringt:

„Und dann passiert es halt, zum Beispiel bei Youtube: da sind dann irgendwelche Werbungen und da kann man dann weiterklicken und da wird einem ja immer etwas vorgeschlagen. Also alleine von der Sprache habe ich gehört, dass sicher die Kinder Dinge anschauen, die nicht dem Alter entsprechen. Und die teilweise von der Altersgruppe her, also 18+ waren da Dinge dabei. Die Kinder haben von einem Computerspiel erzählt, dass ab 18 Jahren ist; das Video ist auf Youtube und das ist irgendein Horror. Und da hat ein Kind damit begonnen und hat die ganze Gruppe damit angesteckt und dann ist nur mehr über dieses Monster geredet worden und ja.“ (Reflexionsgespräch 5)

Mitunter kann eine unbegleitete Mediennutzung eines Kindes die ganze Gruppe betreffen, da durch Nacherzählungen von Videos oder sonstigen Erfahrungen im digitalen Raum auch jene Kinder in Berührung mit Inhalten kommen, die diese gar nicht selbst gesehen haben. Im Kindergarten zeigt sich dies etwa durch die Nutzung nicht altersgerechter Begrifflichkeiten oder auch durch auffällige Verhaltensweisen, mit denen Kinder versuchen, diese Erfahrungen aufzuarbeiten. Als besondere, neue Herausforderungen schildern die Elementarpädagog*innen in diesem Zusammenhang die Identifizierung der (möglichen) Ursachen für Auffälligkeiten im Verhalten von Kindern, was durch die Digitalisierung zunehmend schwieriger und komplexer geworden ist, zumal Kinder tagtäglich über unzählige Berührungspunkte mit digitalen Medien in Kontakt kommen.

Im Arbeitsalltag beobachten die Pädagog*innen häufig, dass Kinder gereizt, unruhig und übermüdet auf eine zu intensive und nicht altersadäquate Mediennutzung reagieren. Dies kann bereits ein Hinweis darauf sein, dass Kinder zuhause unbeaufsichtigt mit digitalen Tools beschäftigt werden.

„Die Kinder erzählen viel von zuhause. Am häufigsten über YouTube, TikTok und Computerspiele. Viele dürfen sich Videos auf Handys anschauen, was grundsätzlich kein Problem ist, aber es sollte halt begleitet sein durch Erwachsene. Und da weiß ich nicht, wie oft das tatsächlich so ist.“ (Reflexionsgespräch 1)

Folglich wird es zu einer zunehmend zentralen Aufgabe von Elementarpädagog*innen, hier genau hinzusehen, mögliche Folgen des unbeaufsichtigten Medienkonsums zu erkennen und mit den Kindern aufzuarbeiten. Dies hilft den Pädagog*innen im Anlassfall dabei, aktuelle und für die Kinder relevante Themen in der Arbeit mit den Kindern aufzugreifen und zu reflektieren, wie folgendes Zitat zeigt:

„Wenn ich weiß, womit sich die Kinder beschäftigen, kann ich das aufnehmen, kann ich das reflektieren und so weiter.“ (Interview 9)

Auf die Arbeit der Elementarpädagog*innen wirkt sich die Digitalisierung der Lebenswelt von Kindern also auch insofern aus, als diese „Feuerlöscher*innen“ spielen und die negativen Folgen der unbeaufsichtigten Mediennutzung abfangen müssen, wie in folgendem Zitat beispielhaft zum Ausdruck gebracht wird:

„Mir ist das bei den Jüngeren noch nicht untergekommen, dass sie das schon in Worte fassen können. Man merkt das dann eher am Verhalten, z.B. wenn sie verstörende Inhalte konsumiert haben oder Schwierigkeiten haben, etwas zu verarbeiten. Man merkt auch an der Konzentration, wenn Kinder zu viel Medien konsumieren. Das führt zu sehr viel Unruhe. Es braucht einen angemessenen Rahmen.“ (Reflexionsgespräch 4)

Der Kindergarten wird somit zu einem immer wichtigeren Ort der gezielten und begleiteten Auseinandersetzung mit digitalen Geräten und Tools. Haptische Skills im Umgang mit diesen (z.B. das Wischen am Smartphone) sind bei vielen Kindern bereits vorhanden, was aber oft fehlt, ist das Wissen darüber, was digitale Geräte können und wie diese zu unterschiedlichen Zwecken sinnvoll eingesetzt werden können.

Diese Vermittlung bzw. die Sensibilisierung der Kinder (aber auch der Eltern) für die Risiken im Umgang mit digitalen Medien wird folglich eine weitere Aufgabe für Elementarpädagog*innen.

4.1.1 Unterschiedliche Erfahrungen der Kinder in der digitalen Welt

Die Lebenswelt von Kindern ist allerdings nicht bei allen in gleichem Ausmaß von digitalen Medien durchdrungen. Neben Kindern, die zuhause häufig mit digitalen Medien in Kontakt kommen und diese in hohem Maße unbeaufsichtigt verwenden, gibt es auf der anderen Seite Kinder, die zuhause von digitalen Geräten und Tools ferngehalten werden oder die aufgrund einer geringeren digitalen Ausstattung damit deutlich weniger Berührungspunkte haben. Dazwischen finden sich Abstufungen, sodass Kinder ganz unterschiedliche digitale Erfahrungen in den Kindergarten mitbringen.

„Ich habe nur den Vergleich zum letzten Jahr, mit dem Kindergarten vom letzten Jahr und dem Kindergarten von diesem Jahr. Die Kinder sind sehr unterschiedlich. Wir haben Kinder, die haben gar keinen Kontakt zu diesen Medien und wir haben Kinder, die werden überschwemmt damit und können gar nichts anderes mehr.“ (Reflexionsgespräch 5)

Diese unterschiedlichen Erfahrungen aufzugreifen und Kinder dort abzuholen, wo sie in digitaler Hinsicht stehen und damit eine Chancengleichheit bei unterschiedlich gelagerten Potenzialen, Nutzungshäufigkeiten und -verhalten herzustellen, stellt eine Herausforderung für Elementarpädagog*innen dar.

„Es ist einfach die unterschiedliche Herangehensweise der Eltern sehr spannend gewesen. Bei manchen Familien gibt es das gar nicht für die Kinder, für die ist es tatsächlich im Kindergarten das Highlight. Bei anderen ist es, die haben es zu Hause und sitzen die ganze Nacht an diesem Ding und kommen dafür am Montag nicht in den Kindergarten, weil sie keinen Schlaf bekommen haben.“ (Reflexionsgespräch 6)

Im Zuge der Expert*inneninterviews wurde zudem thematisiert, dass manche Eltern vor ihren Kindern gewaltsame Videospiele spielen bzw. derartige Spiele sogar mitunter zur Abhärtung der Buben einsetzen. Hier wird neben der Reflexion unterschiedlicher Männlichkeitsbilder eine Unterstützung und Sensibilisierung der Eltern als notwendig gesehen. Ganz besonders ist dies bei Eltern von Kindern der Fall, die zuhause viel mit nicht-altersgerechten Inhalten in Berührung kommen und die Auswirkungen dessen dann im Kindergarten sichtbar werden (z.B. durch das Nachspielen gewissen Szenen als Rollenspiel).

Darüber hinaus beeinflussen die Familienkonstellation sowie die Wohnsituation die Mediennutzung der Kinder maßgeblich. So spielt die Wohnungsgröße, das Vorhandensein bzw. die Anzahl und das Alter von Geschwistern eine große Rolle. Oft gibt es auch aufgrund räumlicher Gegebenheiten (kleine Wohnung, gemeinsames Schlafzimmer mit älteren Geschwistern) wenig Möglichkeit, Kindergartenkinder von der Mediennutzung der Eltern oder älterer Geschwister abzuschirmen.

Laut Expert*innen ist es insgesamt eher die Ausnahme, dass sich in einer Altersgruppe alle Kinder auf dem gleichen bzw. auf einem ähnlichen digitalen Level befinden. Elementarpädagog*innen sind daher einerseits gefordert, Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit

zu berücksichtigen, andererseits sind die Rahmenbedingungen dafür äußerst ungünstig. So spielen Gruppengröße und Personalschlüssel eine zentrale Rolle dabei, inwieweit auf Unterschiede bezüglich der digitalen Medienkompetenz bzw. Mediennutzung der Kinder eingegangen werden kann.

*„Je nach Personalschlüssel ist möglich oder nicht, aber die Gruppe sollte nicht zu groß sein und so kann man schon die Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit gut mitnehmen.“
(Expert*inneninterview 3)*

In der Realität, so zeigten die Beobachtungen, ließen die Gruppengrößen aber wenig Spielraum für eine intensive individuelle Beschäftigung mit Kindern.

Während Expert*innen in der Anwendungskompetenz von bzw. der Arbeit mit Kindern kaum bzw. keine Unterschiede wahrnehmen, werden durchaus Unterschiede dahingehend gesehen, inwiefern sich Kinder die Nutzung von digitalen Tools zutrauen. Hier lassen sich bereits im Kindergartenalter gewisse geschlechterspezifische Verhaltensweisen beobachten, die auf traditionelle Rollenverteilungen in manchen Familien schließen lassen: tendenziell trauen sich Mädchen in Hinblick auf digitale Technologie weniger zu als Burschen. Geschlechterspezifische Unterschiede werden auch bei der Auswahl von Inhalten sichtbar: so nutzen Mädchen häufiger Ausmal- und Kreativapps, während Buben tendenziell Jump-and-Run Spiele bevorzugen (Interview 7). Als sehr wichtig sahen die Expert*innen es daher, im Sinne einer Chancengleichheit im Kindergarten eine selbstverständliche(re) Nutzung digitaler Medien und Tools für alle Kinder zu ermöglichen und hier auch gendersensibel vorzugehen. In diesem Kontext kommt den (oftmals weiblichen) Elementarpädagog*innen auch eine wesentliche Vorbildwirkung zu.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass digitale Tools immer stärker zu einem selbstverständlichen Teil der Alltagswelt von Kindern werden, es aber zuhause oft an der gemeinsamen Auseinandersetzung mit diesen Tools mangelt. Im Kindergartenalltag schlägt sich dies insofern nieder, als es zu einer immer relevanteren Aufgabe für Pädagog*innen wird, zum einen die durch unbegleitete, nicht-kindgerechte Nutzung verursachten Probleme aufzuarbeiten, zum anderen aber auch die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten. Die Elementarpädagog*innen beschreiben es folglich als wichtige Aufgabe, die im alltäglichen Leben gemachten Erfahrungen der Kinder mit digitalen Medien im Kindergarten gezielt zu reflektieren und zu bearbeiten. Dazu ein Zitat aus einem Reflexionsgespräch:

„Ich würde es als recht wichtig empfinden, weil die Kinder im Elternhaus schon so viel mitbekommen und auch immer früher mit dem Thema Digitalisierung in Kontakt kommen. Dabei fehlt aber oft der richtige Umgang damit und ich finde es ist schon auch unser Auftrag, die Kinder da zu sensibilisieren und ihnen den Umgang zu zeigen – spielerisch. Ich sehe das als unseren Auftrag.“ (Reflexionsgespräch 1)

4.2 Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern

Eine andere Ebene, auf der sich die Digitalisierung im Kindergartenalltag bemerkbar macht, ist die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern.

Als große Herausforderung wurde vonseiten der Elementarpädagog*innen dabei der Umgang mit unterschiedlichen Haltungen, Erwartungen und Einstellungen der Eltern gegenüber digitalen Medien geschildert. Dabei spielt insbesondere die Haltung bzw. Einstellung der Eltern gegenüber dem Einsatz und der Verwendung von digitalen Medien eine zentrale Rolle.

Während auf der einen Seite Eltern stehen, die ihre Kinder zuhause ohnehin in hohem Maße digitale Medien verwenden lassen und daher auch wenig Bedenken bezüglich einer Verwendung dieser im Kindergartensetting haben, gibt es auf der anderen Seite Eltern, die dem sehr skeptisch gegenüberstehen und die Meinung vertreten, dass der Kindergarten eine

digitalfreie Zone sein sollte. Skeptische Eltern, die digitalen Medien ablehnend gegenüberstehen und ihre Kinder davon fernhalten wollen, können – so die Erfahrungen der Gesprächspartner*innen – am ehesten vom Wert des Einsatzes digitaler Medien im Kindergarten überzeugt werden, wenn ihnen klargemacht wird, dass es nicht um ungefilterten Medienkonsum geht, sondern um digitale Medienbildung, in deren Vordergrund die gezielte Erarbeitung unterschiedlichster Bildungsinhalte und die Vermittlung eines kritisch-reflektierten Medienumgangs steht. Als zentral wird auch eine Auseinandersetzung mit den Standpunkten der Eltern und deren Bedenken bzw. Unsicherheiten gesehen.

Angesichts der heterogenen Einstellungen von Eltern gegenüber digitalen Medien wird es zunehmend zu einer wichtigen Aufgabe von Elementarpädagog*innen, Strategien zu finden, mit welche möglichst viele Eltern als Bildungspartner*innen „ins Boot geholt“ werden können. Als wichtige Strategie wird dabei eine aktive Einbindung der Eltern genannt. So sei es von zentraler Bedeutung, die Eltern zum einen über den Sinn und Zweck des Einsatzes digitaler Medien im Kindergarten zu informieren, sie zum anderen aber auch aktiv in medienpädagogische Projekte einzubinden.

Als ein Beispiel wurde etwa die in einem der beobachteten Kindergärten praktizierte Strategie genannt, Plakate mit praktischen Tipps zur kindgerechten und pädagogisch sinnvollen Mediennutzung aufzuhängen. In einem anderen Kindergarten sorgte die aktive Einbindung der Eltern in ein Medienprojekt dafür, Skepsis gegenüber der Nutzung digitaler Medien abzubauen.

„Die Eltern wurden informiert, dass das Tablet eingesetzt wird, am Anfang mussten sie erst überzeugt werden, da viele Eltern meinten, dass es besser ist, wenn der Kindergarten eine medienfreie Zone ist. Die Strategie war, dass die Eltern eingebunden wurden und ihnen gezeigt wurde, dass es nicht um Konsum geht, sondern auch Gestaltung; Eltern wurden z.B. gebeten MP3 für die Kinder aufzunehmen, damit die Kinder, wenn sie Lust haben über die Toniebox Nachrichten der Eltern hören können; in dem Kindergarten, war das kein Thema, dass dies Eltern nicht können: alle haben MP3-Nachrichten aufgenommen; die Eltern finden das in der Zwischenzeit auch toll, dass die Kinder einen kreativen Umgang lernen“ (Beobachtungsprotokoll 6)

Zur Einbindung der Eltern werden darüber hinaus auch digitale Kommunikationskanäle genutzt. Ein Beispiel, das im Zuge der Reflexionsgespräche genannt wurde, war etwa die Nutzung von QR-Codes (z.B. digitale Schnitzeljagd, Rätselrallyes), mit denen Eltern im Kindergarten erarbeitete Bildungsinhalte abrufen und auch zuhause mit ihren Kindern verwenden können. Darüber hinaus wurde vonseiten der Expert*innen auch empfohlen, Eltern proaktiv Videos und Leitfäden mit hilfreichen Informationen zu kindergerechter Mediennutzung zu empfehlen. Die Kommunikation mit Eltern zum Thema digitale Medien ist also nicht nur zum Abbau von Bedenken geeignet, sondern auch, um Möglichkeiten der sinnvollen Nutzung digitaler Medien zu Bildungszwecken zu vermitteln.

In diesem Kontext wurden seitens der interviewten Expert*innen die verschiedenen Standpunkte in Bezug auf digitale Medien(nutzung) thematisiert: hier reicht das Spektrum von Eltern, die sich viele Gedanken um die Mediennutzung ihrer Kinder machen und einen gezielten und reflektierten Medieneinsatz pflegen bis hin zu Eltern, denen das entsprechende Wissen dazu fehlt. Einige Eltern scheinen auch unsicher bzw. überfordert mit der digitalen Mediennutzung der eigenen Kinder zu sein und würden besonders von einer Unterstützung seitens der Elementarpädagog*innen profitieren bzw. wünschen sich mitunter Empfehlungen und Inputs im Umgang mit dem Medienkonsum ihrer Kinder seitens der Pädagog*innen. Dies ist besonders in Fällen wichtig, in denen Kinder zuhause häufig unbegleitet digitale Medien nutzen, also etwa nicht altersgerechte Youtube-Clips ansehen. Die Gesprächspartner*innen betonten, dass dies nicht aus böser Absicht, sondern primär aufgrund fehlenden Wissens der Eltern zu altersgerechter und pädagogisch sinnvoller digitaler Medienbildung geschehe.

Folglich spielt die digitale Medienkompetenz der einzelnen Pädagog*innen eine große Rolle, aber auch hier gibt es große Unterschiede: Während manche Elementarpädagog*innen über

eine hohe (digitale) Medienkompetenz verfügen und die Eltern gerne beraten und aufklären, wissen andere Pädagog*innen, ob der Vielfalt der Kinder wie auch der sich teils widersprechenden Fachliteratur bzw. Vorgaben selbst nicht genau, was sie den Eltern raten sollen bzw. wünschen sich selber mehr Unterstützung im Umgang mit den Erwartungshaltungen der Eltern bzw. mit digitalen Medien.

