



---

**Dokumentation**

---

**Frühkindliche schriftsprachliche Bildung durch analoge und digitale  
Bildungsmedien**

---

## Frühkindliche schriftsprachliche Bildung durch analoge und digitale Bildungsmedien

Aktenzeichen: WD 8 - 3000 - 006/21  
Abschluss der Arbeit: 29. Januar 2021  
Fachbereich: WD 8: Umwelt, Naturschutz, Reaktorsicherheit, Bildung  
und Forschung

---

Die Wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestages unterstützen die Mitglieder des Deutschen Bundestages bei ihrer mandatsbezogenen Tätigkeit. Ihre Arbeiten geben nicht die Auffassung des Deutschen Bundestages, eines seiner Organe oder der Bundestagsverwaltung wieder. Vielmehr liegen sie in der fachlichen Verantwortung der Verfasserinnen und Verfasser sowie der Fachbereichsleitung. Arbeiten der Wissenschaftlichen Dienste geben nur den zum Zeitpunkt der Erstellung des Textes aktuellen Stand wieder und stellen eine individuelle Auftragsarbeit für einen Abgeordneten des Bundestages dar. Die Arbeiten können der Geheimschutzordnung des Bundestages unterliegende, geschützte oder andere nicht zur Veröffentlichung geeignete Informationen enthalten. Eine beabsichtigte Weitergabe oder Veröffentlichung ist vorab dem jeweiligen Fachbereich anzuzeigen und nur mit Angabe der Quelle zulässig. Der Fachbereich berät über die dabei zu berücksichtigenden Fragen.

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>Stiftung Lesen</b>	<b>5</b>
<b>3.</b>	<b>Verankerung der Medienerziehung in den Bildungsplänen der Bundesländer</b>	<b>7</b>
3.1.	Inhaltliche Analyse der Medienerziehung in den Bildungsplänen	8
3.2.	Intensität der Verankerung von Medienerziehung in den einzelnen Bildungsplänen	11
3.2.1.	Fehlende bis schwache Verankerung	11
3.2.2.	Eingeschränkte Verankerung	12
3.2.3.	Umfassende Verankerung	12
3.2.4.	Sehr umfassende Verankerung	13
3.3.	Fazit: Intensität der Verankerung von Medienerziehung	15
<b>4.</b>	<b>Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik</b>	<b>16</b>
<b>5.</b>	<b>Digitale Medienbildung in der frühkindlichen Erziehung</b>	<b>18</b>
5.1.	Anforderungen und Herausforderungen im Zukunftsfeld ‚digitale Medienbildung‘	18
5.2.	Aktuelle Nutzung digitaler Medien und Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen	21
5.3.	Möglichkeiten und Potenziale des Zukunftsfeldes digitale Medienbildung	22
<b>6.</b>	<b>Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi)</b>	<b>22</b>
6.1.	Externe Evaluation	23
6.2.	Interne Evaluation	24
<b>7.</b>	<b>Bildungspläne der Bundesländer</b>	<b>25</b>

## 1. Einleitung

Die Vermittlung von Literacy-Kenntnissen ist in allen Bundesländern durch entsprechende Rahmen- und Bildungspläne, Empfehlungen u. ä. geregelt und wird in den Kindergärten und Kindertagesstätten mit Hilfe analoger und digitaler Medien praktiziert.

Ein wichtiges analoges Mittel ist dabei das Vorlesen von kindgerechten Geschichten, Märchen u. ä. Das Vorlesen ist ein wesentlicher Bestandteil der Bildungspläne aller Bundesländer. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Stiftung Lesen. Die Stiftung hat es sich zur Aufgabe gemacht, möglichst vielen Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, Lesen zu können, da Lesekompetenz die wichtigste Basis für Bildung und ein selbstbestimmtes Leben ist. Die Stiftung konzentriert sich vor allem auf die Leseförderung von Kindern, Jugendlichen und deren Familien, die in einem bildungsbenachteiligten Umfeld leben.

Ziel der frühkindlichen Erziehung ist - neben der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, sozialer, kognitiver und emotionaler Interaktionen und Verhaltensweisen - die (zumindest) rudimentäre Vermittlung von Wissen um die Bedeutung von Schrift zur Erfassung aller Wissensgebiete sowie die Vermittlung mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundkenntnisse zur Vorbereitung auf den Übergang in die Grundschule.

Neben den klassischen Printmedien (Bücher, Zeitschriften, Zeitungen u. ä.) werden in der frühkindlichen Erziehung inzwischen auch zunehmend digitale Medien (Computer, Laptops, Smartphones u. ä.) eingesetzt. Der Einsatz solcher Medien ist in den jeweiligen Bundesländern unterschiedlich geregelt und rechtlich mehr oder weniger verbindlich. Die unterschiedlichen Regelungen sowie die tatsächliche Nutzung bzw. Nichtnutzung digitaler Bildungsmedien sind der Tatsache geschuldet, dass der Einsatz digitaler Medien in der frühkindlichen Bildung nach wie vor pädagogisch umstritten ist.

Die Bildungspolitik wird von den jeweiligen Bundesländern bestimmt. Die teilweise Finanzierung der Bildungspolitik durch Bundesmittel eröffnete dem Bund keine Mitwirkungsrechte und nur sehr schwache Möglichkeiten der Einflussnahme. Das Gute Kita-Gesetz z. B. sieht ausdrücklich die alleinige Entscheidung der Bundesländer darüber vor, wie sie die Mittel, die ihnen der Bund überlässt, verwenden (§ 3 Abs. 2 Gute Kita-Gesetz). Dass alle Maßnahmen von der Zustimmung des jeweiligen Bundeslandes abhängen zeigt sich auch daran, dass mit jedem Bundesland bzw. dem jeweiligen Landesministerium ein Vertrag mit dem Bundesministerium über die Verwendung der Bundesmittel abgeschlossen werden muss.

Ein möglicher Ansatz, die Ausbildung im frühkindlichen Erziehungsbereich zu verbessern, bietet möglicherweise ein Monitoring auf Länderebene. Vorausgesetzt die Bundesländer entwickelten ein Interesse an der Feststellung der Tragfähigkeit ihrer frühkindlichen Bildungssysteme analog der Feststellung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im regionalen oder nationalen Maßstab, könnte eine Entwicklung in Gang gesetzt werden, die zu einer schrittweisen Optimierung im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung beitragen könnte. Ein Beispiel hierfür ist das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung. Die Einführung eines solchen Monitorings könnte eventuell durch zusätzliche Mittel des Bundes unterstützt werden.

## 2. Stiftung Lesen

„Es fängt mit Lesen an“ lautet das Motto der Stiftung Lesen.

„Lesen ist die zentrale Voraussetzung für Bildung, beruflichen Erfolg, Integration und zukunftsfähige gesellschaftliche Entwicklung. Die Stiftung Lesen führt in enger Zusammenarbeit mit Bundes- und Landesministerien, wissenschaftlichen Einrichtungen, Stiftungen, Verbänden und Unternehmen bundesweite Programme, Kampagnen, Forschungs- und Modellprojekte durch, zum Beispiel den Bundesweiten Vorlesetag im November.“<sup>1</sup>

Nach Absicht der Stiftung Lesen ist Lesekompetenz ist wichtigste Schlüsselqualifikation und wichtigste Bildungsvoraussetzung für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn in Deutschland. Zugleich dient sie als Basis für die eigene Meinungsbildung, soziale Verantwortung und gesellschaftliche Teilhabe. Deshalb ist die Leseförderung nach Ansicht der Stiftung eine der effektivsten und effizientesten Bildungsinvestitionen.

Ziel der Stiftung Lesen ist es deshalb, Lesefreude zu wecken und Lesekompetenz in ganz Deutschland zu stärken – unabhängig von den materiellen, kulturellen oder sozialen Voraussetzungen jedes Einzelnen.

Die Stiftung Lesen hält deshalb die Leseförderung in Deutschland für unerlässlich, da bundesweit 6,2 Millionen Erwachsene im Alter von 18 bis 64 Jahren nicht in der Lage sind, Texte richtig zu verstehen und richtig zu schreiben. Der Anteil dieser Personen mit geringer Literalität entspricht 12,1 Prozent der Deutsch sprechenden Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.<sup>2</sup>

„17,5 Prozent der 16- bis 65-Jährigen in Deutschland sind maximal in der Lage, kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und ihnen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen.

Mangelnde Lesefähigkeiten bilden ein nachwachsendes Problem: 20,7 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland haben Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. 18,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler der vierten Grundschulklassen verfügen über kein ausreichendes Leistungsniveau im Lesen. 13 Prozent der Grundschüler insgesamt erreichen nicht den Mindeststandard im Lesen, dem gegenüber erreichen nur 66 Prozent den Regelstandard sowie lediglich 10 Prozent den Optimalstandard.

Unter den Kindern und Jugendlichen wachsen somit kontinuierlich neue Generationen potenzieller funktionaler Analphabeten heran. Aufgrund mangelnder Lesefähigkeiten fehlt ihnen eine zentrale Voraussetzung für Bildung und Zugang zum Arbeitsmarkt. Es ist zu erwarten, dass sich das Problem in künftige Generationen fortsetzen wird, wenn die heutigen

---

1 Stiftung Lesen (2021). ÜBER UNS. <https://www.stiftunglesen.de/ueberuns>

2 Vergleiche: Stiftung Lesen (2021). EMPFEHLUNGEN AN DIE POLITIK. Politische und programmatische Empfehlungen für bessere Bildung. <https://www.stiftunglesen.de/ueberuns/portraet/empfehlungen/>

Kinder und Jugendlichen wiederum selbst Kinder haben und als Eltern nicht die notwendige Förderung anbieten.“

Die Stiftung Lesen hält deshalb Lesen und Vorlesen in allen gesellschaftlichen Gruppen für wichtig, da die Ursachen für die Defizite in den Lesefähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in beträchtlichem Maße in der (früh-) kindlichen Lesesozialisation liegen, die den formalen Bildungsinstitutionen notwendig vorgelagert ist.

