



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Stellenwert von Medienerziehung in Wiener Horten

Verfasserin

Astrid Frey

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Hollabrunn, Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Mag. Dr. Christine Wijnen

Vorwort

Durch meine langjährigen Erfahrungen als Pädagogin in einem Kinderheim sowie als Hortpädagogin und durch den Besuch von diversen medienpädagogischen Lehrveranstaltungen entstand der Wunsch, eine praxisnahe Arbeit in diesem Bereich zu verfassen. Vor allem das Seminar Kinder- und Jugendmedienforschung, welches von meiner Diplomarbeitsbetreuerin Mag. Dr. Christine W. Wijnen abgehalten wurde, zeigte mir auf, wie interessant und lustbetont das qualitative Forschen im Feld der Medienpädagogik sein kann. Bei der Arbeit mit Kindern und besonders im Bereich der Nachmittagsbetreuung bzw. des Horts stößt man als Pädagogin oft an seine eigenen Grenzen. Meist fehlt neben der Unterstützung bei Lern- bzw. Hausaufgaben und der Betreuung und Verpflegung der Kinder die notwendige Zeit für qualitative pädagogische Arbeit. Im Zuge einiger interner Hortpädagoginnen-Weiterbildungen hatte ich die Möglichkeit, mich mit Kolleginnen auszutauschen, die über dasselbe Leid klagten. Die Ansprüche und Erwartungen an die Pädagoginnen steigen stetig und es wird zunehmend schwieriger, diese zu erfüllen. Da Erfahrungswerte und unter anderem der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) wissenschaftlich belegen, dass digitale Medien aus dem Kinderalltag kaum mehr wegzudenken sind, stellte sich nun für mich die Frage, wie diese, bei all den Aufgaben, die Pädagoginnen zu erfüllen haben, sinnvoll und ausreichend einzusetzen sind und es ist elementar zu erforschen, wie sich Medienerziehung in den Horten vollzieht bzw. welchen Stellenwert diese im pädagogischen Handeln der Hortpädagogin einnimmt.

Danksagung

Mein besonderer und aufrichtiger Dank gilt meiner besten Freundin Frau Mag. Kerstin Loderer für ihre unendliche Geduld, ihre konstruktiven Anregungen und ihre immerwährende Bereitschaft mir zu helfen. Sie trug nicht nur ein großes Stück zum Gelingen dieser Diplomarbeit bei, sondern begleitete mich von Anfang an durch mein Studium.

Des Weiteren möchte ich meiner Familie und meinem Freund Norbert für die moralische Unterstützung und die positive Motivation danken.

Großer Dank gebührt auch meiner Freundin Frau Mag. Chista Kisser, die unter Zeitdruck die Arbeit Korrektur gelesen hat.

Außerdem möchte ich meinen KollegInnen und Freunden des Basketballvereins HL Heats danken, die den nötigen Beistand und Zuspruch während meines Studiums leisteten.

An dieser Stelle möchte ich auch meiner Studienkollegin Deniese Ellinger, mit der ich über einen längeren Zeitraum das Diplomstudium bestritt, meinen Dank aussprechen.

Zuletzt, aber nicht minder herzlich, gebührt auch meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Mag. Dr. Christine W. Wijnen großer Dank, da sie mich bei meiner Themenwahl und bei meiner Arbeit unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Medienpädagogik	5
1.1. Klärung zentraler Begriffe aus historischer und gegenwärtiger Sicht.....	5
1.2. Konzepte der Medienpädagogik.....	10
1.2.1. Bewahrpädagogik.....	10
1.2.2. Reparierende Pädagogik	13
1.2.3. Aufklärende Pädagogik	14
1.2.4. Alltagsorientierte Pädagogik	15
1.2.5. Handlungsorientierte Pädagogik.....	16
1.3. Außerschulische Medienerziehung	18
1.4. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen	20
2. Medienpädagogische Forschung - Mediennutzung	26
2.1. Forschungsstand Deutschland.....	26
2.2. Forschungsstand Österreich	28
3. Die Institution Hort	30
3.1. Klärung zentraler Begriffe	30
3.2. Die Tradition und Geschichte des Horts	32
3.3. Quantifizierung von Hort	37
3.4. Gesetzliche Grundlagen.....	41
3.4.1. Rahmenbedingungen des Horts	42
3.4.2. Aus- und Fortbildungen der Hortpädagogin	43
3.5. Zeitstruktur.....	46
3.6. Pädagogische Richtlinien und Aufgaben	47
4. Empirischer Teil.....	52
4.1. Forschungsmethode	52
4.2. Forschungsdesign.....	53
4.2.1. Stichprobe	53
4.2.2. Erhebungsmethode	53