Darüber hinaus ist es wichtig, die digitalen Erfahrungen der Eltern zu nutzen. Oft nutzen diese selbst in hohem Maße digitale Medien und bringen ein großes Interesse an der Thematik mit. Dies kann jedoch auch zu einer Herausforderung werden, insbesondere wenn Eltern über eine hohe technische Affinität verfügen und daraus eine dementsprechend hohe Anspruchshaltungen der Kinder an die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten resultiert, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

*„(...) Hat halt für unsere Pädagog*innen massive Anforderungen, weil grad wenn du dann vielleicht auch noch digital affine Eltern hast oder ein digital affines Elternhaus hast, dann wird es für dich als Pädagogin am Standort teilweise extrem heftig. Weil, die Kids wissen, wie sie mit einem Smartphone oder einem Tablet umgehen; die Kids haben zuhause irgendwelche Lernroboter schon. Der Papa oder die Mama hat zuhause einen 3D-Drucker stehen und die Kids kommen mit dem 3D gedruckten Spielzeug dann in die Gruppe und sagen: Können wir das auch machen, bitte? Und ich sag's eh immer: die Schwierigkeit darin ist einfach abzugrenzen, bis wohin muss eine Pädagogin Digitalisierungsexpertin sein (...)? “
(Expert*inneninterview 1)*

Elternabende bzw. -gespräche zu den Themen könnten dazu beitragen, den Beratungsbedarf der Eltern zu befrieden und zu einer gelingenden Bildungspartner*innenschaft beizutragen.

Bildungspartner*innenschaft im Zuge der Digitalisierung

In den Gesprächen und Interviews wird häufig von Bildungspartner*innenschaft gesprochen. Dabei handelt es sich um „Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind“ (BMBWF, 2020).

Voraussetzung der Bildungspartner*innenschaft ist eine Vertrauensbasis zwischen den Pädagog*innen und den Erziehungsberechtigten der Kinder und die damit verknüpfte Beziehungsarbeit. Dabei ist auch wichtig die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder bzw. generell die Bildungsarbeit transparent zu gestalten. Im Zuge der Pandemie wurden Eltern in manchen Standorten beispielsweise über Padlets (digitale Pinnwände) über die Aktivitäten im Kindergarten informiert. Der Austausch mit den Erziehungsberechtigten ermöglicht zudem eine kritische Reflexion des digitalen Medienkonsums der Kinder bzw. eine rasche Kontaktaufnahme im Falle von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern.

Weitere Möglichkeiten für eine aktive Einbindung der Eltern in die digitalen Aktivitäten im Kindergarten stellen eine unterstützende Beratung zu gewissen (aktuellen) Schwerpunktthemen und ein Austausch in Form von Elternabenden oder Workshops (ggfs. unter Einbindung externer Expert*innen) dar. Auch Broschüren und Folder, welche im Kindergarten ausliegen, können Eltern beim Umgang mit dem Medienkonsum ihrer Kinder unterstützen. In diesem Kontext kann der Mehrwert einer aktiven und kreativen Nutzung von digitalen Medien aufgezeigt und für mögliche Konsequenzen einer unbegleiteten Mediennutzung der Kinder sensibilisiert werden. Auch fungieren Eltern als Vorbild für ihre Kinder und sollten dementsprechend mittels entsprechender Aufklärungsarbeit (z.B. Verwendung von kindergerechten Apps und

Suchmaschinen im Internet für junge Kinder) dazu angehalten werden, die eigene Mediennutzung zu reflektieren.

Inwieweit und wie intensiv ein Austausch mit Eltern verfolgt wird, dürfte somit sehr unterschiedlich sein. Je nach Reflexions- bzw. Wissensstand der Eltern über den kindergerechten Einsatz von digitalen Medien bzw. des Internets sind zudem jeweils andere Formen der Beratung bzw. Elternarbeit notwendig.

Letztlich ist Elternarbeit aber auch immer eine Ressourcen- und Kompetenzfrage und so kann dem auftretenden Beratungsbedarf mancher Eltern nicht immer ausreichend entsprochen werden.

Eine im Zusammenhang mit der Elternkommunikation beschriebene Herausforderung ist, dass die Art und Weise der Kommunikation mit Bedacht gewählt werden muss, damit Eltern sich nicht bevormundet oder verurteilt fühlen. An dieser Stelle wurde in manchen Reflexionsgesprächen der Wunsch geäußert, hierzu konkrete Ideen an die Hand zu bekommen.

„Auch der Umgang mit Eltern – die Gesprächsführung mit Eltern wäre gut zu lernen, nicht nur rund um digitale Medien, aber auch rund um digitale Medien. Die Frage ist auch, wie man Eltern sagt, dass man der Ansicht ist, dass ihr Kind zu viel konsumiert? Das ist immer eine Gradwanderung. Es wäre beispielsweise ganz toll zu erfahren, wie man einen guten Elternabend zur Medienerziehung gestaltet: wie verpacke ich das, weil wenn ich belehrend auftrete, kommt niemand mehr – das ist ein schmaler Grat der Vermittlung und hier wäre ein Potpourri an Anregungen, Tipps, Hilfestellungen, aber keine Belehrungen hilfreich, das wird sofort abgelehnt und die Eltern kommen nicht mehr, da Eltern Angst haben, dass sie aufgemacht werden. Auch hier wären pädagogische Konzepte hilfreich.“ (Reflexionsgespräch 3)

Nicht zuletzt macht sich die Digitalisierung im Kindergartenalltag auch dadurch bemerkbar, dass Eltern Smartphones in den Kindergarten „mitbringen“. Der Umgang hiermit dürfte wiederum je nach Kindergartenstandort sehr unterschiedlich sein. Während es dazu in manchen der beobachteten Kindergärten keine genauen Vorgaben zu geben scheint und während der Beobachtungen Eltern zu sehen waren, die ihre Kinder mit dem Smartphone in der Hand in den Kindergarten brachten, gab es in anderen Kindergärten hierzu sehr strikte Regeln, die den Eltern eine Nutzung von Smartphones in den Räumlichkeiten des Kindergartens untersagten.

Unabhängig davon, welche Regelungen in den einzelnen Kindergartenstandorten gelten ist es bei Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig, diese auch an ihre Vorbildfunktion im Zusammenhang mit der (digitalen) Mediennutzung zu erinnern und die eigene Nutzung digitaler Geräte in Anwesenheit des Kindes / von Kindern zu reflektieren, dabei jedoch nicht in eine Verurteilung der Eltern zu geraten.

Insgesamt, so zeigten Beobachtungen wie auch Reflexions- und Expert*innengespräche wird es im Zuge der Digitalisierung zu einer immer relevanteren Anforderung an Elementarpädagog*innen, die Bildungspartner*innenschaft mit Eltern aktiv zu gestalten und Eltern als Partner*innen im Rahmer digitaler Medienbildung ins Boot zu holen. Angesichts heterogener Erwartungshaltungen und Einstellungen ist dies eine voraussetzungsreiche und komplexe Aufgabe, die entsprechende Kompetenzen und Zeitressourcen im reflektieren Umgang mit digitalen Medien aufseiten der Pädagog*innen erfordert.

5 Digitale Geräte im Kindergartenalltag

Im nun folgenden Kapitel wird auf Basis der Beobachtungsergebnisse beschrieben, in welcher Form digitale Tools zum Beobachtungszeitraum Mai/Juni 2022 in den Wiener Kindergärten Anwendung fanden⁶. Der Fokus dieses Kapitels liegt einerseits auf der beobachteten direkten Interaktion der Pädagog*innen und Kinder mit den digitalen Tools. Ergänzend wird auch der Einsatz der digitalen Tools in der Kommunikation mit den Eltern sowie zur Dokumentation und internen Kommunikation reflektiert.

5.1 Digitale Geräte in der Arbeit mit Kindern

Insgesamt verweisen die teilnehmenden Beobachtungen und die anschließenden Reflexionsgespräche auf eine sehr große Heterogenität hinsichtlich der Ausstattung mit digitalen Medien sowie auch der aktiven Einbindung dieser Tools in der Betreuungsarbeit. Unterschiede zeigten sich nicht nur zwischen den Kindergärten, sondern auch zwischen den einzelnen Gruppen bzw. Pädagog*innen. Während speziell Ersteres im Zusammenhang damit stehen dürfte, dass im Rahmen der Ausstattungsoffensive manche der Kindergärten zum Zeitpunkt der Beobachtung mehr, andere noch weniger Ausstattung erhalten hatten, lässt sich die Heterogenität der Ausstattung mit digitalen Tools auch im Kontext der in Kapitel 6.2 näher erläuterten, unterschiedlich ausgeprägten digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen sowie Haltungen zu digitalen Medien unter den Elementarpädagog*innen sehen. So förderten die Beobachtungen den Befund zutage, dass die Intensität der Nutzung digitaler Tools stark davon abhängen dürfte, ob in den jeweiligen Kindergärten oder Gruppen Pädagog*innen tätig sind, die entweder persönlich ein großes Interesse an der Verwendung digitaler Medien mitbringen oder gar spezifische Aus- und Weiterbildungen im medienpädagogischen Bereich absolviert haben. Grundsätzlich steht den Wiener Kindergärten die Möglichkeit offen, sich digitale Tools über die digitale Bibliothek der Stadt Wien auszuborgen. Ob von diesem Angebot tatsächlich Gebrauch gemacht wird, hängt allerdings davon ab, ob die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit digitalen Medien gesehen wird. Zudem offenbarten die Beobachtungen und Reflexionsgespräche, dass die zum Zeitpunkt der Erhebung (noch) vorhandenen Ausstattungslücken – wie etwa das Fehlen von WLAN, Computerzugängen, Tablets oder Laptops – von den digital affinen Pädagog*innen in hohem Maße durch den Einsatz privater Geräte versucht wurde auszugleichen, wobei insbesondere private Tablets und Laptops Anwendung fanden.

Generell kann auf Basis der Beobachtungen zwischen drei Kategorien von digitalen Tools unterschieden werden, die in den Gruppen bzw. einem Teil der Gruppen zum Einsatz kamen:

- „kinderspezifische“ digitale Lerntools wie Anybookreader, Tiptoi Stifte oder Tonieboxen, die für den selbstständigen Gebrauch durch Kinder entworfen sind,
- „allgemeine“ digitale Tools – wie etwa Tablets, Laptops oder Digitalkameras; diese werden – wenn vorhanden – gemeinsam mit Pädagog*innen eingesetzt,
- spezialisierte digitale Tools, wie Spielzeugroboter, die der Vermittlung konkreter digitaler Kompetenzen für Kleinkinder dienen.

Nachfolgend wird entlang der drei unterschiedlichen Typen die beobachtbare Nutzung in der Arbeit mit Kindern beschrieben.

⁶ Aufgrund der raschen Entwicklungen rund um Digitalisierung sind Erhebungen als Momentaufnahme zu verstehen; konkret findet seit 2022 eine digitale Ausstattungsoffensive für Kindergärten der Stadt Wien statt, weshalb zu den genannten Tools mittlerweile weitere im Einsatz sein können.

Am häufigsten waren digitale Tools in den Kindergärten vorhanden, die speziell für Kinder entwickelt sind, etwa Tiptoi-Stifte oder Tonieboxen. Aber auch „allgemeine“ digitale Tools – wie etwa Smartphones, Tablets, Laptops oder Digitalkameras – kamen zum Einsatz, teils privat von den Pädagog*innen zur Verfügung gestellt, teils von den Kindergärten. Zudem gab es in den meisten einbezogenen Kindergärten programmierbare Spielzeugroboter (etwa die Bee Bots), die aber dem Vernehmen eher ausgewählt zum Einsatz kamen.

Die „kinderspezifischen“ digitalen Lerntools wurden bei den Beobachtungen teils von den Kindern selbstständig genutzt, teils aber auch in Begleitung der Pädagog*innen. Hier dürfte es auf die jeweilige Komplexität und Beschaffenheit ankommen. Kleinere Dinge wie etwa Anybookreader, Tiptoi Stifte oder Tonieboxen, die auch für den selbstständigen Gebrauch durch Kinder entworfen sind, wurden in den beobachteten Kindergärten auch unter selbstständiger Verwendung der Kinder zu genutzt. Die Pädagog*innen leiteten nur jene Kinder an, denen die selbstständige Nutzung offensichtlich schwerfiel oder die in damit noch nicht so vertraut waren. Hierbei wurde in den Gesprächen reflektiert, dass es nicht primär darum gehen sollte, diese Tools lediglich zur eigenen Entlastung einzusetzen, sondern den Kindern durch den gezielten Einsatz digitaler Tools die Möglichkeit einer selbstständigen, aber sicheren Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten geben zu können.

„Der AnyBook Reader ist sinnvoll, wenn ich keine Zeit habe, das Buch mit den Kindern gemeinsam zu betrachten, da ist halt auch immer abzuwägen, wie er eingesetzt wird. Wird er eingesetzt, damit ich freigespielt bin und unter Anführungszeichen keine Arbeit damit habe oder setze ich ihn ein, damit sich das Kind auch mal allein zurückziehen kann und sich das Buch in seinem Tempo anschauen oder anhören kann.“ (Reflexionsgespräch 5)

Um eine solch gezielte Auseinandersetzung der Kinder zu fördern, wurde die Nutzung einiger Tools in manchen Kindergärten auch so gehandhabt, dass diese nicht frei zur Verfügung standen, sondern die Kinder die Pädagog*innen im Anlassfall darum bitten mussten. Als Begründung hierfür wurde angeführt, dass dies eine Reflexion bei den Kindern anrege, womit sie sich gerade tatsächlich auseinandersetzen wollen und dies wiederum eine konzentriertere Nutzung fördere, als dies bei ständigem Vorhandensein der Tools im Gruppenraum der Fall wäre.

Sowohl die Beobachtungen als auch die Erzählungen der Pädagog*innen verwiesen darauf, dass es unter den Kindern zu „Peer-Learning“-Effekten kommen dürfte. So kam es bei den Beobachtungen vor, dass Kinder sich gegenseitig bei der richtigen Nutzung unterstützten. Auch die Pädagog*innen erzählten in den Gesprächen, dass die Kinder sich die Nutzung der Tools häufig gegenseitig beibringen würden.

Zudem sind Kinder – eine entsprechende Begleitung vorausgesetzt – in der Lage, digitale Tools auch selbst zu Bildungszwecken einzusetzen, zumal sie selbst teils schon einiges an Kompetenzen im praktischen Umgang mit diesen Tools mitbringen. Es wurde etwa berichtet, dass Kinder sich über die Nutzung von Apps selbstständig Englischkenntnisse beibringen.

Komplexere digitale Lerntools, wie insbesondere die programmierbaren Spielzeugroboter wurden dagegen während der Beobachtungen nur in Begleitung durch die Pädagog*innen genutzt. Dementsprechend standen diese in jenen beobachteten Kindergärten, in denen sie vorhanden waren, auch nicht zur freien Entnahme für die Kinder herum. Als Begründung wurde angeführt, dass der Umgang mit programmierbaren Spielzeugrobotern viel Konzentration erfordere und es daher wichtig sei, die Kinder zu begleiten. Die begleitete Nutzung und gemeinsame Reflexion mit den Kindern wurde nicht zuletzt auch als notwendiger Kontrast zum häufig unbegleiteten Medienkonsum zuhause angeführt.

„Es gab Dinge, wie diesen AnyBook Reader – der war jederzeit frei verfügbar für die Kinder. Oder auch, dass Anhören von Hörbüchern über den Radio, der über Bluetooth funktioniert oder auch die Digitalkamera. Aber ein BeeBot zum Beispiel, das ist jetzt etwas, dass ich den Kindern nicht alleine angeboten hätte, weil es auch eher für ältere Kinder ist bzw. weil es etwas ist, dass man mit den Kindern gemeinsam macht.“ (Reflexionsgespräch 5)

Die Beobachtungen und Reflexionsgespräche verwiesen zudem darauf, dass die begleitete Nutzung zur individuellen sowie auch dem heterogenen Fähigkeitsniveau und den unterschiedlichen digitalen Erfahrungswelten der Kinder angepassten Vermittlung von Bildungsinhalten diene. Der Einsatz von beispielsweise Spielzeugrobotern im Kindergartenalltag erfolgte während der Beobachtungen im Rahmen kürzerer Kleingruppenübungen. Im Vergleich zu den kleineren, von Kindern selbstständig nutzbaren Tools kamen die komplexeren digitalen Spiel- und Lernwerkzeuge insgesamt in geringerem Maße zur Anwendung.