„Nur 48 Prozent der Eltern von Kindern unter 12 Jahren halten Lesefreude für ein wichtiges Erziehungsziel. 39 Prozent nehmen Einfluss darauf, was ihre Kinder lesen, 30 Prozent darauf, wie viel sie lesen.

In 31 Prozent der Familien mit Kindern im Vorlesealter lesen Eltern selten oder nie vor. Die zentrale Vorleseperson ist für Kinder deutlich häufiger die Mutter als der Vater. 67 Prozent der Mütter lesen ihren Kindern täglich oder mehrmals in der Woche vor, jedoch nur 45 Prozent der Väter. Die geringe Präsenz von Vätern als Lesevorbilder und Vorleseakteure bedeutet eine mangelnde Unterstützung der Lesesozialisation vor allem von Jungen.

Eltern besitzen ambivalente Einstellungen zum Lesen: Zwar stimmen 84 Prozent der Erwachsenen der Aussage zu, dass Lesen wichtig für die Entwicklung von Kindern ist. Die Mehrheit der Eltern von Kindern unter 12 Jahren meint, es bringe Kinder besonders voran, wenn sie gut lesen können (62 %) und wenn sie viele Bücher lesen (58 %). Jedoch glauben nur 52 Prozent daran, dass es überhaupt möglich ist, Kindern Lesefreude zu vermitteln.

Eltern ist nicht ausreichend bewusst, dass Lesen Kinder ganzheitlich fördert: Zwar sieht eine Mehrheit durch Lesen Wissen (93 %), Sprachkompetenz (96 %) und verschiedene kognitive Fähigkeiten gefördert, nur eine Minderheit dagegen bringt Lesen mit der emotionalen Entwicklung von Kindern und ihren sozialen Kompetenzen in Verbindung:

30 Prozent sehen z. B. die Kontaktfreude von Kindern durch Lesen eher gehemmt. Demgegenüber stehen gerade emotionale und soziale Fähigkeiten an der Spitze der Erziehungsziele von Eltern.

Die genannten Einstellungen sind vor allem in solchen Bevölkerungsgruppen weit verbreitet, die aufgrund von ungünstigen Ausgangsbedingungen benachteiligt sind. Deshalb gehören Familien mit niedrigem Bildungsniveau – vielfach zugleich mit Migrationshintergrund – zu den wichtigsten Zielgruppen der Leseförderung“ (Ebenda).

Mit Blick auf die Defizite in der Leseförderung und Lesesozialisation in den Familien, den Bildungsinstitutionen und in der Gesellschaft hält sie Stiftung Lesen folgende Maßnahmen für notwendig:

„Fortsetzung und Intensivierung der begonnenen frühkindlichen Leseförderprogramme - Lesestart: Die Stiftung Lesen nimmt sich mit bundesweiten Programmen der Bewusstseinsbildung, Sensibilisierung und Ausstattung mit ‚Lese- und Vorlesestoff‘ für Familien, Eltern und Kinder an: Lesestart 1 – 2 – 3 (ein Leseförderprogramm zur frühen Bildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, durchgeführt von der Stiftung Lesen, mit flankierender

Unterstützung einiger Länder) und Einfach Vorlesen! (ein digitaler Vorlese-Service mit Unterstützung der Deutsche Bahn Stiftung) erreichen Familien mit Kindern im Vorlesealter. Das bundesweite Programm Lesestart muss verstetigt werden mit finanzieller Unterstützung des Bundes und aller Bundesländer.

Investitionen in Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung: Sensibilisierung von Eltern und Erwachsenen, ihre Verantwortung für eine möglichst frühe und intensive Förderung der Sprachentwicklung und des Lesens ihrer Kinder wahrzunehmen. Besonders vordringlich und effektiv ist dies im Bereich des Vorlesens: Kinder, denen in der Familie vorgelesen wird, entwickeln häufiger Lesefreude, Lesemotivation und Lesekompetenz als Kinder, denen nicht vorgelesen wird. Sie verfügen über vielfältige Interessen und Kompetenzen, die sich fächerübergreifend in besseren schulischen Leistungen niederschlagen und einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn und hohe Empathie – unabhängig vom Bildungshintergrund der Familien.

Breites öffentliches Engagement für Lesen und Vorlesen in Deutschland: Der Bundesweite Vorlesetag (...) wirkt mit Vorleseaktionen zahlreicher Politiker, Prominenter und Entscheider in eine breite Öffentlichkeit hinein. Der Bundesweite Vorlesetag wird mit umfassender gesellschaftlicher Unterstützung etabliert. Das Netzwerk Vorlesen der Stiftung Lesen motiviert und aktiviert hierzu begleitend Ehrenamtliche und Initiativen in allen Ländern und Kommunen in Deutschland, Kindern vorzulesen.

Verbindung von schulischen und außer-schulischen Programmen: Investitionen in Maßnahmen zur schulbegleitenden non-formalen und informellen Leseförderung von Kindern und Jugendlichen gelingen nachweislich durch Angebote, die Kindern und Jugendlichen Lesen im Kontext anderer Medien erfahrbar machen und ihnen durch freizeitorientierte, kreative und spielerische Impulse Freude am Lesen vermitteln. Die Stiftung Lesen setzt dies durch die Einrichtung von Leseklubs (mit Unterstützung des Bundes und privater Einrichtungen) und den Einsatz von Lesescouts um, die in allen Schulen und außerschulischen Lernorten etabliert werden.

Höhere Bildungsinvestitionen: (...) Der Anteil der Bildungsausgaben am BIP liegt in Deutschland deutlich niedriger als in anderen OECD-Staaten. (...) Die Stiftung Lesen setzt sich für eine signifikante Erhöhung der Mittel aus Bund, Ländern und Kommunen im Bereich der Leseförderung für Familien, Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein“ (Ebenda).

### **3. Verankerung der Medienerziehung in den Bildungsplänen der Bundesländer**

Im Dezember 2019 publizierten Theresa Lienau und Lies van Roessel einen Artikel mit dem Titel „Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen“, der in der „MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung“ veröffentlicht wurde.<sup>3</sup>

---

3 Anmerkung In diesem Beitrag wurde konsequent auf die ß-Schreibung verzichtet und stattdessen die Schreibweise ss verwendet.

Ausgehend von der Tatsache, dass unser Alltag zunehmend von Medien geprägt ist, untersuchen die beiden Autoren, welcher Stellenwert die einzelnen Bundesländer analogen und vor allem digitalen Medien in der frühkindlichen Bildung einräumen.

Grundlage für ihre Untersuchung stellen die Bildungspläne der jeweiligen Bundesländer dar. Neben einer formalen Analyse der Bildungspläne (Erwähnung der Medien im Inhaltsverzeichnis, Umfang des Textes u. ä.) nehmen die Autoren auch eine inhaltliche Analyse vor. Die inhaltliche Analyse beruht auf der Kategorisierung der vier Dimensionen - Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung - des Medienkompetenzmodells nach Baacke.<sup>4</sup>

### 3.1. Inhaltliche Analyse der Medienerziehung in den Bildungsplänen

Dazu wurden alle Kompetenzen identifiziert und den entsprechenden Dimensionen zugeordnet. Die Einordnung nach Baackes Modell diente auch dazu, auszuwerten, wie intensiv das Thema Medien in den Bildungsplänen verankert ist.

„Im Zusammenhang mit der Dimension **Medienkritik** ist in den Bildungsplänen häufig von einem kritisch-reflexiven Umgang mit Medien und Medieninhalten die Rede. So heißt es in den Plänen, Medienbeiträge sollen kritisch hinterfragt werden, Medienbotschaften und -tätigkeiten kritisch reflektiert werden oder ein kritisches Bewusstsein soll gegenüber Medien und Medienprodukten erlangt werden. Diese Fähigkeit wird oft in Zusammenhang mit der etwas konkreter formulierten Kompetenz gestellt, dass Kinder lernen, Werbung und ihre Absichten zu erkennen und zu reflektieren. Ebenfalls häufig genannt werden die Fähigkeiten, Medien, ihr Wesen und Medienbotschaften zu durchschauen sowie Medien nach persönlichen Maßstäben zu bewerten bzw. sich eine Meinung zu Medien bilden. Es werden also eher analytische und reflexive Kompetenzen genannt, während ethische Aspekte unerwähnt bleiben. Eine Erklärung dafür wäre, dass letztere nicht dem Entwicklungsstand von Kita-Kindern entsprechen. Dass das Erkennen von Werbung besonders häufig genannt wird, weist darauf hin, dass die Bildungspläne Medienbildung in der Kita oft in Verbindung mit einem konsumkritischen Ansatz sehen.“<sup>5</sup>

„Unter der Dimension **Medienkunde** – dem Wissen über heutige Medien und Mediensysteme – taucht in den Bildungsplänen besonders häufig auf, dass die Kinder Fähigkeiten zur Nutzung bzw. Bedienung von Medien erwerben sollten. Dies ist die insgesamt – also unter allen vier Dimensionen – am häufigsten erwähnte Kompetenz; hier liegt also ein besonderer Schwerpunkt. Beispiele, die in diesem Zusammenhang genannt werden, sind etwa: Sender auswählen/ wechseln, Software starten, Grundkenntnisse im Umgang mit Schreibgeräten/ Computern/ Tablets/ Smartphones erwerben, einen Kassettenrecorder einschalten, Erfahrungen mit Foto- und Videokamera machen, Informationen im Internet suchen oder Bilder am Computer malen. Ferner wird in vielen Plänen angeregt, dass Kinder lernen sollten, Medien als Mittel zur Informationsbeschaffung zu verstehen oder zu nutzen. Darüber hinaus wird ein

---

4 Baacke, Dieter. 2007. Medienpädagogik. Nachdr. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.

5 Lienau, Theresa; van Roessel, Lies (2019). Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. Medienpädagogik, (Dezember), Seite 136. <https://www.medienpaed.com/article/view/712/688>



Umgang mit Medien gefordert, der als selbstbestimmt, souverän, selbstständig, eigenverantwortlich, konstruktiv, kompetent oder sachgerecht beschrieben wird. Die Pläne betonen also, dass sich Kinder in der aktiven Nutzung von Medien als eigenständig und kompetent erfahren. Als weiteren Punkt fordern einige Pläne, dass Kinder auch Wissen über Medientechnik oder die Funktionsweise von Medien erwerben sollten. Es wird also sowohl die Vermittlung klassischer Wissensbestände, als auch – besonders häufig – Bedienungskompetenzen gefordert. Die Wissensaneignungsfunktion von Medien wird besonders in den Vordergrund gestellt; andere Funktionen (etwa die Nutzung von Medien zur Unterhaltung) tauchen weniger auf.