4.2.3. Auswertungsverfahren.....	54
4.3. Strukturierung des Interviews.....	57
4.3.1. Kurzfragebogen: Demographische Daten.....	58
4.3.2. Interviewleitfaden.....	59
4.4. Durchführung der Studie	63
4.4.1. Festlegung des Materials.....	63
4.4.2. Bestimmung der Analyseeinheiten	64
4.4.3. Kategorienbildung.....	64
4.5. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	65
4.5.1. Demographische Daten	65
4.5.2. Interview 1	66
4.5.3. Interview 2	68
4.5.4. Interview 3	70
4.5.5. Interview 4	72
4.5.6. Interview 5	73
4.5.7. Interview 6	75
4.5.8. Interview 7	77
4.5.9. Interview 8	79
4.5.10. Interview 9	81
4.5.11. Interview 10	83
4.5.12. Interview 11	85
4.5.13. Interview 12	87
4.6. Zusammenfassung der Interviews	88
4.7. Beantwortung der Forschungsfrage	96
4.8. Resümee und Ausblick	100
Abbildungsverzeichnis	102
Literaturverzeichnis	103
Anhang	110
Kurzzusammenfassung	110
Abstract	111

Eidesstattliche Erklärung	112
Lebenslauf	113
Kodierleitfaden.....	114

Einleitung

„Medien sind integraler Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Medienarbeit sollte auch integraler Bestandteil pädagogischer Projekte und Ziele sein.“ (Neuß 2010, 20) Kinder und Jugendliche verwenden Medien, um ihre Lebenswelt zu reflektieren und sich mit dieser auseinanderzusetzen. Da Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Hort den Heranwachsenden geschützte pädagogische Räume bieten sollen, in denen sie spielerisch ihre Welt nachbilden und erproben können, ist auch die Auseinandersetzung mit und der Einsatz von Medien unabdingbar. Die Pädagoginnen sind aufgerufen, im Sinne einer handlungsorientierten Pädagogik Themen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen, ihre Lern- und Handlungsprozesse begleitend zu unterstützen und entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Dieses Ernst- und Annehmen der Anvertrauten mit ihren Bedürfnissen und Anliegen, die Hospitation, sowie Reflexion im Kindergarten- und Hortalltag kann als zentrale Grundlage für die Herausforderungen der Medienerziehung angesehen werden. (vgl. Eder 1999, 113) „Auf allen Stufen der Medienerziehung (Planung, Operationalisierung und Durchführung) sind die beteiligten Personen (Kinder und Jugendliche; Eltern; Lehrerinnen; Fachkräfte in Kindergärten; Jugendarbeit und Erwachsenenbildung etc.) mit ihren medienbezogenen Erfahrungen und spezifischen Voraussetzungen, Anforderungen und Problemen angesprochen und zu berücksichtigen, woraus sich ebenfalls die Notwendigkeit von Interdisziplinarität ergibt.“ (Six 1998, 22) Mithilfe der Systemtheorie kann in Bezug auf den Terminus Medienerziehung eine disziplinübergreifende Meta-Theorie aufgestellt werden, welche gemeinsame Anordnungen und Prozesse innerhalb der verschiedenen Systeme formuliert. Hierbei unterscheidet der Vorsitzende der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Dieter Spanhel biologische, psychische, soziale und symbolische Sinnsysteme. (vgl. Spanhel 2011, 21) Jedes System wird als Einheit angesehen und ist an sich durch große Komplexität charakterisiert. Es grenzt sich einerseits von ihren Umwelten ab, steht aber gleichzeitig in einer Wechselbeziehung mit diesen. Jede Systemumwelt ist aber noch komplexer als die einzelnen Einheiten. (vgl. ebd., 25) Da sich psychische und soziale Systeme in einem immerwährenden Entwicklungsprozess befinden und es zu einer Produktion von Eigenkomplexität kommt, gilt: „Je höher die Eigenkomplexität eines Systems, desto besser ist es in der Lage, Anforderungen aus einer komplexen Umwelt zu bewältigen. Es kann die aus der Umwelt ausgewählten Informationen mit systemeigenen Daten, Ordnungsmustern und Möglichkeiten in Beziehung setzen, anreichern, neu strukturieren.“ (Spanhel 2011, 32) Doch es gilt zu bedenken, dass oftmals Kinder und Jugendliche in bestimmten Bereichen über mehr Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit neuen