Der Einsatz allgemeiner digitaler Tools, wie etwa Smartphones, Tablets, Laptops oder Digitalkameras erfolgt im Rahmen der Beobachtungen dagegen kaum unter selbstständiger Nutzung der Kinder, sondern unter Anleitung und Begleitung durch die Pädagog*innen. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen sind dies genau jene Tools, die die Kinder zuhause häufig unbeaufsichtigt verwenden. Der Einsatz dieser im Alltag der Kinder ohnehin ständig präsenten Medien im Kindergarten diene den Pädagog*innen zufolge dazu, Kindern unter Anleitung die Bandbreite an sinnvollen Nutzungsmöglichkeiten und Einsatzmöglichkeiten dieser Tools abseits des passiven Konsums zu zeigen. Gleichzeitig wurde die reflektierte Nutzung von Tablets, Laptops oder auch Smartphones als notwendig angesehen, um die zuhause gemachten Erfahrungen mit diesen Tools gemeinsam mit den Kindern aufzuarbeiten. Weiters wurde der Einsatz solcher Tools im Kindergartenalltag im Hinblick auf eine zeitgemäße Vorbereitung auf die Schule als unerlässlich erachtet. Der eben geschilderte Sachverhalt wird in folgendem Zitat einer Pädagogin exemplarisch zum Ausdruck gebracht.

„Spätestens in der Schule werden sie konfrontiert. Je mehr man ihnen vorher eben den pädagogischen Mehrwert beibringen kann und zeigen kann und sie darauf fokussieren kann, es geht nicht nur um dieses Spielen, um dieses Gaming, um dieses Videoschauen, sondern tatsächlich um sinnvolle, breitgefächerte Interessensgebiete, desto besser ist es für die Kinder und desto unterschiedlicher können sie es nutzen, weil sie haben Smartboards, es gibt viele Schulen mit Tablets, mit Laptops mit allem Möglichen, aber es muss auch dieser Umgang damit gelernt werden und auch diese Achtsamkeit damit.“ (Reflexionsgespräch 6)

Auf Basis der Beobachtungen sowie auch der Erzählungen der Pädagog*innen konnten verschiedene Anwendungsbeispiele für die Verwendung dieser Tools im Kindertageseinrichtung identifiziert werden. Dabei wurde sowohl von Pädagog*innen als auch Expert*innen betont, dass der gezielte Einsatz digitaler Tools viele Potenziale für die Bildungsarbeit im Kindergarten mit sich bringt.

Sehr häufig wurde berichtet, „allgemeine“ digitale Tools im Rahmen kleinerer Projektarbeiten einzusetzen, bei denen unterschiedliche Bildungsinhalte im Vordergrund stehen. Im Folgenden sollen nun einige beispielhafte Nutzungsvarianten digitaler Tools skizziert werden, die entweder beobachtet oder im Rahmen der Reflexionsgespräche geschildert wurden.

- Ein erstes Beispiel, von dem im Rahmen eines Gespräches berichtet wurde, war die Verfilmung eines gemeinsam mit den Kindern einstudierten Theaterstückes. So war ursprünglich eine analoge Aufführung des Stückes geplant, da dies aufgrund der Coronavorschriften aber nicht möglich war, wurde das Theaterstück mit dem Smartphone gefilmt und mit einem Tablet zu einem Film verarbeitet, der den Eltern zur Verfügung gestellt wurde. Das Mitfilmen wurde auch dazu genutzt, die Szenen gemeinsam mit den Kindern am Tablet zu analysieren und Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren. Die Verfilmung inklusive nachfolgender Analyse diene hier dazu, die Selbstreflexion der Kinder anzuregen.
- Eine weitere während der Beobachtungen identifizierte Einsatzmöglichkeit des Tablets waren digitale Mikroskope. Das Tablet wurde dazu verwendet, sich Dinge, die die Kinder beim Spielen im Garten fanden, vergrößert anzusehen. Die Kinder suchten im Garten also nach Dingen, die sie sich genauer ansehen wollten (z.B. Blumen) und sahen sich diese dann gemeinsam mit den Pädog*innen auf dem „digitalen Mikroskop“ an. Der Einsatz des

Tablets dienste in diesem Anwendungsfall dazu, Erfahrungen der Kinder in der analogen Welt (Blumen und Pflanzen im Garten suchen) unter Verwendung eines digitalen Mediums aufzuarbeiten.

- Auch wurde im Rahmen der Reflexionsgespräche erzählt, digitale Medien wie vor allem Smartphones und Tablets für gemeinsame Recherchen zu gewissen Themen zu nutzen – etwa bei Fragen der Kinder zu sehr spezifischen Themen. Die Pädagog*innen meinten, dass in solchen Fällen Smartphones oder Tablets dafür verwendet werden, gemeinsam mit den Kindern nach Informationen zu recherchieren (z.B. über Google) oder sich Kurzvideos dazu auf Youtube anzusehen. Dadurch würden die Kinder lernen, dass digitale Tools auf unterschiedliche Arten dazu genutzt werden können, Informationen zu speziellen Themen zu erhalten.
- Weitere beobachtete oder erzählte Anwendungsbeispiele waren die Erstellung digitaler Bilderbücher sowie auch die Integration von – mit Digitalkamera oder Smartphone – selbstgemachten Fotos der Kinder in deren Portfoliomappen, wobei die Fotos dann mitunter auch gemeinsam mit den Kindern am Laptop ausgewählt wurden.
- In einem Kindergarten wurde auch von einem Projekt berichtet, bei dem die Kinder mit der Digitalkamera von Häusern und Orten im Umkreis des Kindergartens machen durften und diese dann für die Programmierung Routen des Spielzeugroboters verwendet werden.

All diese beobachteten Beispiele lassen sich als Aktivitäten an der Schnittstelle von digitaler und analoger Welt fassen, die der zunehmenden digital-analogen Realität der Lebenswelt der Kinder gerecht werden. In den Expert*innengesprächen wurde dieser Aspekt einer Verbindung von digitalen und analogen Erfahrungen im Kindergarten als zentraler Bestandteil einer digitalen Medienpädagogik betont, da auf diese Weise der sich verändernden Lebensrealität von Kindern im Zuge der Digitalisierung Rechnung getragen wird. Ein in diesem Kontext spannender Befund aus den Beobachtungen war, dass teils unter Berufung auf fehlende Ausstattung angeführt wurde, kaum mit digitalen Medien zu arbeiten, da hier teils ein enges Verständnis digitaler Medienbildung vorhanden war, sich dann aber im Laufe der Beobachtungen und Reflexionsgespräche zeigte, dass digitale Medien durchaus in unterschiedlichster Weise im Bildungsalltag zur Anwendung gebracht werden.

Nicht zuletzt wurden „allgemeine“ digitale Tools wie Smartphones und Tablets aber auch deshalb genutzt, weil sie von der Funktionsweise her schlichtweg als „praktischer“ angesehen wurden als nicht digitale Äquivalente. So wurden bei den Beobachtungen etwa Lieder per Smartphone abgespielt und dies deutlich unkomplizierter als auf dem Kassettenrekorder angesehen und in Apps wie etwa Spotify eine größere Auswahl unterschiedlicher Lieder zur Verfügung stehend bezeichnet.

5.2 Digitale Geräte in der Elternkommunikation

Als zweite Anwendungsebene digitaler Medien ließ sich auf Basis der Beobachtungen und Reflexionsgespräche die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern identifizieren. Auch hier verwiesen die Gespräche auf eine große Heterogenität: Während in manchen Kindergärten fast ausschließlich persönlich oder über das Gruppentelefon (kein Smartphone) kommuniziert wurde, gab es in anderen Kindergärten Versuche, die Kommunikation über digitale Medien zur Vereinfachung gewisser Abläufe einzusetzen. Berichtet wurde in diesem Zusammenhang etwa von der Nutzung von QR-Codes auf ausgehängten Infosheets, damit nicht-deutschsprachige Eltern sämtliche Informationen per Smartphone in ihrer jeweiligen Sprache abrufen können. In ähnlicher Weise wurden QR-Codes dazu genutzt, den Eltern die im Kindergarten erarbeiteten Bildungsinhalte zur Verfügung zu stellen und ihnen auf diese Weise Einblicke zu geben.

Während der Coronapandemie kamen in manchen Kindergärten zudem Videokonferenztools für Elterngespräche zum Einsatz. Hierzu offenbarten die Reflexionsgespräche gegensätzliche Haltungen auf Seite der Pädagog*innen und Leiter*innen. Während zum einen die Ansicht vertreten wurde, dass Gespräche per Videokonferenztool den persönlichen Kontakt nur im Notfall ersetzen sollen, wurden auf der anderen Seite auch positive Aspekte der Nutzung solcher digitaler Kommunikationswege in der Elternkommunikation gesehen, etwa die Vereinfachung von Abläufen oder die Schonung der ohnehin knappen Personal- und Zeitressourcen. Exemplarisch zwei Zitate zu diesen gegensätzlichen Ansichten:

„Das ist zu vergleichen mit der organisatorischen Arbeit in der Kanzlei. Zum Beispiel, indem man E-Mails an die Eltern schickt oder dass es in Zukunft auch mal Online-Elternabende gibt. Also, dass kann ich mir schon vorstellen, dass sich da einiges vereinfachen wird. Wenn ich zum Beispiel einer Mutter oder einer Familie jetzt digital ein Dokument schicken kann – wenn das sein darf. Das ist schon einfacher, als wenn ich warten muss, bis jemand kommt oder einen Termin ausmachen muss...Also, dass man zukünftig auch mal Entwicklungsgespräche [Reflexion der Entwicklung der Kinder mit den Eltern] online stattfinden lässt. Das wird sicher in diese Richtung weitergehen.“ (Reflexionsgespräch 5)

*„Natürlich gibt es E-Mail-Kommunikation, aber ich bin ein sehr persönlicher Mensch. Mir ist der direkte Zugang 100x lieber, weil ich denke an die Zukunft. Wir haben irgendwann 14 Gruppen, d.h. wir haben irgendwann über 300 Kinder und wenn ich zu allen Eltern sage, schicken sie mir bitte ein Mail, wenn der Maxi heute nicht kommt. Das geht nicht. Wir haben auch das Feedback bekommen, dass einfach wie wir mit den Eltern, Bildungspartner*innen umgehen, dass das so schön ist, dass wir auf die Eltern zugehen. Sie können zu uns kommen. Mir ist als Leitung das Persönliche ganz, ganz wichtig.“ (Reflexionsgespräch 6)*

Ein im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Tools in der Kommunikation mit Eltern interessanter Aspekt ist, dass in den Gesprächen erwähnt wurde, eigens für die Kommunikation zwischen Eltern und Pädagog*innen entwickelte Apps aus Datenschutzgründen von der Leitung aus nicht verwenden zu dürfen und deshalb weiterhin mit den Eltern zu telefonieren oder persönlich zu reden. Wo genau hier die Problematik bzw. der Grund für dieses Verbot bestand, wurde nicht näher erläutert.

Insgesamt aber ließen die Beobachtungen darauf schließen, dass digitale Medien noch keine zentrale Rolle in der Kommunikation mit Eltern spielen dürften und bislang eher eine sporadische und anlassbezogene Ergänzung zum Medium des persönlichen Gesprächs darstellen.

5.3 Digitale Geräte zur Dokumentation und internen Kommunikation

Insgesamt verwiesen die Beobachtungen und Gespräche darauf, dass sich die Digitalisierung noch vergleichsweise wenig in der internen Dokumentationsarbeit und Kommunikation in den beobachteten Kindergärten niedergeschlagen hat. Wenngleich durchaus Ideen für die sinnvolle Nutzung digitaler Geräte und Tools für diese Aufgaben vorhanden waren und es hierfür grundsätzlich digitale Lösungen am Markt gibt, ließen sich diese zum Zeitpunkt der Beobachtungen in Ermangelung entsprechender Ausstattung noch nicht gänzlich umsetzen.

Hierzu sei gesagt, dass es im Zuge der Ausstattungsoffensive zu Systemumstellungen kam, die zu vorübergehenden Lücken führten. Aus diesem Grund waren zum Zeitpunkt der Beobachtungen teils keine Computerzugänge für die Elementarpädagog*innen vorhanden.

Zudem gab es an den meisten Standorten noch kein WLAN, im Zuge der Systemumstellung war aber die Installierung eines solchen geplant. Damit war auch die Hoffnung einer zukünftigen Erleichterung gewisser Arbeitsabläufe – etwa der Dokumentation oder Kommunikation – verbunden.

Aufgrund dieser noch teils vorhandenen Ausstattungslücken ist es wenig verwunderlich, dass ein Großteil der Dokumentationsarbeit zum Zeitpunkt der Beobachtungen noch handschriftlich

vollzogen wurde. Neben Ideen der Elementarpädagog*innen für eine Digitalisierung interner Arbeitsprozesse wurde angemerkt, dass es grundsätzlich bereits digitale Vorlagen für Dokumentations- und Planungsarbeit gibt. Praktisch wurden diese Tätigkeiten jedoch weiterhin oft handschriftlich erledigt, weil die dazu notwendigen Geräte im Kindergarten nicht oder in zu geringer Zahl vorhanden waren. Während der Beobachtungen ließ sich dies daran erkennen, dass in manchen Gruppen handschriftlich geführte Anwesenheitslisten ausgehängt waren.

Wenn digitale Tools eingesetzt wurden, geschah dies nicht immer auf effektive Weise, sodass die Arbeit dadurch nicht vereinfacht wurde. Beispielsweise wurde in den Reflexionsgesprächen davon berichtet, dass die Arbeitsstunden in Excellisten erfasst (teilweise auf den privaten Geräten der Pädagog*innen), anschließend der Leitung übermittelt, dort unterzeichnet, gescannt und an die Personalabteilung weitergeleitet werden. Dieses Vorgehen wurde als sehr umständlich wahrgenommen und es wurde der Wunsch geäußert, diese Prozesse effizienter zu gestalten und die Möglichkeiten digitaler Medien für eine Vereinfachung von Prozessen zu nutzen.

Auch wurde im Rahmen der Reflexionsgespräche die Problematik angesprochen, dass Dokumentationsarbeiten und Aufgaben, die eigentlich im Kindergarten durchgeführt werden sollten, zuhause am privaten Laptop – also außerhalb der Arbeitszeit – erledigt werden müssen. Ist die entsprechende digitale Ausstattung im Kindergarten nicht in ausreichender Anzahl vorhanden, kann es also dazu kommen, dass die interne Arbeit nicht erleichtert, sondern verkompliziert wird – etwa dann, wenn Dokumente zuhause auf dem Privatlaptop erstellt und auf die Geräte im Kindergarten übertragen werden müssen.

*„Das erschwert die Arbeit schon teilweise, weil man die Dinge dann halt daheim mit dem Privatlaptop macht und das kompliziert auf den Drucker hier übertragen muss.“
(Reflexionsgespräch 4)*

Dieses Beispiel veranschaulicht den in den Expert*innengesprächen angesprochenen Aspekt, dass eine reine Digitalisierung analoger Prozesse nicht automatisch zu einer Erleichterung von Arbeitsaufläufen führt, sondern es sehr stark um das Wie der Ausgestaltung digitaler Prozesse geht (vgl. Expert*inneninterview 1).

Ähnlich wie die Dokumentationsarbeit dürfte auch die interne Kommunikation und Abstimmung im Kindergarten selbst vorwiegend über analoge Kommunikationswege, also primär face-to-face Gespräche, abgewickelt werden. Einzig Chat-Gruppen scheinen als digitales Kommunikationsmedium häufiger zum Einsatz zu kommen. In den Gesprächen wurde betont, dass diese vorwiegend zur schnellen Abstimmung genutzt werden – etwa um kurzfristige Dienste zu tauschen.

Der Tenor in den Gesprächen war insgesamt allerdings, dass im Kindergarten versucht wird, vorwiegend persönlich zu kommunizieren, auch zwischen den Gruppen. Nur während der Corona-Lockdowns wurden Zoom-Meetings als Ersatz für Vor-Ort-Besprechungen abgehalten. Insgesamt wird in den Gesprächen aber oft geäußert, dass die persönliche Kommunikation bevorzugt wird und dies auch künftig (im Zuge der Digitalisierung) nicht verlorengehen sollte.

5.4 Ausstattung in Progress – Bedarfe und Möglichkeiten

*„Es ist auch immer die Frage, wie viel kann man an dem jeweiligen Standort machen und wie gut ist dieser ausgestattet. Es ist zwar schön, wenn man viel machen möchte, aber wenn das Material nicht vorhanden ist, wird es nicht möglich sein. Allerdings kann man sich dann dafür einsetzen, dass etwas in diese Richtung angeschafft wird.“ (Expert*inneninterview 7)*

Um die prinzipiellen Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medienbildung tatsächlich umsetzen zu können, bedarf es – hier herrschte Einigkeit unter den Elementarpädagog*innen, dem

Leitungspersonal und den Expert*innen – eines gewissen Grundstocks an digitaler Ausstattung. Offenbarten die Beobachtungen diesbezüglich noch einige, von den Pädagog*innen und Leiter*innen bemängelte Lücken in den Kindergärten, konnten in den Expert*innengesprächen Einblicke in die aktuellen Aktivitäten, Abstimmungen und Überlegungen rund um die Frage einer flächendeckenden digitalen Ausstattung gewonnen werden. Dass es sich dabei noch stark um einen laufenden Prozess handelt, war zum Zeitpunkt der Beobachtungen an der noch vorhandenen starken Heterogenität zwischen den Kindergärten ersichtlich, aber auch daran, dass zentrale digitale Ausstattungselemente wie etwa WLAN oder Computerzugänge für das gesamte Personal in einigen Kindergärten noch nicht vorhanden waren.