Unter der Dimension **Mediennutzung** haben wir hauptsächlich Kompetenzen erfasst, die mit der Verarbeitung der Medienerfahrungen zu tun haben. Von einer solchen Verarbeitung von Medienerfahrungen und -erlebnissen sowie den damit verbundenen Emotionen ist in den Plänen sehr häufig die Rede. Es heißt zum Beispiel, Medienerlebnisse sollten emotional und verbal verarbeitet werden, man sollte sich mit den Medienerfahrungen der Kinder als Teil ihrer Lebenswirklichkeit auseinandersetzen und die Fachkräfte sollten die Kinder dabei unterstützen, die mit Medien verbundenen Gefühle, Erlebnisse und Fantasien zu verarbeiten. Im Zusammenhang damit wird häufig eine (inter)aktive Auseinandersetzung mit Medien(inhalten) gefordert, um Medieninhalte und -erfahrungen zu verstehen, zu diskutieren oder über andere Wege (Gesang, Musik, Kunst, Rollenspiel) auszudrücken. Auch sprechen viele Pläne an, dass das bewusste Wahrnehmen von Medien und genaues Hinsehen und Hinhören mit den Kindern geübt werden sollte.

Die in den Bildungsplänen angesprochenen **mediengestalterischen** Kompetenzen umfassen hauptsächlich eine aktive, produktive und kreative Mediennutzung. Darunter fällt, dass Kinder erfahren, dass man mit Medien auch selbst produktiv sein kann, etwa indem sie Medien selbst herstellen oder anders mit Medien kreativ tätig werden. Als Beispiele werden Bilder- und Fotogeschichten, Hörspiele, oder einfache Videofilme genannt. Außerdem sollen Kinder lernen, Medien für eigene Anliegen zu nutzen: sowohl als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, als auch als Kommunikations- und Interaktionsmittel. Die von Baacke auch unter Mediengestaltung gefasste gesellschaftliche Dimension spielt in der frühkindlichen Bildung insgesamt eine geringe Rolle. Vielmehr liegt der Fokus darauf, den Kindern zu vermitteln, dass sie Medien für ihre eigenen Zwecke nutzen können und damit selbst aktiv und kreativ werden können“ (Ebenda: Seite 137f.).

Die Autoren heben hervor, dass zehn Bildungspläne auf alle vier Dimensionen eingehen.

„Dabei ist Medienkunde die am häufigsten genannte Dimension (in 13 Plänen), gefolgt von Mediennutzung und -gestaltung (jeweils 12), während elf Pläne Medienkritik als Teil von Medienkompetenz betrachten. In Bezug auf die einzelnen Fähigkeiten wurde die Nutzungs- und Bedienungskompetenz von Medien (als Komponente der Dimension Medienkunde) am häufigsten genannt. Ebenfalls in zehn oder mehr Plänen wurde ein kritischer bzw. reflexiver Umgang (Medienkritik), sowie die Verarbeitung von Medienerfahrungen und -erlebnissen (Mediennutzung) gefordert. Mit Blick auf die Tabelle 1 ist auffällig, dass die Fähigkeiten, die besonders häufig (in zehn oder mehr Plänen) genannt werden, eher allgemein und übergreifend sind (...), während sich insbesondere in der Gruppe ‚in 1-3 Plänen genannt‘ das Spektrum in diverse Einzelfähigkeiten ausdifferenziert. Hier werden etwa Kompetenzen wie ‚Mög-

liche Handlungsalternativen beim Medienumgang mitbedenken‘, ‚Ein Verständnis von Fernsehgewalt entwickeln‘ oder ‚Kinder dokumentieren ihren Alltag als Speicher biografischer Erfahrungen‘ aufgeführt“ (Ebenda: Seite 138).

	Medienkritik	Medienkunde	Mediennutzung	Mediengestaltung
in 10 oder mehr Bildungsplänen genannt	Kritischer / reflexiver Umgang mit Medien(inhalten)	Fähigkeiten zur Nutzung / Bedienung von Medien erwerben	Verarbeitung von Medien-erfahrungen und -erlebnissen sowie der damit verbundenen Emotionen	
in 7 - 9 Bildungsplänen genannt	Werbung und ihre Absichten erkennen	Medien als Mittel zur Informationsbeschaffung verstehen / nutzen Selbstbestimmter / souveräner / selbstständiger / eigenverantwortlicher / konstruktiver / kompetenter / sachgerechter Umgang mit Medien	(Inter)aktive Auseinandersetzung mit Medien im Gespräch, Rollenspiel, der Kunst etc. Medien bewusst wahrnehmen / genaues Hinsehen und Hinhören	Aktive / produktive Mediennutzung, Medien selbst herstellen Kreative Mediennutzung
in 4 - 6 Bildungsplänen genannt	Medien, ihr Wesen und Medienbotschaften durchschauen Bewertung von Medien nach persönlichen Maßstäben / sich eine Meinung über Medien bilden	Medientechnik / Funktionsweise von Medien verstehen		Medien als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel nutzen Medien als Kommunikations- / Interaktionsmittel nutzen
in 1 - 3 Bildungsplänen genannt	Trennen von Realität, Fiktion und Virtualität / von eigenem Erleben und Medienproduktionen Reflexion von klischeehaften Darstellungen in Medien (etwa in Bezug auf Geschlecht) Erkennen, dass Medien Bedürfnisse beeinflussen / manipulieren Medien(inhalte) als vom Menschen gemacht erkennen Gefahren des Missbrauchs kennen Analysieren, wo Medien zum Einsatz kommen Auf kritische Haltung hinsichtlich des Medienkonsums vorbereiten Verantwortlicher Umgang mit Medien Mögliche Handlungsalternativen beim Medienumgang mitbedenken	Medien als Kommunikationsmittel verstehen und nutzen Mediensysteme kennen Erweitertes Verständnis von Medien / Medienvielfalt kennenlernen Medienbetriebe kennenlernen Medien für andere Anliegen nutzen (zur Unterhaltung / Entspannung / zum ästhetischen Erleben)	Sich in der Vielfalt der Medienwelten orientieren können / Orientierungskompetenz Welterfahrung medial ergänzen, neue Räume erschließen Insbesondere Kinder mit schweren motorischen Störungen oder Lähmungen erleben über tastenbedienbare Spiel- und Lerngeräte, dass sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können Medienerlebnisse genießen Ein Bewusstsein für Medienrituale entwickeln Ein Verständnis von Fernsehgewalt entwickeln Kinder zum rezeptiven Umgang mit Medien befähigen	Medienprojekte durchführen Medien für eigene Anliegen / Themen nutzen Medieninhalte verändern «Produktcharakter» von Medien kennenlernen Kinder dokumentieren ihren Alltag als Speicher biografischer Erfahrungen Explorativer und experimenteller Umgang mit Medien Den Prozess der «Aneignung von Welt» unter Einbeziehung von Medien aktiv gestalten

Tab. 1.: Häufigkeit der Nennung einzelner Medienkompetenzen in den Bildungsplänen, kategorisiert nach Baacke (2007).

(Ebenda: Seite 139).

### 3.2. Intensität der Verankerung von Medienerziehung in den einzelnen Bildungsplänen

Die Intensivität, mit der sich die einzelnen Bildungspläne mit dem Thema Medien auseinandersetzen, variiert vom Auslassen des Themas bis hin zu einer sehr umfassenden Darstellung und Auseinandersetzung.

Die vorliegende Analyse von Linau und van Roessel folgt hingegen einer differenzierteren Einordnung, die sich zudem an inhaltlichen Kriterien orientiert und umfangreich erläutert und kommentiert wird. Diese Einordnung erfolgt anhand von vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Die Autoren haben die Intensität der Verankerung daran festgemacht, wie viele der o. g. Dimensionen in den Bildungsplänen der Bundesländer enthalten sind.

„Eine fehlende bis schwache Verankerung weisen die Bildungspläne auf, die keine oder nur eine der Dimensionen behandeln. Werden zwei oder drei der Dimensionen behandelt, wird die Intensität der Verankerung als eingeschränkt beschrieben.

Wenn alle vier Dimensionen angesprochen werden, gehen wir von einer umfassenden Verankerung aus. Wir sprechen von einer sehr umfassenden Verankerung, wenn nicht nur alle vier Dimensionen angesprochen, sondern auch ausführlich behandelt werden und ein breites und gut fundiertes Verständnis von Medienkompetenz bzw. Medienerziehung erkennbar ist.