Medien verfügen als Erwachsene und dies verursacht bei den Erwachsenen große Unsicherheit. Die Folge ist oft, dass sich Pädagoginnen ungern mit diesem Thema beschäftigen und auf die Autodidaktik der Heranwachsenden setzen. (vgl. Süß; Lampert; Wijnen 2010, 25)

In diesem Kontext stellt sich nun die Frage, wie der von Medienwissenschaftlerinnen gewünschte Einsatz von unterschiedlichen medialen Angeboten in den starren, zeitlichen Tagesablauf einer Hortpädagogin passen soll, da diese unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen hat. So entsteht ein Spannungsbogen zwischen den Anforderungen, die die Eltern und die Leitung an die Betreuerin stellen, und den tatsächlich machbaren bzw. durchführbaren Zuständigkeitsbereichen. (vgl. Kneidinger 2009, 15)

Des Weiteren stellt sich die Frage, über welche Qualifikationen Hortpädagoginnen verfügen müssen, um altersgerechte Medienerziehung leisten zu können. So weist auch Spanhel darauf hin, dass ein Hauptproblem bei der Umsetzung der Kinder- und Jugendmedienerziehung die unzureichende oder zu wenig forcierte Ausbildung für Hortpädagoginnen im Bereich der Medienpädagogik ist. (vgl. Spanhel 2011, 333) Außerdem muss Medienarbeit unter anderem im Hort flexibel sein und sich an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Hortpädagoginnen haben bisweilen die schwierige Aufgabe, im Rahmen der Medienerziehung die Lehr- und Lernziele, Themen und Methoden frei zu wählen, da es keine vorgefertigten Konzepte, sondern nur Richtlinien zur Orientierung gibt. (vgl. ebd. 2011, 294)

Die Literaturrecherche im Bereich der Medienerziehung im Hort warf diesbezüglich eine eklatante Forschungslücke auf, da das Hauptaugenmerk entweder auf Kindergärten oder auf außerschulische Bereiche gelegt wurde, zu denen man den Hort zwar zählen kann, die Untersuchungen jedoch diese Thematik nicht ausreichend oder nur gering auswiesen bzw. sich nicht speziell damit beschäftigten.

Aufgrund der einführenden Überlegungen und beschriebenen Aspekte der Herausforderungen der Hortpädagoginnen in Bezug auf Medienerziehung ergibt sich folgende Fragestellung:

„Wie vollzieht sich Medienerziehung im pädagogischen Handeln der Pädagogin in Wiener Horten?“

Die nachstehenden Subfragen unterstützen die Beantwortung der Forschungsfrage:

- Über welche Rahmenbedingungen verfügen Hortpädagoginnen zur erfolgreichen Umsetzung von Medienerziehung?

- In welchem Kontext erfolgt die Mediennutzung von Hortkindern?
- Über welche Qualifikationen und Kenntnisse verfügen Hortpädagoginnen in Bezug auf Medienerziehung?
- Welchen Stellenwert nimmt Medienerziehung im Hortalltag ein?
- Welchen medienpädagogischen Konzepten lässt sich die Medienerziehung der Hortpädagoginnen zuordnen?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil, wobei die theoretischen Ausführungen die Grundlage für die Bearbeitung und Auswertung der Interviews darstellt. Im ersten Kapitel erfolgt die Verortung des Begriffs der Medienerziehung mittels eines historischen Rückblicks der Entwicklung der Medienpädagogik, welcher die Differenzierung von in Beziehung stehenden Begriffen wie Medienbildung, Mediensozialisation, Mediendidaktik, Medienkunde sowie Medienforschung beinhaltet und die gegenwärtige Sicht der Begrifflichkeiten berücksichtigt. Der anschließende Überblick der verschiedenen Konzeptionen der Medienpädagogik gibt nicht nur Auskunft über den geschichtlichen Bezug, sondern auch über das Verständnis von Medienerziehung, welches jedes Konzept innehat. Im nachfolgenden Unterkapitel wird der Wirkungsbereich von Medienerziehung auf den Bereich der außerschulischen Medienarbeit eingegrenzt, welcher die Institution Hort miteinschließt und näher beleuchtet. Abschließend stehen die Schlüsselkompetenzen in der heutigen medialisierten Gesellschaft im Fokus der Betrachtung, die Medienkompetenz und die medienpädagogische Kompetenz.