Als ein großes Problem wurde angeführt, dass digitale Tools vom Jahresbudget der Kindergärten gezahlt werden müssen und daher mehr oder weniger einen Luxus darstellen, den man sich leisten kann, wenn nach Finanzierung der übrigen Grundausrüstung noch Budget übrig ist. So waren zum Zeitpunkt der Beobachtungen zwar in hohem Maße bereits Audiolernsysteme, Digitalkameras oder auch programmierbare Spielzeugroboter vorhanden, andere digitale Ausstattungselemente wie Laptops oder auch Tablets gab es in den meisten Kindergärten jedoch noch nicht oder stammten aus dem Privatbesitz der Pädagog*innen. Die Beobachtungen und Reflexionsgespräche förderten jedenfalls eine zum Zeitpunkt der Erhebungen noch recht stark wahrgenommene Diskrepanz zwischen prinzipiell möglichen digitalen Abläufen und Arbeit mit digitalen Medien und den zur Verfügung stehenden digitalen Ressourcen zutage.

„Wir haben zwar den Luxus, dass wir ein WLAN haben, nur wir haben keine Endgeräte, die die Kolleginnen benutzen können. Ebenso wie ein Tablet, dass sie sagt: „Ich gebe es den Kindern.“ Das fehlt uns einfach noch und das schreibe ich immer in meine Planungen hinein, wir würden gerne viel mehr tun und hätten da auch unsere Möglichkeiten, aber uns fehlt es am Equipment. Es reicht eine Toniebox und ein CD-Player nicht aus, um das Kind dort abzuholen, was sie brauchen. Da würden wir gerne viel mehr tun, aber da müssen wir auf das zurückgreifen was wir haben.“ (Reflexionsgespräch 6)

„Es gibt einige digitale Spiele, die ich sehr interessant finde und die ich mir für den Kindergarten wünsche, aber man muss immer auf das Gesamtbudget achten und wenn zuerst Sessel und Teppiche etc., also eine Grundausrüstung angeschafft werden muss, kann ich nicht sagen, ich hätte gerne noch diesen Roboter und diesen. Das ist immer so ein Abwägen.“ (Reflexionsgespräch 1)

Dass – wie die Beobachtungen offenbarten – (noch) geringe Ausstattung in hohem Maße durch den Einsatz privater Geräte kompensiert wird, betrachteten Pädagog*innen und Leiter*innen durchaus als sehr kritisch, verwiesen aber auf die Notwendigkeit solcher Notlösungen, um digitale Medienbildung im Kindergartenalltag trotz noch vorhandener Ausstattungslücken durchführen und/oder Arbeitsabläufe einfacher gestalten zu können. Vor allem die digital sehr affinen Pädagog*innen, die ein großes Interesse an der Umsetzung medienpädagogischer Inhalte mitbringen, stoßen in der Umsetzung – wie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt – auf Grenzen oder Hürden, die sie vorübergehend durch die Verwendung privater Hard oder Software zu überwinden versuchen.

*„Es sind halt so Situationen, wo ich mir dann z.B. auf meinem privaten Spotify-Account eine Playlist erstelle und dann meine Musikbox mitnehme, weil die Bluetoothverbindung auf dem Rekorder im Kindergarten nicht immer funktioniert. Das ist halt aus meiner Sicht sinnvoller, als beim Libro eine CD zu kaufen und dann nur zwei Lieder davon zu hören. Manche Kolleg*innen bereiten für Feste CDs vor, aber ich sehe keinen Sinn darin, mir dieses Medium extra zu zulegen und mach das dann halt mit meinen privaten Geräten.“ (Reflexionsgespräch 4)*

Dass in Kindergärten oft noch digitale Grundausrüstung fehlt und dies kompensatorische Praktiken wie vor allem den Rückgriff auf private Geräte im fördert, deckt sich mit Befunden anderer Studien (siehe Kapitel 2). Dass die flächendeckende digitale Ausstattung von Kindergärten – vor allem im Vergleich zu schulischen Einrichtungen – insgesamt noch recht schleppend vorangeht, wird vonseiten der interviewten Expert*innen auch im Zusammenhang damit gesehen, dass die vollständige Anerkennung und Wahrnehmung des Kindergartens als

zentrale Bildungseinrichtung nach wie vor nicht gegeben ist und/oder sich zumindest noch nicht auf Ebene praktischer Maßnahmen niederschlägt.

*„Digitale Ausstattung in den Kindergärten ist auch deshalb noch so ein großes Problem, weil der Kindergarten eben noch immer nicht überall als Bildungseinrichtung wahrgenommen wird, v.a. auch im Gegensatz zur Schule.“ (Expert*inneninterview 8)*

Die Gespräche mit Expert*innen, die in die Konzeption und Implementierung einer flächendeckenden digitalen Ausstattung der Kindergärten involviert sind, verwiesen auf die damit im Zusammenhang stehenden Fragen und Herausforderungen, die bei der Umsetzung der Ausstattungsoffensive berücksichtigt werden müssen und dementsprechend Planungszeit in Anspruch nehmen. Zwar wurde der dringende Wunsch von Pädagog*innen und Leitungen nach einer flächendeckenden digitalen Ausstattung der Kindergärten als durchaus berechtigt wahrgenommen, gleichzeitig wurde aber auch betont, dass die Thematik komplex sei und vor allem Fragen zur nachhaltigen und ressourcenschonenden Nutzung der Geräte hier ein relevanter Stellenwert zukomme. Neben dem Aspekt, ob die Pädagog*innen die zur Nutzung der Geräte notwendigen Kompetenzen mitbringen und wie entsprechende Fortbildungen an eine Ausstattungsoffensive kombiniert werden können wurde auch die Frage der laufenden Wartung und Reparatur der Geräte genannt. Ein von den Expert*innen betonter Aspekt war, dass es wenig Sinn mache, Kindergärten lediglich Geräte zur Verfügung zu stellen, sondern dass es vorab Konzepte zur nachhaltigen, sinnvollen und vor allem an den Bedürfnissen der Pädagog*innen orientierten Nutzung braucht.

*„Natürlich müssen dann auch die Kolleg*innen für diese Geräte eingeschult werden. Es braucht pro Haus mindestens eine Person, die ein spezielles Auge darauf haben. Das organisiert meistens die Leitung. Wartungen sind hier natürlich auch ein wichtiges Wort.“ (Expert*inneninterview 4)*

*„Obwohl es so ein schnell wandelndes Thema ist mit vielen komplexen, transdisziplinäre Herausforderungen findet man immer Lösungen. Allerdings müssen für die Lösungen entsprechende Laufzeiten eingeplant werden. Die MA 10 hat über 8.000 Pädagoginnen und Assistentinnen mit 1800 Gruppen und da muss ein Angebot gut geplant sein und nachhaltig implementiert sein.“ (Expert*inneninterview 1)*

Verhindert werden sollen damit Szenarien, in denen Geräte zwar verfügbar sind, aber aufgrund von Defekten oder fehlenden Kompetenzen nicht verwendet werden – eine Problematik, die auch im Zuge der Beobachtungen zutage trat.

*„Häufig ist es auch so, dass es zwar sehr viel gibt im Haus, aber es ist nicht sichtbar, sondern liegt in einer versteckten Kammer. Dies liegt auch daran, dass die Leute nicht wissen, wie sie diese Geräte bedienen und einsetzen sollen. Hier schließt man wieder am Beginn an, zuerst muss gezeigt werden wie es geht und wo der Mehrwert drin liegt.“ (Expert*inneninterview 4)*

Das Vortreiben der digitalen Ausstattung der Wiener Kindergärten lässt sich insgesamt also noch als Work in Progress bezeichnen, der einiges an Überlegungen und Abstimmungen zu Fragen der nachhaltigen, ressourcenschonenden und sinnvollen Nutzung erfordert, weil langfristige Lösungen gefunden werden müssen, die der hohen Dynamik und Veränderungsgeschwindigkeit von Digitalisierungsprozessen gerecht werden. Ziel sei es schlussendlich auch, so wurde in den Expert*innengesprächen betont, Digitalisierungsprozesse ausgehend von den Bedürfnissen aller Bildungspartner*innen (also Kindern, Elementarpädagog*innen und Eltern) zu gestalten. So gehe es nicht darum, den Menschen technische Lösungen überzustülpen, sondern – im Sinne des digitalen Humanismus – den Ausgangspunkt bei den Menschen zu nehmen. Ein damit im Zusammenhang diskutierter Aspekt war, dass die alleinige Digitalisierung von vormals analogen Prozessen nicht automatisch sinnvoll sei und es daher Überlegungen dazu brauche, wie Digitalisierung im Kindergarten im Sinne der beteiligten Akteur*innen gestaltet werden könne. Als Beispiel, wie dies nicht ablaufen sollte, wurden aktuelle Abläufe in der Dokumentationsarbeit geschildert, die keine Entlastung für die Elementarpädagog*innen mit sich bringen, sondern eher einen Zusatzaufwand verursachen.

„Ein schlechter Prozess, ist auch ein schlechter digitalisierter Prozess. Meist wird dieser dazu noch aufwendiger, da man auch mit Medienbrüchen arbeiten muss. Zurzeit läuft es nämlich

*meist so ab, dass die Pädagog*innen ihre Arbeitsstunden auf ihrem privaten Gerät in eine Excel-Tabelle eintragen, diese dann der Leitung schicken, dann druckt die*der Leiter*in diese aus und unterschreibt sie. Anschließend wird die Excel-Seite eingescannt und der Personalverwaltung per E-Mail geschickt, diese drucken die signierte Tabelle wieder aus und legen sie zu den Akten. Dies ist kein effizienter digitaler Prozess.“ (Expert*inneninterview 1)*

6 Haltungen, Wissen und Kompetenzen

Welche Haltungen und Kompetenzen können Elementarpädagog*innen bei der Bewältigung der in Kapitel 4 und 5 geschilderten Herausforderungen unterstützen? Und wie stellt sich die digitale Haltungs- und Kompetenzlage aktuell dar?

Auf Basis der Erkenntnisse aus den Beobachtungen als auch aus den Expert*innengesprächen werden diese Fragen in drei Unterkapiteln behandelt. Im Mittelpunkt des ersten Unterkapitels steht die vorwiegend in den Expert*innengesprächen diskutierte Frage, ob es gewisse Haltungen und Kompetenzen gibt, die (angehende) Elementarpädagog*innen zukünftig mitbringen sollten, um die Digitalisierung als Ressource für ihren Arbeitsalltag nutzen zu können. In einem zweiten Schritt folgt ein Abgleich dieser Anforderungen mit dem aktuellen Status Quo der Kompetenzen und Haltungen statt, wobei hier sowohl die Eindrücke aus den Expert*innengesprächen als auch aus den Beobachtungen und Reflexionsgesprächen miteinfließen. Mitdiskutiert wird in diesem Zusammenhang auch, inwieweit eine Vermittlung dieser Haltungen und Kompetenzen bereits an den BAfEPs stattfindet. Im dritten Unterkapitel wird schließlich diskutiert, inwieweit und vom wem bestehende Weiterbildungsangebote (in Wien) genutzt werden, welche Herausforderungen dabei (noch) bestehen und wie diese überwunden werden könnten.

6.1 Elementarpädagog*innen auf dem Weg zur Bewältigung digitalisierungsbezogener Anforderungen

Dass die zunehmende Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien das Berufsfeld der Elementarpädagogik in gewichtiger Weise tangiert und mit neuen Heraus- und Anforderungen einhergeht, wurde nicht nur im Rahmen der Beobachtungen und Begleitgespräche deutlich, sondern war auch eine von den Expert*innen geäußerte Wahrnehmung. Eine in diesem Zusammenhang relevante Frage, die vor allem in den Expert*innengesprächen diskutiert wurde war, ob es Haltungen und Kompetenzen gibt, die angesichts digitaler Veränderungsprozesse für Elementarpädagog*innen zunehmend zur Grundvoraussetzung werden.

Ein im Rahmen der Expert*inneninterviews stark diskutierter Aspekt war, dass es in erster Linie darum gehe, Pädagog*innen zur eigenständigen, kompetenten Auseinandersetzung mit einer sich veränderten kindlichen Lebenswelt und zur Nutzung digitalen Medien als Ressource für die pädagogische Arbeit zu befähigen, dies aber nicht zwangsläufig bedeutet, diese zu „IT-Spezialist*innen“ auszubilden. In diesem Zusammenhang wird auch in der Literatur (z.B. bei Ullmann & Lepold 2018) darauf verwiesen, dass die im Kontext der Digitalisierung zentrale Aufgabe von Elementarpädagog*innen darin bestehe, Kinder dabei zu unterstützen, ihre (digitale) Lebenswelt zu erobern, sich darin zu entfalten und diese mitzugestalten. Zur Bewältigung dieser Aufgabe bedarf es – hier waren sich die Expert*innen einig – vor allem einer Offenheit gegenüber- sowie ein kritisch-reflektiertes Verständnis digitaler Medien, ein differenziertes Wissen zur Funktionsweise digitaler Medien und zu Einsatzmöglichkeiten dieser in unterschiedlichen Bildungskontexten.

Darüber hinaus gehende digitale Kompetenzen, so die Sichtweise der Expert*innen, seien zwar wünschenswert, allerdings bedürfe es hier eine Differenzierung und Abstufung. Schwierig sei allerdings, dies abzugrenzen, wie in folgendem Zitat zum Ausdruck gebracht wird:

„Und ich sage eh immer, die Schwierigkeit darin ist, abzugrenzen bis wohin muss eine Pädagogin Digitalisierungsexpertin sein ja und wo darf die Pädagogin berechtigt sagen ,owa vom Gas, wir sind hier für Pädagogik und Bildung ja, wir sind hier nicht das nächste

*Digitalisierungsunternehmen'. Und das ist eben dann die Schwierigkeit. Was ist Grundkompetenz? Was ist unbedingt notwendige Kompetenz von Seiten der Pädagoginnen? Und was ist nice to have Kompetenz?' (Expert*inneninterview 1)*

Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es daher, auf Basis der Erkenntnisse aus den empirischen Erhebungen Haltungs- und Kompetenzbereiche herausarbeiten, die im Sinne von Grundkompetenzen für die elementarpädagogische Arbeit im Kontext der Digitalisierung zunehmend wichtig werden. Diese beziehen sich nicht nur auf Kompetenzen im Sinne der praktischen Anwendung digitaler Tools, sondern sind vor allem auch auf Ebene der Reflexionsfähigkeit und des Kontextwissens zu digitalen Medien angesiedelt.

Grob lassen sich dabei drei Ebenen unterscheiden, die nachfolgend näher erläutert werden.

6.1.1 Kritisch-reflektierte Haltung: Von der Abwehrhaltung zur Begleithaltung

*„Ich habe das Gefühl, dass gelingende Medienerziehung sowie gelingende Medienpädagogik zunächst einmal eine Frage von Haltung ist. Und die Haltung, die hilfreich ist, ist eine solche, die das Interesse von Kindern an digitalen Medien anerkennt und digitale Medien als Sozialisationsinstrument nicht ausschließlich als ein Problem betrachtet, sondern allen voran als Ressource. Das was Pädagog*innen brauchen, ist eine Auseinandersetzung damit, mit welchen Motiven Kids an Medienwelten herantreten, weil sie tun das niemals ohne Grund. Und eben Verständnis für die Nutzungsmotive, Verständnis für den Zusammenhang zwischen Medieninteresse und Entwicklungsaufgaben. Das ist so die Grundlage, und auf dieser Grundlage fange ich an, dem Kind anders zuzuhören, wie es von den Dingen spricht, die gerade in Medien spannend sind.“ (Expert*inneninterview 3)*

Eine erste Grundvoraussetzung, die eher eine Kompetenzvorstufe bzw. Bedingung für den Kompetenzerwerb darstellt, ist die Einnahme einer offenen Haltung gegenüber der Lebenswelt von Kindern und den hier stattfindenden Veränderungen. Dies ist – wie die Expert*innen übereinstimmend betonten – kein exklusiv für den Kontext digitaler Medienbildung relevanter Aspekt, sondern eine Voraussetzung für sämtliche pädagogische Arbeitsbereiche.