#### 3.2.1. Fehlende bis schwache Verankerung

Die Pläne der Bundesländer Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen weisen eine fehlende bis schwache Auseinandersetzung mit dem Thema Medien auf.

Brandenburg und Sachsen-Anhalt sind die einzigen Bundesländer, die keine Kompetenz nennen, die einer der vier Dimensionen zugeordnet werden kann. Im Brandenburger Plan werden in Bezug auf Medien lediglich ‚Papier, verschiedene Schreibgeräte [und] Schreibmaschine/Computer‘ genannt, um eine Schreibbecke auszustatten; an anderer Stelle ist von dem Einsatz eines Tonbands und Kassettenrekorders die Rede.

Auch im Plan von Sachsen-Anhalt spielen Medien praktisch keine Rolle, bis auf den Satz: ‚Schrift wird [von Kindern] über Medien wie Fernsehen und Zeitung wahrgenommen, an Lebensmitteln und Fahrzeugen gesehen und als Leuchtreklame in Geschäften oder in Büchern mit spannenden Geschichten entdeckt‘.

Der Bremer Plan geht ebenfalls nur sehr vereinzelt auf Medien ein. Er problematisiert den ‚übermäßigen Mediengebrauch‘, der aus der Reduzierung des öffentlichen Spielraums resultiert. Es wird gesagt, dass Fachkräfte und Kinder über ‚Bücher und andere Medien‘ gemeinsam Fragen beantworten können. Der Plan schlägt ebenfalls Chatten und E-Mailverkehr mit einer Patengruppe vor, jedoch um das Interesse an geschriebener Sprache zu fördern, nicht spezifische Medienkompetenzen. Entsprechend kann hier eine schwache Verankerung von Medienpädagogik festgestellt werden“ (Ebenda: Seite 140f.).

### 3.2.2. Eingeschränkte Verankerung

„Niedersachsen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz haben das Thema Medien eingeschränkt in ihren Plänen verankert. Im niedersächsischen Plan wird der medienerzieherische Ansatz im Wesentlichen in nur einem Satz behandelt. Jedoch werden hier – wenn auch sehr knapp – zwei Dimensionen der Medienkompetenz, nämlich Medienkunde und Mediengestaltung, angesprochen: ‘Einige Tageseinrichtungen eröffnen Kindern auch einen altersgemässen Zugang zu technischen Medien, insbesondere dem Computer, damit sie dessen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen und kreativ nutzen können’. Medienerziehung ist also optional; kritisch wird jedoch der Einsatz ‘rein rezeptive[r] PC-Programme’ gesehen, diese würden das Kind nur ‘beschäftigen’. Auch ‘übermäßiger Medienkonsum’ (außerhalb der Kita) wird problematisiert.

Der baden-württembergische Plan geht auch eingeschränkt auf medienerzieherische Themen ein, argumentiert allerdings, dass Medien für Kinder zum Alltag gehören und diese Erfahrungen verarbeitet werden müssen. Insgesamt wird Mediengebrauch jedoch im Spannungsverhältnis zu sinnlicher Erfahrung gesehen, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass das Thema vor allem unter dem Bildungs- und Entwicklungsfeld ‚Sinne‘ behandelt wird.

Der rheinland-pfälzische Plan geht nicht auf die Dimension ‘Mediengestaltung’ ein, weshalb die Verankerung als eingeschränkt angesehen werden kann. Dennoch muss hier angemerkt werden, dass der Plan für sein Erscheinungsdatum (2004) recht progressiv ist und auch als einziger der bisher aufgeführten Pläne (BB, ST, HB, NI, BW, SL, RP) Medien im Inhaltsverzeichnis und sogar als eigenen Bildungsbereich benennt. Wenngleich auch hier die Bedeutung von Primärerfahrungen im Vergleich zu (medial vermittelten) Sekundärerfahrungen betont wird, wird gleichzeitig festgestellt, dass Medien zur Kultur gehören und das Erschließen dieser ‘eigene[n] Erfahrungsräume’ ein ‘wichtiger Schritt in der Gesamtentwicklung der Kinder’ darstellt. Der Plan unterstreicht: ‚[D]er souveräne Umgang mit ihnen [den Medien] gehört zu einer modernen Lebensgestaltung“ (Ebenda: Seite 141).

### 3.2.3. Umfassende Verankerung

„Zu den Plänen, die sich umfassend (aber nicht sehr umfassend) mit dem Thema Medien beschäftigen, also alle Dimensionen mindestens knapp ansprechen, gehören Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Saarland, Berlin und Hamburg.

Im mecklenburg-vorpommerschen Plan tauchen Medien unter dem Punkt ‚Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien‘ im Inhaltsverzeichnis auf. Bereits hier zeigt sich, dass besonders (klassische) Schrift-/Printmedien gemeint sind, d.h. das Lesen und die Lesekultur stehen stark im Vordergrund. Der Umgang mit elektronischen oder digitalen Medien wird hingegen eher in der Familie erlernt. Die Dimensionen werden recht vereinzelt angesprochen, jedoch kaum näher ausgeführt und vorrangig auf den Umgang mit Texten bezogen. Der Plan hält ‚passiven Medienkonsum‘ für bildungs- und entwicklungshindernd und unterscheidet zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen.

Im sächsischen Plan ist stellenweise eine hohe Technikskepsis zu erkennen (durch Techniknähe entstünden ‘künstliche, sterile und emotionslose Welten’), jedoch wird daraus geschlossen, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Medien notwendig ist. Hier wird die

Kita in die Pflicht genommen, da viele Familien Unterstützung benötigen würden. So könne möglichen Chancenungleichheiten, die über den Umgang mit Medien verstärkt würden, entgegen gewirkt werden. Der Plan legt zudem Wert auf einen – dem Entwicklungsstand entsprechenden – möglichst selbstständigen Umgang.

Der 2018 neu erschienene saarländische Plan weist im Vorwort darauf hin, Medienpädagogik nun stärker als zuvor zu integrieren. Dennoch wird das Verhältnis zu Medien und der damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderung teilweise zwiespältig gesehen. So heißt es, Veränderungen wie ‚[...] der immer frühere Zugang von Kindern zu Medien aller Art eröffnen Kindern - ob wir das wollen oder nicht und ob sie das wollen oder nicht – neue Erfahrungshorizonte und bringen neue Zuordnungen‘. Medial vermittelte Situationen werden zwar als ‚künstlich‘ und ‚ungenügend‘ beschrieben, dennoch wird an anderer Stelle recht deutlich gefordert: ‚Die Kita darf sich diesen Erfahrungen nicht verschließen.‘ Ebenso wird betont, dass Medien selbstverständlich zum Alltag der Kinder dazugehören und bereits in der frühen Kindheit - entsprechend des Entwicklungsstands – Chancen für ein ‚lebenslanges und globales Lernen‘ böten; Kinder sollten daher nicht aus ‚falsch verstandene[r] Fürsorglichkeit‘ davon ferngehalten werden. Vielmehr sei ein eigenständiger Zugang zu fördern. Der Plan greift das Thema unter mehreren Bildungsbereichen in Form von (knappen) Fragen oder stichwortartigen Anregungen auf. Dabei wird auch der Einsatz von Tablets angesprochen.

Die Pläne von Berlin und Hamburg weisen relativ grosse Überschneidungen in Bezug auf Medien auf; die Textstellen zu ‚Entwicklung von Medienkompetenz‘ sind teilweise wortgleich. Die Ausführungen im Hamburger Plan sind etwas knapper als im Berliner, dafür aber insgesamt dem Medienthema gegenüber etwas aufgeschlossener. So betont der Berliner Plan, dass in der Kita reale Erfahrungen im Vordergrund stehen sollten, da die Kinder im familiären Umfeld ohnehin diverse Medien nutzen würden. Diese Passage fehlt im Hamburger Plan, während sich die deutliche Forderung ‚Die Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen der Kinder als Teil ihrer Lebenswirklichkeit gehört deshalb in die Kita‘ nur dort findet. So wird auch im Berliner Plan das Thema Medien stärker über den Schutz vor Risiken hergeleitet, als über Chancen und Potenziale begründet. Jedoch fehlen im Hamburger Plan teilweise Beispiele zum Einsatz von Medien, sodass dieser etwas weniger konkret ist“ (Ebenda: Seite 142f.).

#### 3.2.4. Sehr umfassende Verankerung

„Sehr umfassend haben jene Pläne das Thema Medien und Medienerziehung verankert, die alle Dimensionen ansprechen und diese außerdem besonders ausführlich behandeln. Zu diesen Bildungsplänen gehören Schleswig-Holstein, NRW, Thüringen, Hessen und Bayern.

Der schleswig-holsteinische Plan widmet sich Medien als Teil der musisch-ästhetischen Bildung; so heißt es im Titel des Kapitels ‚sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen‘. Entsprechend werden medial vermittelte Erfahrungen als ‚Erfahrungen aus zweiter Hand‘, beschrieben, welche sinnliche Erfahrungen ergänzen können. Auch hier wird auf die unterschiedlichen Erlebnisse, die Kinder zu Hause im Umgang mit Medien machen, hingewiesen – diese sollen in der Kita ausgeglichen und auch verarbeitet werden. Dies sollte entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder geschehen. In dem Textabschnitt zu Kindern im Alter von null bis drei Jahren spielt das Thema Medien jedoch keine Rolle. Die Dimensionen

werden ausführlich behandelt, die kritische Dimension wird allerdings vor allem in Bezug auf die reflexive Unterdimension angesprochen.