Im zweiten Kapitel wird auf die Wurzeln und Aufgabenbereiche von medienpädagogischer Forschung näher eingegangen und anhand der Ergebnisse der Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS) und des Bildungsmedien Zentrums (BIMEZ) des Bundeslandes Oberösterreich soll der aktuelle Forschungsstand der Mediennutzung von Kindern im Grundschulbereich in Deutschland und Österreich dargelegt werden.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Institution Hort, welche zunächst näher definiert und anschließend in ihrer geschichtlichen Tradition betrachtet wird. Die nachfolgende Quantifizierung von Horten schafft mit Hilfe von Diagrammen eine Übersicht über die Entwicklungszahlen der betreuten Kinder in österreichischen Horten, die Anzahl der Horte in den Wiener Bezirken, Wiener Horte im Vergleich zu Gesamtösterreich, die Geschlechterverteilung und den Anteil der Trägerschaften in Wien sowie Österreich. Die anschließenden österreichischen Gesetzesgrundlagen befassen sich mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen des Horts und den Aus- und Weiterbildungen von Hortpädagoginnen. Das Unterkapitel Zeitstruktur betrachtet die Zeitspanne von Öffnungs- und Schließzeiten von Wiener Horten näher und zeigt anhand eines Beispiels den möglichen Tagesablauf eines

Hortes auf. Den Abschluss bilden pädagogische Richtlinien und Aufgaben, die die Institution Hort zu erfüllen hat.

Der zweite Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich mit der empirischen Untersuchung, die anhand von qualitativen Interviews durchgeführt und mit Hilfe der strukturierten Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring ausgewertet wird. Doch zuvor erfolgt die genaue Beschreibung der Forschungsmethode, sowie des Forschungsdesigns und im Anschluss wird die Strukturierung der Interviews bzw. die Durchführung der Studie näher erläutert. In den nächsten Unterkapiteln werden die einzelnen Interviews anhand einer thematischen Kodierung in Anlehnung an Flick ausgewertet und anschließend zusammengefasst. Den Abschluss der Arbeit bildet die Beantwortung der Forschungsfrage bzw. das Resümee, in dem die wichtigsten Erkenntnisse fokussiert und mit der Theorie verknüpft werden.

Im folgenden wie im vorangegangenen Text wird aufgrund des vorwiegend von Frauen ausgeübten Berufs im pädagogischen Bereich und der leichteren Lesbarkeit bei Verwendung geschlechtsspezifischer Begriffe stets die feminine Form verwendet.

1. Medienpädagogik

Um den Begriff der Medienerziehung zu definieren, lohnt es sich, den Bogen der Betrachtungen weiter zu spannen und zunächst den Terminus der Medienpädagogik näher zu beleuchten. Auch wenn manche Autoren beide Begriffe synonym verwenden, scheint es sinnvoll, Medienpädagogik als Fundament der Medienerziehung anzusehen und als Ausgangspunkt für genauere Betrachtungen weiterer Hauptrichtungen der Medienpädagogik heranzuziehen.

1.1. Klärung zentraler Begriffe aus historischer und gegenwärtiger Sicht

Der Fachbegriff der Medienpädagogik erscheint erstmals in den 1960er Jahren im Rahmen der Erziehungswissenschaften und ist eng mit den sich damals entwickelnden Massenmedien verbunden. Da sich der Stellenwert der Medien im erziehungswissenschaftlichen Kontext stets verändert und nie statisch gleich bleibend ist, erweist sich eine einheitliche Determination des Begriffs der Medienpädagogik als schwierig. Des Weiteren sorgten die in den 1960er Jahren parallel zur Medienpädagogik erschienenen und verwendeten Begriffe der Medienerziehung und Mediendidaktik dafür, dass sich diese inhaltlich sehr ähnelten, und diese Überschneidungen in der heutigen Begriffsklärung teilweise noch vorherrschen bzw. wie oben erwähnt eine klare Abgrenzung dieser Termini vom Begriff der Medienpädagogik erschwert. (vgl. Hüther; Schorb 2010, 265; Tulodziecki 2011, 12f) Dennoch wird an dieser Stelle eine Definition von Hüther und Schorb als Ausgangspunkt zur Betrachtung weiterer Teilaspekte der Medienpädagogik herangezogen, die sie in Anlehnung an die 1979 aufgestellte Begriffsbestimmung von Neubauer und Tulodziecki formuliert haben und dabei helfen soll, grundlegende Informationen zur Medienpädagogik zu liefern. (vgl. Hüther; Schorb 2010, 265)

„Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik. Dabei meint Sozialisation die Gesamtheit intendierter und nicht intendierter Einwirkungen auf das Individuum, durch deren kognitive und emotionale Verarbeitung der Mensch sich in seinem Denken, Fühlen und Handeln formt. Mediensozialisation wird begriffen als Prozess der Auseinandersetzung des

Einzelnen mit seiner medialen Umwelt, durch den dieser von ihr geprägt wird, sie aber ebenso selbst mitprägt.“ (ebd.)