*„Es ist wie mit den anderen Bildungsbereichen auch. Man muss eine offene Haltung dem gegenüber haben, weil wenn man alles abwehrt und das ist egal, ob es die digitale Welt ist oder das Kreative, wenn man das nicht zulässt, kann man es auch nicht ans Kind bringen.“ (Expert*inneninterview 7)*

Speziell in Bezug auf digitale Medien dürfte diesem Aspekt aber eine besonders große Relevanz zukommen, weil die Lebenswelt von Kindern – wie die Beobachtungen und Interviews in Einklang mit vorhandenen Studien (Kaiser-Müller 2020) zeigten – zunehmend wie selbstverständlich von digitalen Medien durchdrungen ist und sich somit neue Anknüpfungspunkte für die elementarpädagogische Arbeit ergeben. Zentral sei es für Pädagog*innen zunächst, eine offene und interessierte Haltung gegenüber diesen Veränderungen der kindlichen Lebenswelt einzunehmen und digitale Medien nicht als Bedrohung oder Belastung, sondern als Ressource zu sehen.

*„Eine gelingende Medienerziehung und Medienpädagogik ist zuerst einmal eine Frage der Haltung. Diese Haltung, welche Eltern, sowie Pädagoge*innen haben sollten, sollte, das Interesse von Kindern und Jugendlichen an Medienwelten anerkennen und Medien als Sozialisationsinstrument nicht ausschließlich und als ein Problem betrachten, sondern als eine Ressource.“ (Expert*inneninterview 3)*

In diesem Zusammenhang wurde in den Interviews auch von der Notwendigkeit einer Abkehr von einer „bewahrenden“ bzw. „abwehrenden“ Haltung und der Herausbildung einer „begleitenden“ Haltung gesprochen (vgl. Expert*inneninterview 9). Gemeint ist damit, dass Pädagog*innen eine Haltung einnehmen sollten, die digitale Medien nicht als eine von Kindern fernzuhaltende Bedrohung sieht (Bewahrhaltung), sondern vielmehr als eine wertvolle Ressource, die mittlerweile einen selbstverständlichen Bestandteil der kindlichen Alltagswelt darstellt und dementsprechend auch für die Erarbeitung unterschiedlichster Bildungsinhalte im elementarpädagogischen Setting nutzbar gemacht werden kann. Eine offene und interessierte

Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Kinder und deren digitalen wie auch analogen Erfahrungen ist dabei eine notwendige Grundbedingung, um den Wechsel weg von einer abwehrenden- hin zu einer begleitenden Haltung vollziehen zu können.

*„Weg von einer bewahrenden und abwehrenden Haltung hin zu einer begleitenden Haltung, welche selbst auch kompetent macht. Die Pädagoge*innen sollen darüber reflektieren, was die Medien mit uns machen. Dies kann man auch schon mit jungen Kindern machen gemeinsam machen.“ (Expert*inneninterview 9)*

*„Es ist nicht mehr möglich, digitale Tools ganz auszublenden, daher umso wichtiger zu reflektieren, wie man mit diesen umgehen kann und will. Oft werden digitale Tools im pädagogischen Bereich noch in erster Linie negativ gesehen, genau deshalb braucht es stärker eine bewusste Reflexion.“ (Expert*inneninterview 8)*

Als zweite grundlegende Voraussetzung zur Aneignung von digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen nannten die Gesprächspartner*innen nicht zuletzt auch die Reflexion der eigenen Haltung zu- und Nutzung von digitalen Medien. Als Begründung wurde zweierlei angeführt: Zum einen ist diese Selbstreflexion der erste wichtige Schritt zu Herausbildung einer eigenen kritischen Medienkompetenz, die dann an Kinder weitervermittelt bzw. gemeinsam mit Kindern erarbeitet werden kann. Zum anderen können die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien Kindern nur dann nähergebracht werden, wenn man sich des eigenen Nutzungsverhaltens und den damit verbundenen, unterschiedlich gelagerten Nutzungsmotiven bewusst ist.

*„Sowie in weiter Folge auch seine*ihre eigene Mediennutzung reflektieren soll. Wo informiere ich mich, womit bleibe ich mit anderen im Kontakt, welche(s) Medium/Medien benützte ich für Entspannung? Dies ist wichtig, um den Kindern das gesamte Spektrum an Mediennutzungsmotiven, gut vorleben zu können und sagen zu können, das alles darf sein.“ (Expert*inneninterview 3)*

6.1.2 Verständnis und Wissen

Verständnis der Rolle digitaler Medien in einer sich verändernden Lebenswelt

Als zweiter zentraler Kompetenzbereich, der allerdings stark mit dem ersten verwoben ist und eine offene Haltung gegenüber digitalen Medien voraussetzt, ließ sich in den Interviews das Vorhandensein eines differenzierten Verständnisses der Funktionsweise und Rolle digitaler Medien in einer sich digitalisierenden Lebenswelt herausarbeiten. Konkret bedeutet dies, dass Pädagog*innen verstehen sollten, dass digitale und analoge Erfahrungen nicht entkoppelt voneinander sind, sondern im Verhältnis zueinander betrachtet werden müssen. Für die pädagogische Arbeit wird diese Fähigkeit deshalb als so wichtig angesehen, weil Kinder mittlerweile in einer analog-digitalen Lebenswelt aufwachsen und beide Erfahrungswelten selbstverständliche und untrennbare Teile ihres Alltags sind. Daher – so betonten die Gesprächspartner*innen – sei es auch im Kindergartensetting wichtig, eine Kombination von digitalen und analogen Lerninhalten anwenden zu können und digitale Medien nicht als zeitaufwändigen Zusatz zu analogen Bildungsinhalten, sondern als integralen Bestandteil einer multimedialen Bildungsarbeit zu verstehen. Auf diese Weise lassen sich Zwischenräume und Übergänge zwischen analogen und digitalen Welten gemeinsam mit den Kindern erschließen.

*„Medienmethoden sind auch einfach Methoden, die man in die normale Schwerpunktarbeit einbinden kann und in der heutigen Zeit auch soll, denn sie gehören zur Lebenswelt der Kinder.“ (Expert*inneninterview 4)*

*„Die Zwischenräume und Übergänge zwischen digitalen und analogen Welten sind etwas, womit Kinder immer mehr in Berührung kommen. Digitale Welten sind keine 1:1 Übertragung realer Welten, doch dies ist eine Erfahrung, die die Kinder nur machen können, wenn sie sie selbst erleben und darüber reflektieren.“ (Expert*inneninterview 5)*

Ein Verständnis für die Verwobenheit digitaler und analoger Welten aufseiten der Pädagog*innen ist nicht zuletzt deshalb von entscheidender Bedeutung, weil damit

Befürchtungen im Hinblick auf einen großen Zusatzaufwand durch digitale Medien abgebaut werden können. So sei es wichtig, ein Verständnis dafür zu etablieren, dass digitale Medien in die Erarbeitung ganz unterschiedlicher Bildungsinhalte als Zusatzressource miteinfließen können und dabei nicht in Konkurrenz zu analogen Lernmethoden stehen, sondern flexibel mit diesen kombinierbar sind – eine Praxis, die in der Literatur auch als „integrierte Medienarbeit“ (Müller et al. 2012, S. 16) oder „alltagsintegrierter Medienumgang“ (Ullmann und Lepold 2018, S. 80) bezeichnet wird.

Wissen um datenschutzrechtliche Aspekte

Als weiteren Aspekt, der eine Voraussetzung für die verantwortungsvolle Nutzung digitaler Medien darstellt, orteten die befragten Expert*innen das Wissen um die damit verbundenen datenschutzrechtlichen Aspekte. Ein grundlegendes Verständnis dafür, was bei der Verwendung digitaler Medien im Kindergarten im Hinblick auf Datenschutzfragen zu beachten ist, warum dies relevant ist und welche Aspekte dabei bedacht werden müssen, sehen die Expert*innen vor allem aus zwei Gründen als zentral an: Zum einen darf der Einsatz digitaler Medien nicht das Wohl der Kinder und deren Rechte gefährden, zum anderen aber geht es auch um die Sicherheit der Pädagog*innen selbst. Zudem nehmen die Expert*innen im Zusammenhang mit Datenschutzfragen viele Ängste wahr, die zu Berührungsängsten gegenüber digitalen Tools insgesamt führen. Diese Ängste und Unsicherheiten beruhen vor allem auf fehlender Aufklärung, weshalb es hier einerseits klarer Richtlinien vonseiten der Träger*innen bedürfe, andererseits aber auch Wissen aufseiten der Pädagog*innen, um diese zur selbstbestimmten, sicheren Mediennutzung zu befähigen.

6.1.3 Praktische Umsetzung: Einschätzungs- und Anwendungskompetenzen

Nicht zuletzt wurde in den Gesprächen auch betont, dass es gewisse Grundkompetenzen im praktischen Umgang mit digitalen Medien bedarf sowie eines Wissens darum, wie diese angemessen und sinnvoll in die Bildungsarbeit im Kindergarten eingebunden werden können. Als bedeutsam wird eingeschätzt, dass es nicht darum geht, sämtliche Bildungsinhalte zu digitalisieren, sondern dass Pädagog*innen vielmehr über ein Gespür dafür verfügen sollten, wann digitale Medien in geeigneter Weise zur Anwendung gebracht werden können, wann eine Arbeit mit analogen Medien sinnvoller ist und wann eine Medienkombination angebracht ist.

*„Die Schwierigkeit ist auch dabei, wann darf die Pädagogin gezielt „nein“ zu digitalen Lösungen sagen. Es ist eine Kompetenzenfrage der Pädagoginnen, aber auch des Systems dahinter zuzusagen: wir lassen auch Analogität zu. In manchen Dingen braucht es keine Digitalität. Um dies abschätzen zu können braucht es aber wiederum eine Einschätzungskompetenz, wann digitale und wann analoge Lösungen mehr Sinn machen.“
(Expert*inneninterview 1)*

Damit solche Abwägungen getroffen werden können, bedarf es eines Wissens über die jeweiligen Medientypen und deren Einsatzmöglichkeiten. Dies bringt die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit digitalen wie analogen Medien und deren Vor- und Nachteilen mit sich. Eine zentrale, praxisnahe Grundkompetenz besteht somit im Wissen um die Funktionsweise und die praktischen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in unterschiedlichen Altersgruppen.

*„Sowohl digitale als auch analoge Lernmedien haben Vorteile. Es geht darum, entscheiden zu können, was, wann in welcher Form verwendet oder auch kombiniert wird. Das heißt aber auch, dass die Pädagogin einschätzen können muss, was die jeweiligen Vor- und Nachteile sind.“ (Expert*inneninterview 1)*

*„Man muss immer die Frage stellen, was möchte ich damit machen? Weil nicht alle Anwendungen sind im Kindergarten sinnvoll. Hier gibt es ganz viele verschiedene Methoden, die im Kindergarten auch funktionierten. Hier muss die Pädagog*in immer mit dem Blick drauf schauen, was möchte ich damit fördern? Was macht Sinn? (Expert*inneninterview 3)*

Ein Unterpunkt dieser praktischen „Einschätzungskompetenz“ ist zudem das Wissen darum, wie digitale Medienbildung auch ohne digitale Tools umgesetzt werden kann – eine im Leitfaden des Charlotte-Bühler-Instituts (Charlotte Bühler Institut 2020) als „Digitale Medienbildung unplugged“ bezeichnete Praxis. Ein Beispiel hierfür wäre die Gestaltung eines Laptops aus Karton und/oder anderen Materialien. Dies wiederum setzt ein Grundverständnis für die Verwobenheit digitaler und analoger Welten voraus. Ist ein solches Verständnis da, fällt es auch leichter, digitale Medienkompetenzen trotz Ausstattungslücken mittels analoger Lernmedien zu vermitteln.

*„Wichtig ist auch zu wissen, wie man unterschiedliche digitale Kompetenzen bei Kindern ohne digitale Medien fördern kann, also wir haben das ‚Medienbildung unplugged‘ genannt.“ (Expert*inneninterview 8)*

Ein weiterer Aspekt, der sowohl in den Expert*innen als auch in den Reflexionsgesprächen mit Leiter*innen und Pädagog*innen diskutiert wurde, sind digitale Kompetenzen, die nicht die direkte Betreuungs- bzw. Bildungsarbeit mit Kindern betreffen, sondern die Verwendung digitaler Medien zu Zwecken interner Kommunikations- und Dokumentationsarbeit und zur Kommunikation mit Eltern. Um etwa – wie dies in Coronazeiten notwendig war – Elternabend per Zoom durchführen zu können oder die Portfolioarbeit über Laptops zu bewältigen, bedarf es auch grundlegender Basiskompetenzen in der Bedienung digitaler Tools. Hinzu kommt, dass die Einbindung digitaler Medien in den Kindergartenalltag durch eigene Kompetenzen vielfältiger gestaltet werden kann. Im Rahmen der Beobachtungen und Reflexionsgesprächen wurden als Anwendungsbeispiele etwa die gemeinsame Erstellung kleiner Filme oder auch digitaler Bilderbücher genannt – all dies sind Aktivitäten, die ohne eigene digitale Anwendungskompetenzen nicht durchführbar sind.

Ein im Hinblick auf die digitalen Anwendungskompetenzen in den Gesprächen betonter Aspekt war, dass es keine Perfektion im Umgang mit den Tools bedarf, sondern hier vielmehr auch eine Fehlertoleranz entwickelt werden muss. Dass digitale Geräte nicht immer auf Knopfdruck funktionieren oder es zu Schwierigkeiten in der Anwendung kommt, sei ein normaler Prozess, der im Anlassfall auch gemeinsam mit den Kindern reflektiert werden sollte. Wichtig sei es, dass Pädagog*innen sich zutrauen, digitale Medien zu verwenden und sich von möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten nicht davon abhalten lassen. Dieses mutige „Ausprobieren“ sei zudem ein Aspekt, der besonders im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen forciert werden müsste, da hier ein geschützter Rahmen und entsprechende Zeitressourcen vorhanden sind.

*„Es ist auch einfach mal wichtig, sich drüber zu trauen und eine positive Fehlerkulturen zu leben. Das ist auch wichtig den Kindern zu zeigen, dass nicht alles immer funktioniert. Selbst Personen, die sich damit auskennen passieren Hoppalas. Das ist auch wichtig den Kindern zu vermitteln, es gibt einfach manchmal Dinge, die kann man nicht beeinflussen.“ (Expert*inneninterview 7)*

Wichtiger als der perfekte und fehlerfreie Umgang mit digitalen Tools sei es nach Ansicht der Expert*innen, zu wissen, woher im Anlassfall Informationen und praktische Hilfestellungen bezogen werden können. Ein Aspekt digitaler Grundkompetenzen im weiteren Sinne ist somit auch die Kenntnis der vorhandenen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung.

*„Da das Thema Wissen ein bisschen zu kurz gekommen ist. Die pädagogischen Fachkräfte brauchen kein detailliertes Wissen über Themen, wie Datenschutz, vernetztes Spielzeug oder welche Social-Media-Plattform wird ab welchem Alter empfohlen. Jedoch sollten Pädagoge*innen über die Quellen Bescheid wissen, wo sie*er sich Ressourcen und Wissen holen kann, sowie den Eltern weiterempfehlen kann. Oder wenn zum Beispiel im Team Fragen zu einem Thema aufkommen, dass man hier weiß, wo man sich erkundigen kann. Das Bescheid wissen über, wohin kann ich mich wenden, wo kann ich mich informieren.“ (Expert*inneninterview 3).*

Im Zusammenhang mit der konkreten Anwendung digitaler Tools war es den Expert*innen wichtig zu betonen, dass digitale Kompetenzen nicht mit der Beherrschung sämtlicher, im Kindergarten potenziell einsetzbarer Tools gleichgesetzt werden dürfen. Da es unterschiedliche Möglichkeiten der Vermittlung digitaler Medienkompetenzen und eine Vielzahl an kindergartengerechten Tools gäbe, sei es zielführender, dass Elementarpädagog*innen die Anwendung konkreter Tools auch an die eigenen Interessen und Fähigkeiten anpassen. Wie auch in anderen Bereichen elementarpädagogischer Bildungsarbeit sollte, so die sehr einheitlich vertretene Ansicht, den Pädagog*innen hier ein gewisser Freiraum in der konkreten Umsetzung gelassen werden.

*„Es ist auch wichtig, dass die Pädagog*innen das nehmen, wo sie sich wohl fühlen. Also, nicht dieses von oben draufdrücken: Das müssen wir jetzt machen! Sondern: das steht zur Verfügung, such dir aus, was zu dir passt und dann mach es.“ (Expert*inneninterview 10)*

An diesem Punkt tritt wiederum die Notwendigkeit einer Selbstreflexion in Bezug auf digitale Tools zutage, zumal die Wahl eines für sich passenden Weges eine reflexive Kenntnis der eigenen Haltung zu digitalen Medien voraussetzt.

6.2 Status Quo – Kompetenzen und Haltungen

Im nun folgenden Unterkapitel soll der Status Quo der Haltungen und Kompetenzen der Elementarpädagog*innen in den Blick genommen und mit den identifizierten Grundkompetenzen abgeglichen werden. Im Anschluss daran wird unter Rückgriff auf die Wahrnehmungen der Expert*innen und die Erfahrungen der im Rahmen der Beobachtungen und Reflexionsgespräche befragten Elementarpädagog*innen reflektiert, in welchem Maße diese Haltungen und Kompetenzen in der Ausbildung vermittelt werden.