Der NRW-Plan führt ‚Medien‘ als einen von zehn Bildungsbereichen auf. Der Plan ist für die Arbeit mit Kindern von 0 bis 10 Jahre ausgelegt. Gefordert wird ein situationsorientierter und ganzheitlicher Ansatz, bei dem die Lebenswelt der Kinder im Mittelpunkt steht. Medien werden als ‚positive Erweiterung ihrer [der Kinder] sonstigen Erfahrungsmöglichkeiten‘ gesehen. Neben der Alltagsrelevanz von Medien wird auch auf ihre Bedeutung für eine ‚Kinderkultur‘ sowie die Möglichkeiten zur Teilhabe über Medien eingegangen. Um Chancenungleichheiten im Zusammenhang mit Medien auszugleichen, wird die Einbeziehung der Eltern und ihre systematische Unterstützung gefordert“ (Ebenda: Seite 143).

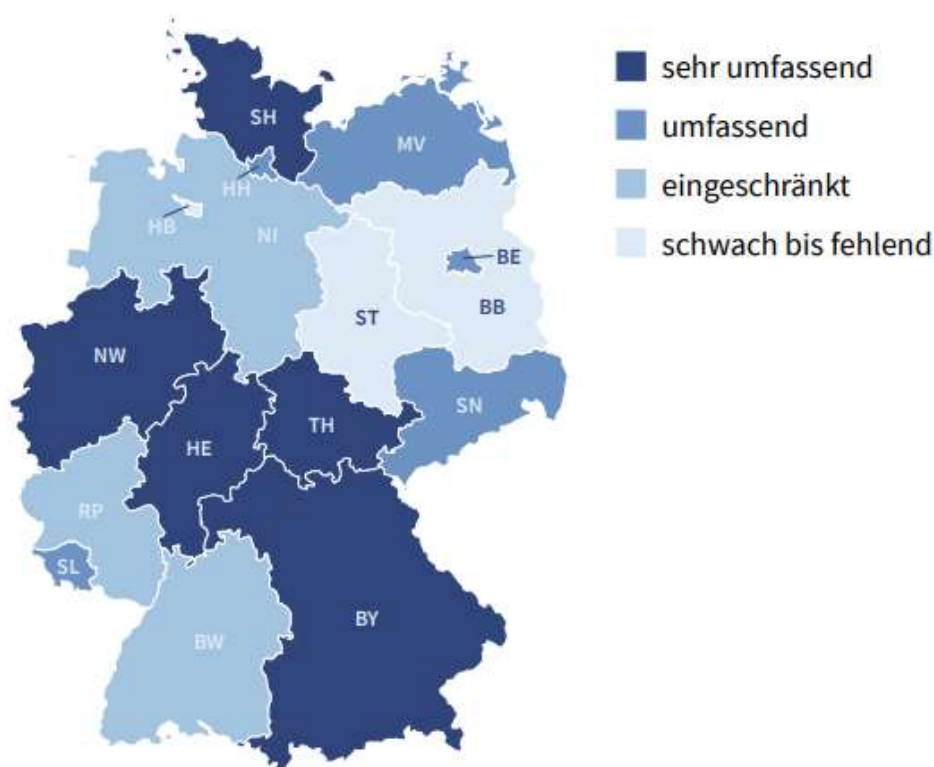


Abb. 1.: Intensität der Verankerung medienerzieherischer Inhalte in den Bildungsplänen der Bundesländer.

(Ebenda: Seite 144).

„Der thüringische Plan fällt durch ein besonders differenziertes Medienverständnis auf und geht auf Themen wie Medienkonvergenz und die Besonderheiten im Umgang mit digitalen Medien gesondert ein. Medienbildung wird als lebenslanger Prozess und als Querschnittsaufgabe betrachtet, weshalb sie auch mit anderen Bildungsbereichen verknüpft wird. So wird deutlich formuliert: ‚Mehr als je zuvor ist erzieherisches und pädagogisches Handeln heute als Handeln in einer durch Medien geprägten Welt zu denken. ‚Um dies zu gewährleisten,

weist der Plan auf eine thüringische Initiative hin, die seit 2010 vermehrt medienpädagogische Fortbildungen in Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen verankert. (...)

Der hessische Plan überschneidet sich teilweise mit dem bayerischen Plan (beide wurden von Wassilios E. Fthenakis verfasst), wenngleich ersterer weniger umfangreich ist. So heben beide Pläne die Bedeutung von Medienkompetenz für die Teilhabe an der Gesellschaft besonders hervor (Medienkompetenz sei ‚unabdingbar‘); ihr Erwerb soll im Wechselspiel zwischen Schutz und Befähigung zur Selbstständigkeit geschehen. Medienbildung soll zu mehr Chancengleichheit führen, weshalb damit bereits in der frühen Kindheit begonnen werden sollte (laut dem bayerischen Plan ist dies auch bei Kindern unter drei Jahren bereits im Ansatz möglich). Sie sollte dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen. Der bayerische Plan differenziert stärker zwischen unterschiedlichen Medien und behandelt auch die Verknüpfung dieser. Er betont, dass alle Medien hohe Lernpotenziale bieten. Wie diese genutzt werden können, schildert der bayerische Plan anhand vieler Praxisbeispiele“ (Ebenda: Seite 144f.).

### 3.3. Fazit: Intensität der Verankerung von Medienerziehung

Die Intensität der Verankerung des Themas Medien bzw. Medienerziehung in den Bildungsplänen variiert stark. Es existieren sowohl Bildungspläne, die sich mit dem Thema nicht bzw. kaum auseinandersetzen, als auch andere, die seine besondere Bedeutung hervorheben oder vor diesem Hintergrund gar ein Umdenken im erzieherischen und pädagogischen Handeln fordern (TH).

Pläne, die das Medienthema weniger vertiefend behandeln und ein Medienverständnis aufweisen, dass sich eher an klassischen, nicht-digitalen Medien orientiert finden sich in BB, BW, HB, SL, MV. Andere Pläne setzen mediale Erfahrungen in Opposition zu ‚realen‘ oder ‚sinnlichen‘ Erfahrungen (BE, BW, HE, MV, RP, SH, SL, SN). Daneben gibt es auch Bildungspläne, in denen hoher oder passiver Mediengebrauch bzw. Medienkonsum problematisiert wird (BY, HB, MV, NI, SN, SH). In allen Plänen aber, die sich mit dem Thema eingehender befassen, wird auf die permanente Relevanz der Medien im alltäglichen Leben der Kinder hingewiesen (BE, BY, HE, HH, MV, SL, SH, SN, TH). (Vergleiche: Ebenda 145)

„Die Pläne mit einer «sehr umfassenden» oder «umfassenden» Verankerung sprechen folgende Themen gehäuft an:

- dass Medienkompetenz oder -erziehung besonders wichtig ist (BY, HE, NW, RP, TH),
- dass Medien ein Mittel für gesellschaftliche Teilhabe sind (BY, HE, NW, SN, TH),
- dass Medien wichtig für die Identitätsentwicklung der Kinder oder eine Kinderkultur sind (HH, NW, RP, SN, TH),
- dass Medien klischeehafte Darstellungen (etwa von Geschlechterrollen) propagieren (BE, HE, HH, SH, SL, TH),
- dass der divergierende Umgang mit Medien in der Familie Chancenungleichheiten verstärken kann (BY, HE, NW, SN, SH, SL, TH),

- dass Medienpädagogik an das Alter bzw. den Entwicklungsstand des Kindes angepasst sein sollte (BY, HE, SH, TH),
- dass Medienpädagogik sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren sollte (BY, NW, TH),
- dass Medienpädagogik einen situationsorientierten Ansatz verfolgt (NW) bzw. von einem aktiven, souveränen Kind ausgehen sollte (BY, SN, NW, TH)“ (Ebenda: Seite 145).

Das breite Spektrum der Herangehensweisen an das Thema Medien macht deutlich, dass die Bundesländer verschiedene inhaltliche Schwerpunkte setzen. Nicht alle Bildungspläne sehen die Kita als den Ort, an dem Kinder mit digitalen Medien umfassendere Erfahrungen machen sollen.

„Dennoch findet das Thema in der großen Mehrzahl der Pläne Beachtung, wenngleich in unterschiedlicher Intensität. Von 16 Plänen befassen sich neun umfassend oder sehr umfassend mit Medien und haben entsprechend ein breites Verständnis von Medienkompetenz, wohingegen in nur zwei Plänen keine im Umgang mit Medien zu erlernenden Kompetenzen genannt werden. Darüber hinaus haben wir ausgeführt, dass die Pläne eine Vielzahl verschiedener Kompetenzen aufführen. (...) An der Vielzahl dieser Kompetenzen lassen sich zwei Dinge erkennen: Erstens zeigt sich erneut, dass in der überwiegenden Mehrzahl der Bildungspläne die Meinung vertreten wird, dass Kinder bereits in der Kita umfassende Erfahrungen mit Medien machen können. Zweitens wird deutlich erkennbar, dass Medienerziehung nicht nur auf den Erwerb einer singulären Medienkompetenz abzielt, sondern dass der kompetente Umgang mit Medien diverse Kompetenzen umfasst. Von diesen können – so die Aussage der meisten Bildungspläne – viele bereits im Kita-Alter angestoßen werden, entsprechend dem Entwicklungsstand des einzelnen Kindes“ (Ebenda: Seite 146).

#### **4. Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik**

Der Entwurf des „Länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/ Erzieher“ vom 1. Juli 2012 war der erste Versuch, die unterschiedlichen Ausbildungsformen für Erzieherinnen und Erzieher bundesweit auf eine gemeinsame Grundlage zu stellen.