Der allgemein formulierte Begriff der Medienpädagogik bezieht sich infolgedessen nicht nur auf die mediale Erziehung von Kindern und Jugendlichen, sondern ist breiter gefasst, sodass auch Erwachsene in diese Definition fallen. Auf die Bedeutung der unabhängig vom Alter notwendigen medialen Pädagogik weisen Süss, Lampert und Wijnen hin, indem sie den Begriff der Medienbildung als relevante Ergänzung zum Terminus der Medienpädagogik anführen. „Pädagogik umfasst zwar auch die Erwachsenenbildung, dennoch wird mit dem Begriff tendenziell verbunden, dass es primär um Kinder und Jugendliche gehe. In den 1990er Jahren wurde zunehmend der Begriff der ‚Medienbildung‘ verwendet, womit die enge Kopplung an Kindheit und Erziehung aufgehoben wird.“ (Süss; Lampert; Wijnen 2010, 14)

Erneut Bezug nehmend auf die anfangs angeführte Definition von Hüther und Schorb, muss angemerkt werden, dass der Sozialisation besondere Bedeutung beigemessen wird, die das Hineinwachsen des Individuums in eine Gesellschaft beschreibt und in diesem Kontext den Einfluss der Medien sowohl auf den Heranwachsenden als auch auf den Erwachsenen betont. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass die mediale Sozialisation einerseits beabsichtigt und vom Medien nutzenden Subjekt gezielt herbeigeführt wird, andererseits jedoch auch ohne willentliches Zutun stattfinden kann und so auf die Rezipientinnen der Medien einwirkt, so dass eine Wechselwirkung zwischen beiden Faktoren entsteht und sich diese gegenseitig beeinflussen. Auch zeigt die stetig steigende Bedeutung der Medien in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen die Notwendigkeit von interdisziplinärer Kooperation zwischen Medienpädagogik und Kommunikationswissenschaften, Soziologie und Psychologie.¹ (vgl. Hüther; Schorb 2010, 274)

Neben den Aufgabenbereichen der Medienpädagogik ist die Umsetzung der in dieser Disziplin inkludierten Inhalte von Relevanz. Hier lassen sich nach einer häufig zitierten Definition von Kösel und Brunner die Medienerziehung einerseits und die Mediendidaktik andererseits unterscheiden, wobei diese Zweige als Teilbereiche der Medienpädagogik gelten und im nächsten Absatz näher beleuchtet werden. (vgl. ebd., 235) Baacke erweitert diese um zwei weitere Aspekte, die Medienkunde und die Medienforschung. Die Aufgabe von Medienkunde besteht darin, Kenntnisse über die Funktionsweisen von Medien zu vermitteln und des Weiteren „über eine Fülle technischer, organisatorischer, rechtlicher, ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Bedingungen und Voraussetzungen Wissen bereit[zu]stellen.“ (Baacke 2007, 4) Medienforschung arbeitet im wissenschaftlichen Bereich mit Medien, wobei die Intentionen und Arbeitsgestaltungen der Produzentinnen, das Medienverhalten der Konsumentinnen, die Nutzung von Medien und ihre Auswirkungen, die

¹ Siehe auch Kapitel 1

Bedeutsamkeit und der Stellenwert der von Medien verwendeten Zeichensysteme und die Formalia, Inhalte und Ideologien von medialen Botschaften Forschungsgegenstände bilden. (vgl. ebd., 4)