6.2.1 Heterogene Haltungs- und Kompetenzlage: Zwischen Digitaler Affinität und Abwehrhaltung

Sowohl die Beobachtungen, Reflexionsgespräche, als auch die Expert*inneninterviews ließen auf eine bis dato noch sehr große Heterogenität im Hinblick auf die digitalisierungsbezogenen Haltungen und Kompetenzen bei Elementarpädagog*innen schließen. Neben solchen, die digitalen Medien ein großes Interesse entgegenbringen, sich spezifische Kompetenzen im Rahmen von Fortbildungen aneignen und digitale Medienbildung sehr engagiert umzusetzen versuchen, gibt es auf der anderen Seite noch Pädagog*innen geben, die digitalen Medien im Kindergartensetting mit großer Skepsis und Unsicherheit gegenüberstehen.

Diese Unterschiedlichkeit war nicht nur ein in den Gesprächen mit Pädagog*innen, Leitungen und Expert*innen stark diskutierter Umstand, sondern zeigte sich auch im Rahmen der Beobachtungen. Dabei war die Nutzung digitaler Medien bzw. das Bewusstsein für die Relevanz digitaler Medienbildung nicht nur zwischen den jeweiligen Kindergärten, sondern auch zwischen den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Im folgenden Zitat wird dieser Umstand von Elementarpädagog*innen zur Sprache gebracht.

„Es ist immer sehr unterschiedlich. Die Kollegin, die mit mir in der Gruppe arbeitet, ist total offen dafür, die findet das toll, weil es ein neuer Input ist, weil wir dadurch das Spektrum an Erlebnissen für die Kinder sehr erweitern können. Andere KollegInnen sind eher skeptisch und wollen das gar nicht im Kindergarten. Es ist einfach sehr unterschiedlich. Je nachdem wie die Leute selber einen Zugang dazu hatten oder wie sie selber damit aufgewachsen sind.“ (Reflexionsgespräch 6)

Insgesamt verwiesen die empirischen Erhebungen darauf, dass die in Kapitel 6.1 skizzierten Grundkompetenzen noch nicht flächendeckend vorhanden sein dürften und sich Elementarpädagog*innen tendenziell (noch) als eine im Hinblick auf digitale Kompetenzen

sehr heterogene Gruppe mit digitalen „Spezialist*innen“ auf der einen, digitalen „Skeptiker*innen“ auf der anderen Seite sowie Personen innerhalb dieses Spektrums beschreiben lassen.

Auf Ebene der praktischen Umsetzung schlägt sich dies auch in einer unterschiedlichen Nutzung digitaler Ressourcen nieder. Neben Gruppen und Kindergärten mit digital affinen Pädagog*innen waren bei den Beobachtungen auch Kindergartengruppen dabei, in denen digitale Tools trotz prinzipieller Verfügbarkeit kaum genutzt wurden. Exemplarisch wird diese Problematik in folgendem Zitat von einer Pädagog*in geschildert.

*„Die Dinge werden unter den Kolleg*innen unterschiedlich angenommen. Nicht jede kann sich so dafür begeistern wie ich. Manche fragen sich, warum das notwendig ist, warum sie schon wieder ein neues Spiel brauchen und können nicht wirklich einen Mehrwert erkennen. Daher nutzen auch nicht alle Pädagog*innen die vorhandenen Dinge. Grundsätzlich steigt das Bewusstsein dafür aber.“ (Reflexionsgespräch 1)*

„Es wird vieles nicht genutzt, da sich viele nicht auskennen. Also von dem was da ist, da wissen auch nicht alle wie nutzen und wie mit den Kindern damit arbeiten.“ (Reflexionsgespräch 2)

Die Gründe für die teilweise beobachtbare Abwehrhaltung gegenüber digitaler Medienbildung im Kindergarten orten die Expert*innen vor allem auf Bewusstseins- sowie Wissens Ebenen: So fehle es mitunter am Verständnis für die Rolle digitaler Medien in der kindlichen Lebenswelt und folglich auch für die Notwendigkeit einer diesbezüglichen Auseinandersetzung im elementarpädagogischen Setting. Hinzu kämen zum Teil auch Berührungsängste bzw. ein geringes Vertrauen in die eigenen digitalen Fähigkeiten, die sich dann in einer abwehrenden Haltung niederschlagen und Barrieren für die Nutzung digitaler Tools im elementarpädagogischen Setting darstellen.

*„Oft wird argumentiert: Wofür brauchen wir Pädagoge*innen digitale Kompetenzen? Wir sind im Kindergarten, wir sollen mit allen Sinnen arbeiten.“ (Expert*inneninterview 9)*

*„Den Kindern tut es gut sich mit Erwachsenen über ihre Themen und die konsumierten Inhalte von digitalen Medien auszutauschen. Jedoch trauen sich nicht alle Pädagog*innen drüber, sich mit digitalen Medien auseinander zu setzen. Manche sind der Meinung, dass es den Alltag stört.“ (Expert*inneninterview 6)*

Neben dem Argument, dass Kinder zuhause ohnehin schon zu viel Medien konsumieren und der Kindergarten dies als rein analoger Ort „ausgleichen“ soll, dürfte hinter der teils vorhandenen Skepsis auch die Einstellung stehen, dass der Einsatz digitaler Medien als etwas von anderen Bereichen pädagogischer Bildungsarbeit Entkoppeltes sei. Diese Entweder-oder-Wahrnehmung schlägt sich in den Befürchtungen nieder, dass digitale Medienbildung als zusätzlicher Arbeitsbereich in den Kindergartenalltag eindringt und die ohnehin knappen Ressourcen zusätzlich beansprucht und dass andere Bildungsbereiche (z.B. Sprachförderung, motorische Entwicklung) zu kurz kommen.

Aus diesen Befürchtungen heraus, wird bei den „abwehrenden“ Pädagog*innen mitunter argumentiert, dass zuerst andere pädagogische Bereiche abgedeckt sein müssen, bevor das Thema digitale Medien aufgegriffen werden kann. Insgesamt zeigt sich, dass das Verständnis von digitaler Medienkompetenz als eine mehrere Bildungsbereiche tangierende Querschnittsthematik noch nicht flächendeckend vorhanden ist – ein Ergebnis, zu dem auch andere Studien zum Einsatz digitaler Medien im elementarpädagogischen Bereich kommen (z.B. Müller et al. 2012). Stellvertretend für eine solche „Entweder-oder-Haltung“, die sich tendenziell in einer skeptischen Haltung digitalen Medien gegenüber niederschlägt, steht folgendes Zitat aus einem Reflexionsgespräch.

„In einer Gruppe mit 25 Kindern ist digitale Medienbildung natürlich Thema, aber es ist relativ klein im Vergleich zu anderen Themen, die sehr wichtig sind. Wenn man zum Beispiel Kinder hat, die besondere Bedürfnisse haben oder man schaut, dass sich die Gruppe als „Gruppe“ entwickelt, dann ist das halt relativ weit hinten angereiht. Da sind andere Skills viel wichtiger als digitale Skills. Digitale Medien werden dann angeboten, wenn die Gruppe sich als Gruppe entwickelt hat und das Kind angekommen ist und sich sicher und wohl fühlt in der Umgebung. Da gibt es einfach eine Bandbreite vorher, die einen höheren Stellenwert hat als digitale Medien oder überhaupt Digitalisierung.“ (Reflexionsgespräch 5)

Dabei ist die unterschiedliche Haltung zu digitalen Medien nicht primäre als Generationenfrage zu sehen. Expert*innen verweisen darauf, dass auch jüngere Pädagog*innen – wenngleich sie tendenziell stärker mit digitalen Medien in Berührung kommen – nicht automatisch digital Natives sind und es notwendig ist, altersgruppenübergreifend digitale Medienkompetenzen zu stärken.

*„Ich glaube übrigens auch, dass digitale Affinität nicht immer nur eine Altersfrage ist. Also nicht alle jungen Menschen sind automatisch digital Natives.“ (Expert*inneninterview 8)*

*„Damit man das umsetzen kann, muss man sich aber erstmal selbst damit auseinandergesetzt haben. Da gibt es auf der einen Seite Pädagog*innen, die das von sich aus machen und andere, die sich weniger dafür interessieren. Es wäre ganz wichtig, auch Letztere hier ins Boot zu holen.“ (Expert*inneninterview 8)*

6.2.2 Gründe für Haltungs- und Kompetenzunterschiede

Dass nicht alle Pädagog*innen im selben Maße digital affin sind und es ein unterschiedlich stark ausgeprägtes Interesse an digitalen Medien gibt, wurde von den Expert*innen als nicht per se problematisch thematisiert, zumal es gewisse Interessens- und Kompetenzunterschiede auch in anderen Bereichen pädagogischer Bildungsarbeit gibt. Was aber als notwendige Bedingung für die Bewältigung künftiger Anforderungen in der Elementarpädagogik gesehen wird, ist vor allem eine Offenheit gegenüber Digitalisierungsprozessen und digitalen Medien (siehe Kapitel 6.1).

Dass es aktuell noch große Haltungs- und Kompetenzunterschiede innerhalb der Beschäftigtengruppe gibt, wurde in den Gesprächen stark vor dem Hintergrund der aktuellen BAfEP-Ausbildung diskutiert. Sowohl die Expert*innen als auch die in den Reflexionsgesprächen interviewten Elementarpädagog*innen bemängelten auf Basis ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen, dass die Vermittlung digitaler Kompetenzen bzw. digitaler Medienbildung an den BAfEPs noch einen zu geringen Stellenwert einnimmt und die Absolvent*innen folglich – solange sie sich nicht aus Eigeninitiative mit dem Thema befassen – nach Abschluss der BAfEP häufig suboptimal auf die digitalisierungsbezogenen Herausforderungen im Kindergartenalltag vorbereitet sind. Folglich wird die Ausbildung an der BAfEP auch bislang (noch) als unzureichende Basis für Durchführung digitaler Medienbildung im Kindergarten gesehen. Hinzu käme – so die Erfahrungen der Gesprächspartner*innen – dass beim Lehrpersonal der BAfEPs zum Teil noch eine abwehrende Haltung gegenüber digitalen Medien vorhanden sei. Exemplarisch dazu zwei Zitate, in denen diese Wahrnehmungen vonseiten der Gesprächspartner*innen zum Ausdruck gebracht wird.

*„Die BAfEP-Absolvent*innen aus meinem Studiengang melden mir auch immer wieder zurück, dass es nichts in dieser Hinsicht bei den BAfEPs gibt. Auch dahingehend, dass diese bewahrpädagogische Haltung und das Fernhalten von den Medien immer noch vertreten wird. Dort herrscht noch eine recht konventionelle und traditionelle Sicht auf die Medien. Dies hängt jedoch auch immer von der Lehrperson ab wodurch es Unterschiede gibt. Aber eher ist es kein großes Thema.“ (Expert*inneninterview 9)*

„Medien waren schon Thema in der BAfEP, aber eher in dem Sinn, dass Kids Fernseher oder so zu Hause haben und der Kindergarten ein Ort sein soll, aus dem das alles verbannt sein soll. Also eigentlich wurde eher negativ über alles gesprochen und dass der Kindergarten ein Ort sein sollte, wo es medienfrei zugehen soll.“ (Reflexionsgespräch 2)

Die Gründe für die noch nicht flächendeckende Vermittlung digitaler Grundkompetenzen an den BAfEPs und die dadurch bedingten Kompetenzunterschiede beim elementarpädagogischen Personal werden somit auf zwei Ebenen verortet: Zum einen wird die noch nicht ausreichende Verankerung der Thematik im Lehrplan der BAfEPs angeführt, die dazu führt, dass digitaler Medienbildung in der Unterrichtspraxis ein zu geringer Stellenwert beigemessen wird. Dies betrifft vor allem die Variante der BAfEP ab 14. So ist in deren

Lehrplan⁷ zwar das Fach „Grundlagen der Informatik und Medien“ als Pflichtfach festgeschrieben, allerdings lediglich mit jeweils einer Wochenstunde in der 5. und 6. Schulstufe. Hinzu kommt, dass die konkreten Lerninhalte sehr vage formuliert sind, sodass es im Ermessensspielraum der Lehrenden liegt, ob und in welchem Maße die Arbeit mit digitalen Medien im Kindergarten im Unterricht gelehrt wird. Teils wird die Vermittlung des Umgangs mit digitalen Medien zwar unter den Lerninhalten anderer Fächer mitangeführt, im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen zeigt der Blick in den Lehrplan aber, dass digitalen Kompetenzen ein vergleichsweise geringer Stellenwert zu kommt.

Etwas besser sieht es im Lehrplan der Kollegs für Elementarpädagogik⁸ aus, wo das Fach „Medienpädagogik“ existiert. Auch hier liegt es aber an der Haltung der Lehrperson, ob und in welcher Form auch digitale Medien gelehrt werden.

Als ein Grundproblem wurde vonseiten der Expert*innen betont, dass das Lehrpersonal an den BAfEPs noch nicht flächendeckend über das notwendige Verständnis und die entsprechenden Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien verfügt.

Die Gespräche mit Pädagog*innen verwiesen darauf, dass – wenn digitale Kompetenzen vermittelt werden – es sich vor allem um informatische Grundkompetenzen handelt. Digitale Kompetenzen dürften also insgesamt eher eng im Sinne informatischer Kompetenzen gefasst werden, womit eine Ausklammerung bzw. nur marginalisierte Behandlung jener Kompetenzbereiche einhergeht, die für die Durchführung digitaler Medienbildung im Kindergartenalltag notwendig sind. So wurde in den Gesprächen davon berichtet, dass in der BAfEP zwar der Umgang mit Word, Powerpoint oder Excel gelernt wurde, nicht aber, ob und in welcher Weise sich digitale Medien in der pädagogischen Arbeit im Kindergarten einsetzen lassen. Dazu ein exemplarisches Zitat aus den Reflexionsgesprächen:

„In der BAfEP hat es Informatik gegeben, aber da ist es nicht darum gegangen, wie man mit Kids arbeitet, sondern darum, dass man selbst ein bisschen was lernt, also unterschiedliche Programme wie Word; in den ersten zwei Jahren je 1 Wochenstunde. Man könnte ganz viel Kritisches schon mit den Kindern machen, damit sie nicht nur konsumieren, sondern den richtigen Umgang lernen, aber was genau und wie man da mit den Kindern arbeitet ist in der BAfEP nicht gelehrt worden. Das sollte am Programm stehen!“ (Reflexionsgespräch 2)

Die eben beschriebenen Kritikpunkte an der noch zu geringen Berücksichtigung digitaler Medien in der BAfEP Ausbildung im Allgemeinen sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es an manchen BAfEPs durchaus Bemühungen gibt, dass Thema stärker im Unterricht zu verankern.

Dies verweist einmal mehr auf die noch vorhandene Heterogenität der Haltungen und Kompetenzen aufseiten des Lehrpersonals an den BAfEPs, die von einer Abwehrhaltung gegenüber digitalen Medien bis hin zu einer starken digitalen Affinität und einem großen Interesse an der Vermittlung digitaler und medienpädagogischen Kompetenzen reichen dürfte.

Im Hinblick auf die verstärkte Implementierung der Thematik digitale Medien an den BAfEPs sehen die Expert*innen folglich zwei Hebel als zentral: Zum einen wird die Notwendigkeit einer festen und vor allem konkreteren Verankerung digitaler Medienbildung im Lehrplan gesehen, zum anderen verweisen die Gesprächspartner*innen darauf, dass es hierfür entsprechender Kompetenzen und Haltungen beim Lehrpersonal bedarf. Die Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrenden an den BAfEPs (sowie auch an den Pädagogischen Hochschulen) wird als zentraler Grundbaustein einer zukünftig stärkeren Verankerung digitaler Medien in der Ausbildung angehender Elementarpädagog*innen gesehen.

Eine Schwierigkeit, die im Zusammenhang mit der stärkeren Verankerung der Thematik digitaler Medien vor allem in den BAfEPs ab 14 genannt wird sind die begrenzten

⁷ [Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016, Fassung vom 01.06.2023.pdf \(bka.gv.at\)](#)

⁸ [RIS LP BAfEP Kolleg final Anlage1 \(bka.gv.at\)](#)

Zeitressourcen, da eine Vielfalt unterschiedlichster Bildungsinhalte vermittelt werden muss. Der zeitliche Spielraum für eine Vermittlung digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen sei im Bereich der Hochschullehrgänge oder der Kollegs für Elementarpädagogik in stärkerem Maße gegeben, da hier der Fokus stärker auf jenen Kompetenzbereichen liegen kann, die für den Kindergartenalltag notwendig sind.