„14 von 16 Bundesländern haben einen gemeinsamen Lehrplan für die ErzieherInnenausbildung entwickelt. Er soll den Bundesländern als Grundlage dienen, um die vorhandenen Lehrpläne daran anzupassen. Es handelt sich um einen kompetenzorientierten Lehrplan, der sich in einen Richtlinienenteil und einen Lehrplanteil gliedert.“<sup>6</sup>

---

6 Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher - Entwurf vom 01.07.2012. <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>



---

Aber erst am 19. Juni 2020 wurde der „Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik“ von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Zuge eines Maßnahmenbündels zur Attraktivitätssteigerung der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte endgültig beschlossen.<sup>7</sup>

Der Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik<sup>8</sup> ist weitgehend mit dem Entwurf aus dem Jahr 2012 identisch. In Kapitel 1.3 Ausbildungsziel wird auf Vermittlung von Medienkompetenz hingewiesen:

„Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Medien und ihre Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend zu nutzen. Als Medien werden von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowohl neue Medien wie Internet und Handy wie auch traditionelle Medien wie Bilderbücher genutzt. Sie sind ein wesentlicher Teil ihrer Erfahrungswelt. Sozialpädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz.

Medienkompetenz umfasst vier Dimensionen: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung. Mit Medienkunde ist das Wissen über die heutigen Mediensysteme gemeint. Medienkritik bedeutet ihre analytische Erfassung, kritische Reflexion und ethische Bewertung. Mediennutzung meint ihre rezeptive und interaktive Nutzung, Mediengestaltung ihre innovative Veränderung und kreative Gestaltung“ (Ebenda: Seite 5).

Bei der Beschreibung der Lernfelder in Abschnitt 2.2.2 befindet sich auch ein Hinweis auf die Vermittlung Literacy-Fähigkeiten:

„Dem Lernfeld 4 Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten sind Bildungsbereiche zugeordnet, die für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene wesentliche Erfahrungsfelder ihrer Entwicklung darstellen: Bewegung, Spiel und Theater; Musik und Rhythmik; Ästhetik und Kunst; Sprache, Literacy und Medien; Religion, Gesellschaft und Ethik; Natur und Umwelt; Gesundheit und Ernährung; Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.“<sup>9</sup>

Die Bezeichnung der Bildungsbereiche stellt eine formale und inhaltliche Abgrenzung dar, die in der Ausbildungspraxis durch Vernetzungen und Überschneidungen in Lernsituationen überschritten werden kann. Die im Lernfeld beschriebenen Inhalte beziehen sich auf die fachspezifischen Grundlagen der Bildungsbereiche und auf den sozialpädagogischen Ansatz der Bildungsarbeit. Dies ist für jeden Bildungsbereich miteinander zu verzahnen.

---

7 KMK (2020). Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte: KMK beschließt Maßnahmenbündel zur Attraktivitätssteigerung. Pressemitteilung vom 19.06.2020. [Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte: KMK beschließt Maßnahmenbündel zur Attraktivitätssteigerung](#)

8 KMK (2020). Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf)

9 „In (diesen) Bildungsbereichen (...) müssen auf den Bildungsbereich bezogene fachspezifische und sozialpädagogische Kompetenzen erworben werden. Beides ist didaktisch-methodisch miteinander zu verbinden.“ Vergleiche dazu: Fußnote auf Seite 35.

Die curriculare Ausgestaltung der Bildungsbereiche im Einzelnen erfolgt durch die Länder“ (Ebenda; Seite 19f.).

Das Lernfeld 4 „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ umfasst einen Zeitrichtwert: mind. 600 Unterrichtsstunden. (Vergleiche: Ebenda 32).

„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, (...)

- Medien zur Anregung von Selbstbildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu nutzen.
- technische Medien in die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gezielt einzubeziehen“ (Ebenda: Seite 33).

## 5. Digitale Medienbildung in der frühkindlichen Erziehung

Am 26. Oktober 2020 veröffentlichte die Prognos AG zusammen mit der „Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin“ die Kurzstudie: Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung.“ In dieser Kurzstudie wird zwar festgestellt, dass die Weiterbildungsbereitschaft von pädagogischen Fachkräften sehr ausgeprägt ist und die Weiterbildungsteilnahme als Teil ihrer beruflichen Identität und als Bedingung für die eigene berufliche Weiterentwicklung betrachtet wird, aber gleichzeitig aufgrund fehlender Aufstiegschancen eine Quelle größerer Unzufriedenheit bei den pädagogischen Fachkräften und damit eine potenzielle Ursache ihres vorzeitigen Berufsausstiegs darstellt.

„Die vorliegende Kurzstudie lotet vor diesem Hintergrund für die drei exemplarischen Zukunftsfelder ‚Praxisanleitung‘, ‚digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkind-Pädagogik‘ aus, welche fachlichen Anforderungen sich darin für Fachkarrieren bieten.“<sup>10</sup>

Die nachfolgenden Auszüge beschränken sich auf den Bereich der digitalen Medienbildung, da in ihrem deskriptiven Teil interessante Aussagen für die geübte Praxis der digitalen Medienbildung in der frühkindlichen Erziehung gemacht werden.

### 5.1. Anforderungen und Herausforderungen im Zukunftsfeld ‚digitale Medienbildung‘

„In einem breiten Untersuchungsfeld wird der Einfluss digitaler Medien auf Entwicklungschancen verschiedenster Bildungsbereiche von mathematischen und technischen Fähigkeiten bis hin zur Kompetenz für soziale Interaktion erforscht. Durchgesetzt haben sich bisher maßgeblich Erkenntnisse für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen.

---

10 Weßler-Poßberg, Dagmar; Huschik, Gwendolyn; u. a. (2020). Prognos AG. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, 26.10.2020. Kurzstudie: Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. <https://www.bmfsfj.de/blob/163910/694f6b1807f0f1857bceb0f009b499f5/zukunftsfelder-fuer-erzieherberufe-fachkarrieren-in-der-fruehen-bildung-prognos-data.pdf>.

Auch eine digitale unterstützte Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung ist am ehesten im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung und in Sprach-Kitas festzustellen.

Eine Befragung von Trägern von Kindertageseinrichtungen zeigt jedoch kein einheitliches Bild der Nutzung digitaler Medien beim Lernen und Spielen. Jeweils ein Drittel der befragten Träger gibt an, dies schon systematisch umzusetzen, aber jeweils ein Drittel der Träger zeigt sich noch vorsichtig testend oder setzt gar keine digitalen Medien ein.

In einem breiten Untersuchungsfeld wird der Einfluss digitaler Medien auf Entwicklungschancen verschiedener Bildungsbereiche von mathematischen und technischen Fähigkeiten bis hin zur Kompetenz für soziale Interaktion erforscht. Durchgesetzt haben sich bisher maßgeblich Erkenntnisse für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“ (Ebenda: Seite 10).

„Eine Expertise des Staatsinstituts für Frühpädagogik<sup>11</sup> in Bayern zur Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung kommt bei der Bewertung zweier Modellprojekte in Bayern und Rheinland-Pfalz zu dem Schluss, dass digitale Medien in der frühen Bildung und Erziehung Chancen und Risiken bergen. Die Chancen kommen dann zum Tragen, so die Autor\*innen der Expertise, wenn ‚digitale Medien wohlüberlegt, sorgfältig ausgewählt, sicher und pädagogisch zielgerichtet eingesetzt werden‘. In diesen Fällen können digitale Medien die Entwicklung von Kindern fördern bzw. Kinder können digitale Medien selber für das Erreichen eigener (Entwicklungs-) Ziele nutzen.

Risiken können sich für die Kinder ergeben, wenn pädagogische Fachkräfte digitale Medien, unreflektiert, alters- und entwicklungsunangemessen sowie nicht zielgerichtet einsetzen und Kinder damit überfordern bzw. deren Aktivitäts-, Explorations- und Kreativpotenziale einschränken. Diese Gefahr bestünde laut den Autor\*innen der Expertise auch deshalb, weil Erzieher\*innen das riesige Angebot an Kinder- Apps ohne entsprechende Kompetenzen nicht überschauen, auswählen und pädagogisch sinnvoll anwenden könnten.

Auf ein weiteres Risiko weisen die Ergebnisse der Blikk-Medien-Studie<sup>12</sup> hin. Den Studienergebnissen zufolge treten Entwicklungsauffälligkeiten wie Hyperaktivität oder Konzentrations- und Sprachstörungen bei Kindern mit einer Mediennutzungszeit von über 30 Minuten am Tag signifikant häufiger auf.

Ziel und Chance einer professionellen digitalen Medienbildung ist die entwickelte Fähigkeit der Kinder, Computer- und Internettechniken auswählen, nutzen und bewerten zu können, sowie ihr Urteilsvermögen und damit das Partizipationsvermögen im Netz.

- 
- 11 Staatsinstitut für Frühpädagogik (2020): Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ. [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Endfassung\\_Kurzexpertise\\_IFP\\_Digitalisierung\\_Kindertagesbetreuung.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf)
- 12 Büsching, Uwe/Riedel, Rainer et al. (2017): BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5\\_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht\\_BLIKK\\_Medien.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf)

Der Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen spannt einen weiten Rahmen für die Förderung der Medienkompetenz: Demnach sollen Kinder im praktischen Umgang mit digitalen Medien Erfahrungen und Fertigkeiten sammeln. Mit dem Ziel Medien zur gezielten Informationssuche nutzen zu können, sollen sie Absichten von Medien erkennen und lernen, Realität und Fiktion zu unterscheiden und dazu Kriterien für die Beurteilung von wahren und falschen Informationen entwickeln.

Gleichfalls soll die digitale Medienerziehung Erfahrungen für Kommunikation und sozialen Austausch aber auch als kreativen Ausdruck bieten. Nicht zuletzt sollen Kinder Erfahrungen im alleinigen Umgang mit den digitalen Medien sammeln, aber auch die Vorteile einer gemeinsamen Nutzung mit anderen Kindern und gegenseitige Unterstützung erfahren“ (Ebenda: Seite11).