Eine vor dem Hintergrund der eben ausgeführten Problematik wenig verwunderliche Erkenntnis aus den Gesprächen war, dass jene Elementarpädagog*innen, die sich in oben genannten Kompetenz und Wissensbereichen als fit und für neue Anforderungen gewappnet sehen, den Erwerbs ihrer digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen nicht auf ihre Grundausbildung zurückführten, sondern angaben, dieses Wissen im Zuge zusätzlicher themenspezifischer Aus- und Weiterbildungen oder einer privaten Auseinandersetzung mit der Thematik digitaler Medienbildung erworben zu haben.

6.3 Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildungen

Im Hinblick auf die Absolvierung von Aus- und Weiterbildung im Bereich Digitalisierung bzw. digitale Kompetenzen verwiesen die Gespräche mit Pädagog*innen und Expert*innen darauf, dass die Nutzung solcher Angebote in sehr hohem Maße auf Eigeninitiative beruhen dürfte, zumal die ohnehin schon begrenzten Ressourcen der Elementarpädagog*innen oft eine zeitliche Hürde für die Absolvierung zusätzlicher Aus- und Weiterbildungen darstellen. Damit Aus- und Weiterbildungen trotz Zeitknappheit und hoher Belastungen im Kindergartenalltag dennoch absolviert werden, muss darin ein konkreter Nutzen gesehen werden. Dies – so ein zentraler Befund aus den Reflexions- und Expert*innengesprächen – führe aktuell dazu, dass sich insbesondere die ohnehin schon digital affinen Pädagog*innen weiterbilden bzw. im Rahmen von Zusatzausbildungen spezialisieren, wohingegen die digitalen Medien gegenüber „skeptischen“ Elementarpädagog*innen die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Thematik nicht sehen. Wenngleich es einerseits als wünschenswert und für die betreffenden Standorte als große Bereicherung gesehen werden, wenn sich einzelne Personen auf Eigeninitiative weiterbilden, wird es andererseits auch für wichtig befunden, die Gruppe der „Skeptischen“ für Aus- und Weiterbildungen im Bereich digitaler Medien stärker zu begeistern, zumal ansonsten eine Vergrößerung des Kompetenzgaps innerhalb des elementarpädagogischen Personals droht.

*„Damit man das umsetzen kann, muss man sich aber erstmal selbst damit auseinandergesetzt haben. Da gibt es auf der einen Seite Pädagog*innen, die das von sich aus machen und andere, die sich weniger dafür interessieren. Es wäre ganz wichtig, auch Letztere hier ins Boot zu holen.“ (Expert*inneninterview 8)*

Eine wichtige Schnittstellenfunktion wird hier bei den Leitungen gesehen: So sei die Absolvierung von Aus- und Weiterbildungen im Bereich digitaler Medien deutlich wahrscheinlicher, wenn das Personal dahingehend von der Leitung positiv bestärkt wird. Im Rahmen einer Stärkung digitaler Kompetenzen beim elementarpädagogischen Personal bedarf es somit auch eine Sensibilisierung für das Thema beim Leitungspersonal.

Zudem wurde betont, dass eine verstärkte Schaffung von Weiterbildungsmaßnahmen wichtig sei, die zumindest partiell als Arbeitszeit angerechnet werden, etwa im Rahmen einer Refundierung als Zeitausgleich.

*„Es ist auch so, wenn das Interesse da ist und sich die*der Pädagoge*in entscheidet diesen Lehrgang zu machen, dann kostet das auch Zeit. Die Ausbildung hat 6 ECs und manche bekommen das nicht einmal als Zeitausgleich refundiert. Hier braucht es viel Eigeninitiative. Natürlich bekommt man dafür eine gute Ausbildung und ein tolles Materialpaket für den Standort, das ist auch verlockend.“ (Expert*inneninterview 9)*

Am Ende dieses Zitats kommt bereits ein weiterer Aspekt zur Sprache, der vonseiten der Expert*innen als möglicher Ansatzpunkt für die Förderung der breiten Teilnahmebereitschaft

an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich digitaler Medien genannt wurde. Weildie digitale Ausstattung von Kindergärten mit dem Aufbau entsprechender Kompetenzen Hand in Hand gehen sollte, wurde angeregt, Weiterbildungsangebote an die Ausstattung mit digitalen Tools zu koppeln. Auf diese Weise ließe sich zum einen sicherstellen, dass die Ausstattung sinnvoll eingesetzt werden kann, zum anderen die erlernten Bildungsinhalte direkt in der Praxis angewandt werden können.

Wie auch im Rahmen der Ausstattung, wo sich ebenfalls ein hohes Maß ein persönliches Engagement im Sinne des Einsatzes privater Geräte zeigte, verwiesen die Gespräche mit Pädagog*innen und Leiter*innen darauf, dass auch der Erwerb digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen aktuell noch stark auf Eigeninitiative beruhen dürfte. Dass digitale Medienbildung in den Kindergärten einen bislang sehr unterschiedlichen Stellenwert einnimmt, hängt also in hohem Maße damit zusammen, dass es dazu engagierter, sich eigeninitiativ weiterbildender Pädagog*innen bedarf, die die Thematik in den Kindergarten bringen.

Als Quellen für den Erwerb digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen wurden von den betreffenden Pädagog*innen Hochschullehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen, Fernstudien, private Kurse oder öffentliche Weiterbildungsangebote der Stadt Wien (MA10) genannt. Auch wurde berichtet, selbst im Internet recherchiert zu haben und sich auf diese Weise gewisse Kompetenzen bzw. Wissen zu speziellen Tools angeeignet zu haben. Eine weitere Maßnahme zur Kompetenzstärkung beim elementarpädagogischen Personal stellten von der Leitung initiierte Peer-to-Peer Learning Konzepte dar, wie beispielsweise pädagogischer Tage mit Medienschwerpunkt. digital affinen und skeptischen Pädagog*innen zu fördern und Letztere für die Thematik zu sensibilisieren, indem die Reflexion der eigenen Haltung zu digitalen Medien gefördert wurde.

*„Also ich habe es als pädagogischen Tag gewählt, wo die Kolleg*innen ihre eigene Haltung dazu reflektieren mussten. Das ist notwendig, um das Thema an die Kinder transportieren zu können. Da ging es drum, wo Gefahren gesehen werden und wo die Kinder im Umgang mit Medien vorbereitet und begleitet werden müssen – also z.B. Handy- und Youtubeinhalte.“
(Reflexionsgespräch 4)*

Solch themenspezifische Workshops wurden auch in anderen Kindergärten und von Expert*innenseite als hilfreiche Lösungsstrategie genannt, um nicht nur ohnehin digital affine, sondern alle Pädagog*innen erreichen und damit den flächendeckenden Aufbau einer reflektierten, positiven Haltung zu digitalen Medien zu fördern.

Dass solche Peer-Learning Konzepte auch in den Kursen der Stadt Wien zur Anwendung kommen wird allerdings zwiespältig bewertet. Während diese auf der einen Seite als sinnvolles Konzept für einen Abbau von Berührungängsten und für gegenseitigen Erfahrungsaustausch und Wissensaufbau gesehen werden, stehen auf der anderen Seite Stimmen, die dies kritisch sehen und den Einsatz von spezifisch ausgebildeten Medienpädagog*innen befürworten. Insgesamt zeichnete sich im Rahmen der Gespräche ab, dass es auf dem Weg zur Kompetenzerweiterung eine Vielfalt an Angeboten brauchen wird, die sowohl Peer-Learning-Konzepte als auch die Einbindung spezifischer Weiterbildner*innen umfassen und bei den jeweils unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Haltungsebenen ansetzen. In inhaltlicher Hinsicht wurde zudem verstärkter Bedarf nach Kursen geäußert, in denen praktische Tipps zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern gegeben werde. So ließ sich aus den Gesprächen mit Pädagog*innen als ein zentraler Punkt mitnehmen, dass die Bildungspartnerschaft mit Eltern im Hinblick auf die Frage der kindgerechten Nutzung digitaler Medien als große Herausforderung erlebt wird, zumal hier zwar Bedarf nach verstärkter Einbindung und Aufklärung Eltern gesehen wird, allerdings hier der Grad zur Bevormundung als besonders schmal wahrgenommen wird.

7 Fazit und Ausblick

Die empirischen Erhebungen verweisen auf die Vielzahl an Veränderungen, mit welchen Elementarpädagog*innen in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind. Insgesamt lassen sich die Ergebnisse dabei in einem Spannungsfeld zwischen dadurch induzierten neuen Möglichkeiten auf der einen Seite, sowie steigenden Anforderungen an die Elementarpädagog*innen und realen Bedingungen am Arbeitsplatz Kindergarten auf der anderen Seite verorten.

Steigende Anforderungen an Elementarpädagog*innen durch die zunehmende Digitalisierung der Lebenswelten

Eine zentrale Herausforderung, mit welcher Pädagog*innen sämtlicher Bildungsstufen, so auch der Elementarpädagogik konfrontiert sind, sind die digitalisierungsbezogenen Veränderungen der kindlichen Lebenswelten und die Frage, wie damit im Kindergartenalltag umgegangen werden soll. Einerseits wird der Kindergarten zu einem immer wichtigeren Ort der gezielten und reflektierten Auseinandersetzung mit digitalen Medien, andererseits gibt es zu wenig Ressourcen (Zeit, Personal, Ausstattung, Ausbildung), um sich in den Standorten gezielt mit den Veränderungen auseinandersetzen zu können.

Dass Eltern häufig das Wissen zur kindgerechten Nutzung digitaler Medien fehlt und sie teils konträre Haltungen zur Nutzung digitaler Medien im Kindergarten haben, ist für die Elementarpädagog*innen eine zusätzliche Herausforderung für die Gestaltung der Bildungspartner*innenschaft. Auch die Kinder kommen durch den unterschiedlichen Umgang mit digitalen Tools in den Familien mit heterogenen Erfahrungen und Zugängen zu digitalen Geräten in den Kindergarten.

Die Bewältigung dieser Anforderungen erfordert eine umfassende Auseinandersetzung mit der Thematik auf unterschiedlichen Ebenen: etwa der Frage, welche konkreten Kompetenzen Elementarpädagog*innen im Umgang mit digitalen Medien im Kinderalltag unterstützen können; welcher Bildungsauftrag der Elementarpädagogik im Hinblick auf digitale Medienbildung zukommt; wo, wie und wann entsprechende Kompetenzen erworben werden können und wie die vielfältigen Erfahrungen der Elementarpädagog*innen in diese Prozesse bestmöglich einfließen können. Neben anwendungsbezogenen digitalen Kompetenzen bedarf es – so eine Conclusio aus den Interviews und Reflexionen – auf Ebene der Kindergärten und der Ausbildungseinrichtungen vor allem einer offenen, reflektierten Haltung gegenüber digitalen Medien, digitale medienpädagogische Zielsetzungen und Umsetzungskompetenzen sowie ein differenziertes Wissen zur Funktion digitaler Medien, deren Rolle in Bildungskontexten und datenschutzbezogenen Fragen.

Hinzu kommt die Notwendigkeit einer entsprechenden digitalen Ausstattung von Kindergärten. Die Beobachtungen verwiesen darauf, dass eine fehlende Ausstattung nicht nur Möglichkeiten digitaler Medienbildung einschränkt, sondern vor allem eine Vereinfachung der Dokumentations- und Kommunikationsarbeit verunmöglicht. Gerade das wäre aber eine im Kontext der Digitalisierung wichtige Erleichterung des Arbeitsalltages von Pädagog*innen, insbesondere vor dem Hintergrund der angespannten Personalsituation und der geringen Zeitressourcen.

Sowohl im Hinblick auf Kompetenzen als auch Ausstattung klafft eine Lücke zwischen potenziellen Möglichkeiten und aktuellen Bedingungen. In dieser Hinsicht decken sich die Befunde mit Forschungsergebnissen aus Deutschland, die ebenfalls Kompetenz- und Ausstattungslücken als zentrale Problemfelder identifizieren (Veenker und Kubandt 2021; Friedrichs-Liesenköttner 2020; Knauf 2019).

In Bezug auf die Haltungen und Kompetenzen verwiesen die Ergebnisse auf eine große Heterogenität unter den Elementarpädagog*innen: Neben jenen, die digitalen Medien gegenüber sehr offen sind, gibt es auch jene, die der Digitalisierung im elementarpädagogischen Bereich skeptisch gegenüberstehen und die Digitalisierung eher als Zusatzbelastung denn als Bereicherung empfinden.

Die unterschiedlichen Haltungen liegen auch daran, dass digitale Medienbildung einen eher marginalen Stellenwert in der Ausbildung einnimmt bzw. je nach digitaler Affinität des Lehrpersonals mehr oder weniger in den Unterricht aufgenommen wird und insgesamt wenig gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema dazu stattfindet. Haltungen leiten sich von daher eher von „privaten“ Meinungen der Pädagog*innen ab und sind weniger das Ergebnis gemeinsamer, übergreifender Diskussionen.

Dass die digitale Ausstattung von Kindergärten derzeit noch nicht den Erfordernissen für eine zeitgemäße digitalen Medienbildung entspricht, wird sowohl von Expert*innen als auch Pädagog*innenseite stark als Ausdruck der fehlenden Anerkennung von Kindergärten als Bildungseinrichtung wahrgenommen. Dies hat einerseits zur Folge, dass digital affine, engagierte Pädagog*innen mit begrenzten Mitteln arbeiten müssen und die Vielzahl an Möglichkeiten der Digitalisierung für Bildungszwecke (noch) nicht vollends nutzen können. Andererseits haben jene Pädagog*innen, die digitalen Medien gegenüber ohnehin skeptisch sind, das Gefühl, mit dem Einsatz digitaler Medien einen zusätzlichen Arbeitsbereich abdecken zu müssen, für den kaum Ressourcen vorhanden sind.

Insgesamt zeigt sich, dass die Digitalisierung das Berufsfeld der Elementarpädagogik in vielen Bereichen maßgeblich verändert bzw. noch weiter verändern wird und mit neuen Herausforderungen im Alltag von Elementarpädagog*innen einhergeht. Für deren Bewältigung bräuchte es eine gezielte Auseinandersetzung in den Kindergartenstandorten unter Einbeziehung der Pädagog*innen und die Forcierung von Strategien in Richtung Kompetenz- und Ressourcenausstattung. Gleichzeitig aber, so eine weitere Erkenntnis der Studie, eröffnet die Digitalisierung prinzipiell viele Möglichkeiten zur Erleichterung des Arbeitsalltags von Elementarpädagog*innen und auch zur Attraktivierung des Berufsfeldes. Diese Möglichkeiten stecken noch in den Kinderschuhen und müssten – unter Einbindung der Beschäftigten – mehr in den Fokus gerückt werden. Auf Basis der Projektergebnisse sollen nachfolgend vier Themenfelder skizziert werden, die im Zuge der Gestaltung zukünftiger Digitalisierungsprozesse im Bereich der Elementarpädagogik verstärkt berücksichtigt werden sollten.

Inkludierende, diversitätsorientierte Digitalisierung

Das erste Handlungsfeld betrifft die Frage, wie eine diversitätsorientierte Gestaltung von Digitalisierungsprozessen im Kindergarten aussehen kann, die inkludierend und – entsprechend des Leitgedankens des digitalen Humanismus (Werthner 2019) – den Ausgangspunkt bei den heterogenen Bedarfen der beteiligten Menschen (in diesem Fall Kinder, Pädagog*innen und Eltern) nimmt.

Als erste Bildungseinrichtung kommt dem Kindergarten eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Förderung sozialer Chancengleichheit zu (Rabe-Kleberg 2011). Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung sind Chancen zur gesellschaftlichen Mitgestaltung eng an das Vorhandensein digitaler Kompetenzen geknüpft. Da Kinder mittlerweile von klein auf mit digitalen Geräten in Berührung kommen, dabei aber – wie auch unsere Studie zeigt – je nach sozioökonomischen Rahmenbedingungen, familiärem Bildungshintergrund und geschlechtsspezifischer Sozialisation bereits im Kindergartenalter sehr unterschiedliche Bezugspunkte, Erfahrungswelten und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien haben, drohen Ungleichheiten sich zu verfestigen, wenn der Umgang mit digitalen Medien erst in der

Schule erlernt wird. Digitale Medienbildung im Kindergarten und die Auseinandersetzung mit den heterogenen Voraussetzungen und Bezugspunkten der Kinder werden damit zu einem zentralen Hebel auf dem Weg in eine digitale Gesellschaft, an der alle teilhaben können. Für die Kompetenzausbildung der Elementarpädagog*innen bedeutet dies, dass auch Wissen zu diversitätsorientierter digitaler Medienbildung und Konzepte für einen Umgang mit unterschiedlichen digitalen Erfahrungswelten von Kindern vermittelt werden sollten.

Gleichzeitig bietet der Einsatz digitaler Tools im Kindergarten vielfältige Potenziale für die Förderung von Inklusion und Teilhabe. Ein Beispiel hierfür ist der Einsatz digitaler Tools in der Sprachförderung.

Schaffung niederschwelliger Zugänge

Als zweiter wichtiger Aspekt für die Planung künftiger Handlungsschritte wird angeregt, niederschwellige Zugänge zu Digitalisierungsthemen sowie Aus- und Weiterbildungen zu schaffen.