„In der professionellen digitalen Medienbildung liegen sowohl bildungsbezogene Chancen als auch wichtige Potenziale der sozialen Entwicklung von Kindern. Um das bildungs- und entwicklungsbezogene Potenzial digitaler Technologien und Medien kindgerecht ausschöpfen zu können, müssen Fachkräfte über Kompetenzen verfügen und die Fähigkeit entwickeln, diese zum größten Nutzen der Kinder anzuwenden. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dazu zunächst ein grundlegendes Verständnis erforderlich, dass und wie digitale Techniken und Inhalte schon Teil der Kultur von Kindern sind und wie Fachkräfte die Erfahrungen und Berührungspunkte, die die Kinder selbst in den Alltag einbringen, in ihre pädagogischen Arbeit einbeziehen können“ (Ebenda: Seite 12).

Die Kurzstudie benennt drei Punkte, die für eine professionelle digitale Kompetenz in der Frühen Bildung maßgeblich sind:

- „Internet- und Computertechnik wird als integraler Bestandteil der pädagogischen Praxis der frühen Bildung gestaltet. Das heißt in der Praxis, dass Fachkräfte digitale Techniken und Medien in der Verwaltung, im Kontakt mit den Eltern, in ihren eigenen Entwicklungsprozessen und in den verschiedenen Bildungsbereichen in ihrer Arbeit mit den Kindern nutzen können und nutzen.
- Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, den individuellen digitalen Erfahrungshorizont jedes einzelnen Kindes als Ausgangspunkt für seine Entwicklungsprozesse und Bildung wahrzunehmen.
- Dazu benötigen sie das Wissen und den Zugang zu einer umfassenden Palette von Bildungsmaßnahmen und die Fähigkeit, eine Vielzahl digitaler Werkzeuge und Inhalte angemessen zu nutzen.

Professionelle digitale Kompetenz umfasst nicht nur das Wissen, welche digitalen Vorgehensweisen einen bildungsbezogenen Wert generieren, sondern auch das Bewusstsein über die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte der Eltern und Kinder sowie über die ethischen Herausforderungen.

Pädagogische Fachkräfte benötigen digitale Medienkompetenzen jedoch nicht nur für eine professionelle Medienbildungsarbeit mit den Kindern, sondern auch für die Zusammenarbeit

mit den Eltern. Viele Eltern sind unsicher bei der Frage, wie ihre Kinder pädagogisch sinnvoll mit digitalen Medien und dem Internet umgehen sollten und haben in dieser Hinsicht einen hohen Beratungsbedarf. Medienkompetente Fachkräfte können zudem digitale Techniken und Verfahren für die Zusammenarbeit mit den Eltern einsetzen. So können pädagogische Fachkräfte beispielsweise Gespräche mit Eltern über Entwicklungsfortschritte von Kindern anhand von Video- und Fotodokumentationen führen.

Zudem können digitale Lösungen pädagogischen Fachkräften die Erledigung mittelbarer pädagogischer Arbeiten erleichtern, beispielsweise beim (digitalen) Dokumentieren kindlicher Entwicklungsverläufe.“ (Ebenda: Seite 12f.

## 5.2. Aktuelle Nutzung digitaler Medien und Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen

„Erzieher\*innen in Kindertageseinrichtungen stehen heute vor der Herausforderung, digitale Medien sinnvoll in ihrer pädagogischen Arbeit zu verankern. Zur digitalen Ausstattung von Kindertageseinrichtungen sowie zu den medienpädagogischen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und deren Haltung gegenüber der Nutzung digitaler Medien, ist die empirische Datenlage bislang wenig aussagekräftig.

Erste Erkenntnisse zeigen:

- Die meisten Kindertageseinrichtungen sind nur mit wenigen digitalen Geräten ausgestattet. Am häufigsten stehen den Kindertageseinrichtungen digitale Kameras zur Verfügung. In der Regel gibt es auch einen stationären Computer, den die Kinder teilweise mitnutzen können. Eher selten finden sich in Kitas Tablets. Dementsprechend sind viele Fachkräfte mit der technischen und digitalen Ausstattung ihrer Einrichtung unzufrieden.
- Viele Fach- und Leitungskräfte sind einerseits der Nutzung digitaler Medien gegenüber größtenteils aufgeschlossen und befürworten, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit haben sollten, einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien gemeinsam mit Erzieher\*innen zu erlernen. Sie nutzen dafür zumindest in Ansätzen die in der Kita zur Verfügung stehenden digitalen Medien, wie z. B. Digitalkameras für Fotodokumentationen und Tablets zur Informationsbeschaffung oder zum Spielen, sowie (digitales) Malen.
- Andererseits hat ein Großteil der Fach- und Leitungskräfte nach wie vor Vorbehalte, digitale Medien in der konkreten pädagogischen Arbeit mit den Kindern einzusetzen und weist der Medienbildung oftmals eine geringere Bedeutung zu als anderen Bildungsaufgaben. Ihre Vorbehalte erklären die Fachkräfte teilweise damit, dass die Eltern einem stärkeren Einsatz digitaler Medien skeptisch gegenüber stünden.
- Zur (digitalen) Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte in Deutschland lässt sich – wegen der schmalen empirischen Datenlage – keine verlässliche allgemeine Aussage machen. Auf einen großen Fortbildungsbedarf bzgl. (digitaler) Medienkompetenzen deuten jedoch die ungenügende digitale Infrastruktur in den Einrichtungen, die Vorbehalte vieler pädagogischer Fachkräfte und die Erfahrungen zweier Modellprojekte zum Einsatz digitaler Medien in Bayern und Rheinland-Pfalz hin, wonach die digitalen und

medienpädagogischen Kompetenzen des früh- und hortpädagogischen Personals und auch ihres Lehrkörpers auf- und ausgebaut werden sollten“ Ebenda: Seite 13f.).

Des Weiteren hebt die Studie hervor, dass „auffallend ist, dass in mehreren Einrichtungen die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit digitalen Medien weniger kompetent zu sein scheinen als die Kinder. Dies könnte am höheren Alter der Fachkräfte liegen, an der mangelnden Verankerung von Medienpädagogik in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern oder deren Einstellung zu digitalen Medien“ (Ebenda: Seite 14).

### 5.3. Möglichkeiten und Potenziale des Zukunftsfeldes digitale Medienbildung

„Die Medienbildung bietet sich vor diesem Hintergrund nicht nur an, stärker in die Ausbildung der Fachkräfte integriert zu werden, sondern darüber hinaus für vertiefte Weiterqualifikationen für erfahrene Fachkräfte. Diese reichen von der Schulung der Fähigkeit, ein Medienkonzept zu entwickeln und umzusetzen, über die Bereitschaft und Fähigkeit, Ansätze zur frühen inklusiven Medien- und informatischen Bildung mit Kindern zu kennen und anzuwenden, bis zur Beherrschung digitaler Anwendungen für die Erfüllung mittelbarer pädagogischer Aufgaben sowie digitaler Lern-, Arbeits-, Präsentations- und Moderationstechniken.

Angesichts dieser vielfältigen (Kompetenz-)Anforderungen erscheint es sinnvoll, dass nicht alle Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine umfassende Qualifizierung bzgl. (digitaler) Medienbildung durchlaufen, sondern sich einzelne Fachkräfte auf dieses Thema spezialisieren und auch als Ansprechperson dem Team zur Verfügung stehen. Ein Ansatzpunkt ist beispielsweise das Konzept des Medien-Coach, der eine Schlüsselrolle in Kindertageseinrichtungen übernehmen kann, um eine positive Haltung von Erzieher\*innen gegenüber digitalen Medien zu fördern sowie die Nutzung im Team zielgerichtet zu reflektieren und damit eine Basis der Medienpädagogik als einen wesentlichen Bestandteil im Alltag der Kindertageseinrichtung zu verankern“ (Ebenda: Seite 14f.).

## 6. Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi)

Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) unterstützt und begleitet die Implementierung des Berliner Bildungsprogramms (BBP) in der Praxis der Berliner Kitas. Nach Abschluss der Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen (QVTAG) haben sich die für Jugend zuständige Senatsverwaltung und die Verbände der Kitaträger auf Maßnahmen geeinigt, mit denen die fortlaufende Qualitätsentwicklung aller Berliner Kindertageseinrichtungen auf der Basis des BBP gesichert werden soll.

Die Internationale Akademie Berlin (INA) ist seit Mai 2008 damit beauftragt, die Umsetzung dieser Maßnahmen und den Qualitätsentwicklungsprozess der Kitas zu unterstützen, zu begleiten und zu evaluieren. Zur Erfüllung dieses Auftrags hat die INA das BeKi gegründet. Auf seiner Internetseite beschreibt das BeKi seine Aufgaben wie folgt:

„Im Rahmen seiner Beauftragung nimmt BeKi die folgenden Aufgaben wahr:

- BeKi unterstützt die Konzeptionsentwicklung auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramm (BBP) durch Empfehlungen für ihre Weiterentwicklung;

- BeKi bildet eine bedarfsgerechte Anzahl von Multiplikator\*innen für die interne Evaluation aus;
- BeKi koordiniert den zeitlichen Ablauf der externen Evaluation entsprechend den Vorgaben der QVTAG und gewährleistet ihre qualitätsvolle Durchführung;
- BeKi erhebt die laufenden Qualitätsentwicklungsprozesse, wertet deren Erfolge, Probleme und Hemmnisse aus und stellt die Ergebnisse den Vereinbarungspartnern der QVTAG, den bezirklichen Jugendämtern und Trägern für die zielgerichtete Steuerung des weiteren Prozesses zur Verfügung;
- BeKi sichert die kontinuierliche, zielführende Kommunikation zwischen allen Akteuren des Qualitätsentwicklungsprozesses und stellt sicher, dass alle Beteiligten die notwendigen Informationen erhalten können.“<sup>13</sup>

### 6.1. Externe Evaluation

„Jede Kita in Berlin wird in einem Rhythmus von fünf Jahren durch einen von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ‚anerkannten Anbieter für externe Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm‘ evaluiert. Die Evaluation ist für jeden öffentlich geförderten Träger einer Kita verpflichtend.