So zeigt die vorliegende Studie, dass es neben digital sehr affinen Elementarpädagog*innen auch solche mit großen Bedenken gegenüber digitalen Tools gibt. Hintergrund solcher abwehrender Haltungen sind dabei vor allem zwei zentrale Ängste: Zum einen wird befürchtet, dass andere Bildungsbereiche zu kurz kommen, zum anderen werden digitale Medien als ohnehin schon überhandnehmend wahrgenommen. Die Verbannung digitaler Medien aus dem Kindergarten wird hier als Lösung gesehen. Die Gründe für diese konträren Haltungen innerhalb des elementarpädagogischen Personals liegen auch darin, dass es wenig Zeit- und Personalressourcen für eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Thematik gibt.

Zudem hat digitale Medienbildung bislang in sehr unterschiedlichem, insgesamt aber noch recht überschaubarem Maß Einzug in die Aus- und Weiterbildungen erhalten. Während sich, wie die Interviews zeigen, digital affine Pädagog*innen aus Eigeninteresse weiterbilden, sehen digital skeptische Pädagog*innen dazu keinen Anlass.

Um jene mit „Abwehrhaltung“ ins Boot zu holen, besteht somit ein erster wichtiger Schritt darin, insgesamt den Mehrwert einer Auseinandersetzung mit der Thematik zu vermitteln und diese Auseinandersetzung gemeinsam zu führen. Besonders das Aufzeigen des persönlichen Nutzens für die tagtägliche Arbeit – von der Vereinfachung von Dokumentations- und Kommunikationsarbeit bis hin zu einer Vervielfältigung der Optionen in der Bildungsarbeit mit Kindern – kann dabei einen Schlüsselfaktor darstellen.

Da Berührungsängste mit Digitalisierungsthemen oft auch damit verbunden sind, dass Themen sehr unverständlich und komplex kommuniziert werden, ist es essentiell, die Zugänglichkeit und Verständlichkeit rund um digitalisierungsbezogene Themen zu erhöhen und etwa bei Diskussionen oder Weiterbildungen auf eine verständliche, an den Arbeitsrealitäten der Pädagog*innen ansetzende Sprache zu achten. Noch besser wäre die Einbeziehung der Pädagog*innen in die entsprechende Konzeption von Aus- und Weiterbildungen bzw. anderer Vermittlungs- und Diskussionsformate.

Die größte Hürde auf dem Weg von der „Abwehr“- zur „Begleithaltung“ dürfte darin liegen, die Hemmschwelle zum Ausprobieren zu überwinden. Sobald eine erste Auseinandersetzung stattfindet – so die Ergebnisse unserer Projektes sowie auch eines Modellprojektes in Deutschland (Kutscher et al. 2020) –, dürfte sich die Skepsis schnell abbauen. Vor diesem Hintergrund wird es wichtig sein, niederschwellige Berührungspunkte und Möglichkeiten des Ausprobierens zu schaffen. Eine Möglichkeit, die auf bereits bestehende Kompetenzen und Ressourcen zurückgreift, ist die Forcierung von Peer-Learning zwischen digital affinen und skeptischen Pädagog*innen.

Digitalisierung als Chance zur Attraktivierung des Berufsfeldes der Elementarpädagogik

Eine dritte Perspektive, die wichtig im Hinblick für die zukünftige Gestaltung von Digitalisierungsprozesse im Bereich der Elementarpädagogik erscheint ist, inwieweit dies auch ein Hebel zur Attraktivierung des Berufsfeldes sein kann.

Ein wichtiger Aspekt, der eng mit der Frage der Attraktivierung verknüpft ist, betrifft die Kompetenzfrage. Dass das weiblich dominierte Berufsfeld der Elementarpädagogik nach wie vor um die reale Anerkennung als Bildungseinrichtung ringen muss und vor der damit einhergehenden Problematik der fehlenden Bereitstellung von Ressourcen steht, ist unter anderem eng verknüpft mit der historisch gewachsenen geringen Bewertung des sogenannt weiblichen Arbeitsvermögens (Aulenbacher 2010). Gleichzeitig sind es vor allem digitale Kompetenzen, die im Zuge der Digitalisierung zu einer (finanziellen) Aufwertung von Berufsfeldern führen können. Allerdings werden im Kontext der Digitalisierung weiblich dominierte Berufsfelder oft nicht in den Blick genommen. Die Stärkung digitaler Kompetenzen von Elementarpädagog*innen, aber vor allem auch die Sichtbarmachung der zentralen Rolle der Elementarpädagogik im Hinblick auf die Förderung von Chancengleichheit im Zuge der Digitalisierung kann als ein starkes Argument für die (finanzielle) Aufwertung sowie für die Bereitstellung von notwendigen Ausstattungsressourcen herangezogen werden. Nicht zuletzt kann eine Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen auch zu einer Stärkung des Selbstverständnisses von Elementarpädagog*innen und der Anerkennung des hohen Wertes der eigenen Arbeit beitragen. Hinzu kommt, dass die flächendeckende Vermittlung von digitalen Grundkompetenzen Höherqualifizierung bzw. Spezialisierung ermöglicht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf eine mögliche Attraktivierung durch Digitalisierung ist, dass die Nutzung digitaler Technologie im Kindergartenalltag die Dokumentations- und Kommunikationsarbeit vereinfachen kann. Damit können einerseits (aktuell fehlende) Ressourcen für die Bildungsarbeit mit den Kindern gewonnen werden, andererseits kann damit verhindert werden, dass Dokumentations-, Vor- und Nachbereitungsarbeit in die Freizeit ausgelagert werden müssen. Dies wiederum setzt eine entsprechende Ausstattung mit digitalen Tools und Kompetenzen für deren Nutzung voraus.

Digitalisierung als Entlastung und nicht Belastung für die Elementarpädagogik

Derzeit – so lässt sich auf Basis der Reflexionen sowie Expert*innengespräche erkennen – wird Digitalisierung vor allem vonseiten der Beschäftigten nicht unbedingt als Aufwertungsmöglichkeit des Berufsfeldes und Entlastung wahrgenommen, sondern oft als zusätzliche Belastung erlebt. Prozesse laufen teilweise parallel analog und digital (etwa die Dokumentationsarbeit) und verursachen dadurch eher mehr als weniger Arbeit. Die Einführung neuer Tools und Optionen muss erlernt werden und „holpert“ manchmal anfänglich und das Credo „digitalisiert“ werden zu müssen, ohne den Sinn nachvollziehen zu können, kann belastend sein, vor allem wenn damit ein Abstempeln als „altmodisch“ oder ähnliches verbunden wird.

Zudem steht der Nutzen für die Elementarpädagog*innen selbst zu wenig im Zentrum von Medien- bzw. Digitalisierungsstrategien. Argumentiert wird zumeist – wie auch in den Interviews und Reflexionsgesprächen sowie auch aus der Literaturanalyse ersichtlich – dass zum Wohle der Kinder digitale Medienbildung möglichst früh begonnen werden sollte. Mögliche entlastende Faktoren für die Elementarpädagog*innen selbst oder die Frage, welche Optionen sie selbst als Bereicherung für ihre Arbeit sehen würden, stehen demgegenüber im

Hintergrund. Der „Forderungsliste“ was Elementarpädagogik alles zu leisten hat, um digitalisierungsbezogenen Veränderungen gerecht zu werden, wird länger und länger.

Dass digitale Bildungsarbeit auch Spaß machen kann und die Arbeit der Elementarpädagog*innen bereichern oder erleichtern kann, ist selten Ausgangspunkt entsprechender Strategien und Überlegungen. Dabei lässt sich gerade aus den Interviews mit jenen Pädagog*innen, die bereits unterschiedliche Tools einsetzen erkennen, wie viel Spaß diese machen können und wie die Vielfalt der digitalen Möglichkeiten für die Bildungsarbeit mit Kindern geschätzt wird.

Die Einbeziehung der Expertise der Pädagog*innen sowie deren Wünsche und Anliegen für zukünftige strategische Ansatzpunkte rund um Digitalisierung kann ein wichtiger Beitrag dafür sein, dass diese nicht als belastend, sondern vor allem entlastend, sinnstiftend und freudvoll wahrgenommen wird. Angesichts der ohnehin hohen Belastung des Personals in der Elementarpädagogik wäre dies eine wichtige Funktion der Digitalisierung, die stärker in den Fokus gerückt werden sollte.

8 Literaturverzeichnis

Aufhauser, Katharina; Bergmann, Nadja; Schierer, Anika (2023): Digitalisierung im Kindergarten. Beispielhafte Handlungsansätze zur Bewältigung aktueller Herausforderungen. Broschüre im Rahmen des Projekts "Martsmond - #Digikiga". Unter Mitarbeit von Selina Gartner und Verena Grösel. L&R Sozialforschung. Wien.

Aulenbacher, Brigitte (2010): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).

Behr, Julia (2019): Ganz alltäglich - Medien gehören auch in die Kita. In: Daniel Hajok und Sandra Fleischer (Hg.): Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Bergmann, Nadja; Aufhauser, Katharina; Wetzel, Petra (2021a): Frauen – Digitalisierung – Gestaltungsmöglichkeiten. Wiener Frauenbarometer. Hg. v. Frauenservice Wien. L&R Sozialforschung. Wien. Online verfügbar unter https://www.lrsocialresearch.at/files/frauenbarometer_2020_langfassung.pdf.

Bergmann, Nadja; Meißner, Janis Lena; Haselsteiner, Edeltraud; Pretterhofer, Nicolas (2021b): Sichtbar ist, was gesehen werden soll: Versteckte technologische Arbeit im stationären Einzelhandel. In: *Sozialwissenschaftliche Rundschau* 61 (4), S. 391–411.

Brandhofer, Gerhard; Miglbauer, Marlene; Fikisz, Walter; Höfler, Elke; Kayali, Fares (2020): Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog*innen. In: Bildung und Digitalisierung: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 51–72.

Burghardt, Lars; Knauf, Daniel (2017): Vorsprung durch (digitale) Technik? Medienimpulse, Bd. 55 Nr. 4 (2017): 4/2017 - Kreativität/Ko-Kreativität. In: *mi* 55 (4). DOI: 10.21243/mi-04-17-28.

Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Hg. v. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Charlotte Bühler Institut (2020): Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen. Hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Charlotte Bühler Institut. Wien.

Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2015): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Fourth edition. Los Angeles: SAGE.

Europäische Kommission (2021): EU-Kinderrechtsstrategie. Hg. v. Europäische Kommission. Brüssel. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e769a102-8d88-11eb-b85c-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF.

Fikisz, Walter (2019): Necessary digital competencies of nursery teachers in Austria. The 2nd international scientific conference for doctoral students and early stage researchers for educational & communication sciences. Eisenstadt, 2019.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (Hg.) (2015): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Springer Fachmedien Wiesbaden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Medienbildung und Gesellschaft, Band 34).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019a): Medienerziehung und Medienbildung als Aufgaben der frühkindlichen Bildung: Aktuelle Situation und Implikationen für eine stärkere Verankerung. In: Alexandra Merkert Jacqueline Heider-Lang (Hg.): Digitale Transformation in

der Bildungslandschaft - den analogen Stecker ziehen? 1. Augsburg, München 2019. Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 52–69.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019b): 'Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin' Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung. In: *Medienimpulse* 57 (1).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung–von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und-bildung. In: Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Siller, Friederike, Angela Tillmann und Isabel Zorn (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 442–456. Online verfügbar unter http://fox.leuphana.de/portal/files/15077358/handbuch_soziale_arbeit_und_digitalisierung.pdf

Gartner, Selina; Nikolatti, Ronja; Sorger, Claudia; Günther, Elisabeth; Bergmann, Nadja (2023): Kindergarten 4.0: Digitale Bildung im Professionalisierungsprozess von Elementarpädagog*innen. In: *mi* 61 (3), 33 Seiten. DOI: 10.21243/mi-03-23-09.

Grassmann, Susanne; Vogt, Franziska; Bauer, Annika; Bempreiksz-Luthardt, Jasmin; Walter-Laager, Catherine (2022): *Digitale Bildung in der Elementarpädagogik* Erfahrungsbereiche und Lernumgebungen für Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren. PEP – Internationales Zentrum für Professionalisierung der Elementarpädagogik. Berlin, Graz. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/364278634_Digitale_Bildung_in_der_Elementarpädagogik_Erfahrungsbereiche_und_Lernumgebungen_für_Kinder_im_Alter_von_1_bis_6_Jahren.

Hackl-Wimmer, Sigrid; Eglmaier, Marina Tanja Waltraud; Eichen, Lars; Rettenbacher, Karoline; Macher, Daniel; Walter-Laager, Catherine et al. (2021): Effects of Touchscreen Media Use on Toddlers' Sleep: Insights from Longtime ECG Monitoring. In: *Sensors (Basel, Switzerland)* 21 (22). DOI: 10.3390/s21227515.

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

Kaiser-Müller, Katharina (2020): Studie: Kleinkinder und digitale Medien. 72 Prozent der 0- bis 6-Jährigen im Internet. In: *Medienimpulse* 58 (1).

Kieninger, Julia; Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckner, Stephan (2021): *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5- Jähriger in Deutschland*. Hg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.

Knauf, Helen (2019): *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/>;

Kutscher, Nadia; Bischof, Jacqueline (2020): *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Medienbildung in der Kita“*. Abschlussbericht. Unter Mitarbeit von Birgit Schäfer-Biermann, Salvador Campayo, Dominik Farrenberg, Klara-Marie Peters, Nina Goretzko, Clara Fritz et al. Hg. v. Universität zu Köln. Köln.

- Kutscher, Nadia; Bischof, Jacqueline; Schäfer-Biermann, Birgit; Campayo, Salvador; Farrenberg, Dominik; Peters, Klara-Marie et al. (2020): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts "Medienbildung in der Kita" Abschlussbericht. Köln.
- Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse 14, S. 159–175. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1456>.
- Müller, Anita; Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2012): KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang Konzeption und erste Ergebnisse eines Interventions- und Forschungsprojekts zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der frühen Bildung. In: *Medienimpulse* 50 (1).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2nd ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH (Studien Zur Schul- und Bildungsforschung Ser), S. 45–54.
- Rettenbacher, Karoline; Eglmaier, Marina Tanja Waltraud; Hackl-Wimmer, Sigrid; Paechter, Manuela; Rominger, Christian; Lackner, Helmut Karl et al. (2022): Nutzung digitaler Medien in Kinderkrippen. In: *Frühe Bildung* 11 (2), S. 53–60. DOI: 10.1026/2191-9186/a000564.
- Schönborn, Herrad; Kuhl, Poldi (2020): Dokumentation in Kindertagesstätten. In: *MedienPädagogik*, S. 168–189. DOI: 10.21240/mpaed/00/2020.10.01.X.
- Schubert, Gisela; Eggert, Susanne; Lohr, Anne; Oberlinner, Andreas; Jochim, Valerie; Brüggem, Niels (2018): Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie "Mobile Medien und Internet im Kindesalter - Fokus Kindertageseinrichtungen" im Rahmen von MoFam. JFF - Institut für Medienpädagogik. München. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16084/pdf/schubert_et_al_2018_digitale_medien_i.
- Swertz, Christian; Kern, Gudrun; Kováčová, Erika (2012): Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. In: *MedienPädagogik* 22 (Frühe Medienbildung), S. 1–18. DOI: 10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X.
- Ullmann, Monika; Lepold, Marion (2018): *Digitale Medien in der Kita*: Verlag Herder Freiburg. Online verfügbar unter https://books.google.at/books?id=YsRUDwAAQBAJ&pg=PA111&hl=de&source=gbs_selecte_d_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.
- van Dijk, Jan (2005): *The deepening divide: inequality in the information society*. Thousand Oaks, California: Sage Pub.
- van Dijk, Jan (2020): *The digital divide*. Cambridge, Medford: Polity.
- van Laar, Ester; van Deursen, Alexander J.A.M.; van Dijk, Jan A.G.M.; Haan, Jos de (2017): The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. In: *Computers in Human Behavior* 72, S. 577–588. DOI: 10.1016/j.chb.2017.03.010.
- Veenker, Jaqueline (2020): Digitalisierungsprozesse in Kindheit und Kindertagesstätten – Ein kritischer Diskurs zu „Big Data“ in kindlichen Lebenswelten am Beispiel von Geschlecht. In: *Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen*. 1. Aufl.: Verlag Barbara Budrich, S. 81–98.

Veenker, Jaqueline; Kubandt, Melanie (2021): Digitalisierung – (k)ein Thema der Erzieher_innenausbildung?! In: *Sozial Extra* 45 (5), S. 311–314. DOI: 10.1007/s12054-021-00411-w.

Werthner, Hannes (2019): Das Wiener Manifest für Digitalen Humanismus. Unter Mitarbeit von Markus Hengstschläger: Ecwin; Salzburg, München. Online verfügbar unter <https://repositum.tuwien.at/handle/20.500.12708/30450>.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview, S. 227–255. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/563>.