Der Erste Fünfjahreszyklus endete am 31. Dezember 2015. Der Zweite Fünfjahreszyklus begann am 1. Januar 2016 und endete am 31. Dezember 2020. Der Dritte Fünfjahreszyklus begann am 1. Januar 2021 und endet am 31. Dezember 2025. Ab den zweiten Fünfjahreszyklus orientiert sich die externe Evaluation am aktualisierten Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.

Aufgabe der externen Evaluation zum BBP ist es, den Kindertagesstätten eine fachlich begründete Fremdeinschätzung zu ihrer pädagogischen Arbeit mitzuteilen. Dazu gehören Aussagen zur mittelbaren wie unmittelbaren Arbeit mit den Kindern, zur Zusammenarbeit im Team und zur Gestaltung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern. Für die Einschätzung werden Träger, Kita-Leitung, einzelne Erzieherinnen und Erzieher und Eltern befragt (z.B. über ein Interview oder Fragebogen), die Einrichtung genau betrachtet (Wie sind die Räume gestaltet? Welche (Spiel-) Materialien stehen den Kindern zur Verfügung?) und die Interaktionen zwischen Erzieher(innen) und Kindern beobachtet (Welches Bildungsverständnis wird im Umgang mit den Kindern erkennbar?).

Nach Auswertung der Daten werden Träger und Kita-Team in einem Rückmeldegespräch über die Ergebnisse der Evaluation informiert und erhalten einen Evaluationsbericht. Der Bericht enthält Aussagen zur erreichten Qualität (genaue Beschreibung und Wertschätzung von Erreichtem), Entwicklungschancen und -notwendigkeiten sowie konkrete Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in der Einrichtung.

---

13 Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (2021). Über uns. [Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung - Wir über uns \(beki-qualitaet.de\)](https://www.beki-qualitaet.de)

Anerkannte Anbieter für externe Evaluation zum BBP führen ihre Evaluationen vor dem Hintergrund des Berliner Bildungsprogramms und der ‚Eckpunkte zur Externen Evaluation der Arbeit nach dem Berliner Bildungsprogramm‘ durch. Alle Anbieter wurden auf ihre fachliche Eignung vom BeKi geprüft und müssen unter anderem nachweisen, dass sie die Perspektiven der Trägervertretung, der Kita-Leitung, der Erzieherinnen, der Einrichtung und der Eltern in ihrer Arbeit berücksichtigen.

Das BeKi koordiniert und steuert den Gesamtprozess der externen Evaluation und führt begleitend wissenschaftliche Untersuchungen zu den Praxiserfahrungen mit der externen Evaluation durch.“<sup>14</sup>

## 6.2. Interne Evaluation

„Durch die seit 2006 geltende Qualitätsvereinbarung Kindertageseinrichtungen (QVTAG) ist das Berliner Bildungsprogramm (BBP) in seiner je geltenden Fassung verbindliche Arbeitsgrundlage für alle Berliner Kindertageseinrichtungen. Laut QVTAG gehört hierzu die kontinuierliche interne Evaluation der pädagogischen Arbeit im Team. 2008 hat die Senatsverwaltung entsprechende Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm, den ‚roten Ordner‘, herausgegeben.

Es besteht keine Verpflichtung, diese Materialien zu nutzen. Dennoch wird ihre Anwendung empfohlen. Die interne Evaluation kann so unmittelbar entlang der Qualitätskriterien des BBPs erfolgen. Das unterstützt die Vergleichbarkeit und den fachlichen Dialog zwischen den Kitas. (...)

Die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm ist eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung in den Kindertagesstätten. Sie dient der Reflexion der fachlichen Arbeit und erlaubt Aussagen zum Stand und Entwicklungsbedarf der pädagogischen Arbeit einer Kita.

Bei der interne Evaluation bewerten (evaluieren) die Kita-Leitung und das pädagogische Team der Kita ihre eigene Arbeit zum einen auf der individuellen Ebene (Wie arbeite ich?) und zum anderen auf Einrichtungs- bzw. Teamebene (Wie arbeiten wir?).

Im Rahmen der internen Evaluation denken die Pädagoginnen und Pädagogen zum Beispiel darüber nach, wie die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungs- und Lernprozesse in der Einrichtung gestaltet werden, ob man mit dieser Arbeit zufrieden ist, was sich bisher bewährt hat und wo es Veränderungsbedarfe gibt. Evaluationsfragen zu den Qualitätsansprüchen des Berliner Bildungsprogramms helfen bei der Reflexion der eigenen Arbeit, bei der Bestimmung gemeinsamer Ziele und der Festlegung von Maßnahmen und Veränderungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kita.

---

14 Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (2021). Externe Evaluation. [Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung - Externe Evaluation \(beki-qualitaet.de\)](https://www.beki-qualitaet.de)



Die Einführung in und die Begleitung durch den zu evaluierenden Aufgaben- oder Bildungsbereich übernimmt in der Regel die Kita-Leitung, eine speziell qualifizierte Fachkraft des Teams oder eine externe Referent\*in.

Mit den ‚Materialien zur internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm (roter Ordner)‘ (2. komplett überarbeitete Fassung, 2015) und der ‚Werkzeugkiste Interne Evaluation‘ stellt das Land Berlin allen Träger und Kitas ein direkt auf die Aufgabenbereiche des BBP bezogenes Evaluationsverfahren zur Verfügung, das sich in den letzten Jahren sehr bewährte.

Zur Begleitung der internen Evaluation hat das BeKi in den letzten Jahren pädagogische Fachkräfte zur/zum Multiplikator\*in für die interne Evaluation zum BBP weitergebildet.

Über regelmäßige Befragungen der Kita-Leiter\*innen und Multiplikator\*innen zu ihren Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum BBP erhebt das BeKi Daten zum Gesamtprozess der internen Evaluation und stellt die Ergebnisse einer breiten (Fach-)öffentlichkeit zur Verfügung.<sup>15</sup>

## 7. Bildungspläne der Bundesländer<sup>16</sup>

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung und Familie und Frauen, und Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Hrsg. 2016. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 6. Auflage, Frühe Kindheit. Berlin: Cornelsen. [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan\\_7\\_auflage.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_7_auflage.pdf).

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Freie und Hansestadt Hamburg, Hrsg. 2012. Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Zweite überarbeitete Neuauflage. <https://www.hamburg.de/contentblob/118066/2a650d45167e815a43999555c6c470c7/data/bildungsempfehlungen.pdf>.

Bildungspläne Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Hrsg. 2014. Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktualisierte Neuauflage. Weimar Berlin: Verlag das netz. <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/berliner-bildungsprogramm-2014.pdf>.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, und Hessisches Kultusministerium, Hrsg. 2017. Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Aufl., 2016. Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium [u.a.]. <https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/content-downloads/Bildungs-und-Erziehungsplan-2016-09-23.pdf>.

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, Hrsg. 2014. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Bildung: elementar - Bildung von Anfang an;

---

15 Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (2021). Interne Evaluation. [Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung - Interne Evaluation \(beki-qualitaet.de\)](https://www.beki-qualitaet.de)

16 Der Bremer Bildungsplan ist zur Zeit im Internat nicht erreichbar.

---

Fortschreibung 2013. 1. Aufl. Weimar Berlin: Verlag das netz. [https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MS/MS/Presse\\_Dialog\\_Kita/2014/bildungsprogramm\\_2014.pdf](https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf).

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, Hrsg. 2018. Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten. Weimar Berlin: Verlag Das Netz. [https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/Saarland\\_Inhalt\\_2018\\_screen.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Inhalt_2018_screen.pdf).

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Hrsg. 2004. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. [https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04\\_Service/01\\_Gesetze\\_Verordnungen\\_Empfehlungen/3\\_Verordnungen\\_und\\_Empfehlungen/BEE\\_Gesamt\\_geschuetzt\\_2019.pdf](https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/BEE_Gesamt_geschuetzt_2019.pdf).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, Hrsg. 2006. Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. <https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de>.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2016. Bildungsgrundsätze: mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg Basel Wien: Herder. <https://www.kita.nrw.de/file/1708/download?token=jKG5KdQB>.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg. 2011. Information zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. [http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA\\_Orientierungsplan\\_2011.pdf?attachment=true](http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf?attachment=true).

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, Hrsg. 2012. Erfolgreich starten - Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen\\_Bildungsauftrag\\_LeitlinienBildungsauftrag\\_BildungsauftragLeitlinien.pdf?blob=publicationFile&v=1](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_BildungsauftragLeitlinien.pdf?blob=publicationFile&v=1).

Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Hrsg. 2011. Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Bildungskonzeption\\_Obis10jaehrige.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Bildungskonzeption_Obis10jaehrige.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium, Hrsg. 2005. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. <https://www.mk.niedersachsen.de/download/4491>.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Hrsg. 2012. Der sächsische Bildungsplan: ein Leitfa- den für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertages- pflege. Veränderte Neuauflage. Weimar Berlin: Verlag das Netz. [https://www.kita-bildungs-ser-ver.de/wp-content/themes/kbs/inc/downloads\\_ausliefern.inc.php?did=37](https://www.kita-bildungs-ser-ver.de/wp-content/themes/kbs/inc/downloads_ausliefern.inc.php?did=37).

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Hrsg. 2019. Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Verlag das Netz Weimar. Erfurt 2019. [164 Thueringer PB 2019 druck.qxp Thueringer BP \(thueringen.de\)](#)

\*\*\*