Medienerziehung als ein Bereich der Medienpädagogik impliziert sowohl das Schulen des korrekten und kritischen Umgangs mit den Medien als auch die Reflexion desselben. Die kritische Betrachtung des Gebrauchs der Medien hängt eng mit der Entwicklung der Massenmedien ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zusammen, als auch die Allgemeinheit immer mehr Zugriff darauf bekam. Die damals verbreiteten und zugänglichen medialen Inhalte fanden großen Anklang bei den Rezipientinnen, auch wenn sie vorwiegend oberflächlichen und banalen Charakter hatten, was dazu führte, dass man durch die Nutzung dieser Medien einen Verfall der vorherrschenden Norm- und Wertvorstellungen befürchtete. An dieser Stelle sei der bewahrpädagogische Ansatz erwähnt², der dem befürchteten Verfall der Gesellschaft durch rigorose Verbote der Nutzung von Massenmedien Einhalt gebieten wollte, jedoch die Umsetzung dieses Vorhabens bald an ihre Grenzen stieß. In weiterer Folge widmete sich die Medienerziehung dem Medium Film und insbesondere dem Kino, um präventiv auf den möglichen negativen Einfluss, der davon ausgehen kann, hinzuweisen. Im gegenwärtigen medienerzieherischen Kontext sind die Aufgaben breiter gefächert und beschränken sich nicht auf ihre vorbeugende Funktion. Vielmehr spricht man von einer „Erziehung zum reflektierten Mediengebrauch“ (Schorb 2010, 241), da Medien allgegenwärtig sind, jeglichen Lebensbereich durchdringen und beeinflussen und so auch auf die Sozialisation der Nutzerinnen enormen Einfluss haben. Folglich ist das Ziel der Medienerziehung nicht nur, die Rezipientinnen dazu zu befähigen, sich die von ihnen gewünschten und benötigten medialen Inhalte selbstständig und aktiv zu erwerben, sondern auch die nach selbstbestimmten Kriterien ausgewählten Inhalte auf kritisch-reflexive Weise zu hinterfragen. In Anbetracht der eben angeführten Zielsetzungen der Medienpädagogik wird die Bedeutung derselben in allen Bereichen, in denen Erziehung stattfindet, d.h. vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung, augenscheinlich. Wie im Kapitel 3.4.2. im Zusammenhang mit der Ausbildung zur Hortpädagogin gezeigt wird, kann auch allgemein festgehalten werden, dass der Medienerziehung bei der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen im gegenwärtigen Diskurs viel zu wenig Beachtung geschenkt wird, obwohl der bereits beschriebene enorme mediale Einfluss auf das mediennutzende Subjekt eine Aufwertung der Wichtigkeit dieser Teildisziplin der Medienpädagogik unabdingbar machen sollte. (vgl. ebd., 241f)

Medien als Sozialisationsfaktor im Kontext der Medienerziehung können einerseits intentionalen, andererseits nichtintentionalen Einfluss auf das Individuum haben. Von

² Siehe Kapitel 2.4.1.

planmäßig herbeigeführter und beabsichtigter Medienerziehung spricht man, wenn die Rezipientin durch den Gebrauch und die Nutzung bestimmter Medien Erziehung und Bildung erfährt, wie beispielsweise im Unterricht als auch beim Einsatz von Massenmedien. (vgl. ebd., 242) Den letztgenannten Aspekt findet man beispielsweise auch beim öffentlich-rechtlichen Rundfunk Österreichs, der folgenden Programmauftrag erfüllen muss.

„Bei der Erfüllung des Auftrags zur Verbreitung und Förderung von Volks- und Jugendbildung sollen die Angebote des ORF einerseits Prozesse des Lernens im einfachen Wortsinn von begreifen, verstehen und behalten für die Aus- und Fortbildung anregen; [...] Die Bildungsprogramme haben also nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Lerneffektivität und des Einprägewerts die Aufgabe, Wissen zu vermitteln; sie sollen auch selbstständiges Erkennen, eigenes kritisches Denken und verantwortungsbewusstes Handeln fördern.“ (vgl. <http://publikumsrat.orf.at/prl2006.pdf>)

Nichtintentionale Medienerziehung ist von größerer Bedeutung für die wissenschaftliche Forschung, da dabei der Einfluss von Medien auf die Rezipientinnen untersucht wird, deren Ziel nicht die Wissensvermittlung ist, sondern durch die möglicherweise fragliche Wertvorstellungen, stereotype Rollenbilder und Einstellungen, wie es beispielsweise bei Filmen, Werbungen und Computerspielen der Fall sein kann, vermittelt werden. (vgl. Schorb 2010, 242)

Der zweite Zweig der Medienpädagogik, die Mediendidaktik, hat sich im eigentlichen Sinn relativ spät entwickelt und wurde lange Zeit synonym mit dem Begriff der Unterrichtsdidaktik verwendet bzw. von diesem nicht unabhängig betrachtet und behandelt, obwohl Fragen zu und Aufbereitung von Medien schon lange Zeit präsent waren. Erst Ende der 1960er Jahre wird der Fachterminus der Mediendidaktik explizit in den medienpädagogischen Diskurs aufgenommen, auch wenn erste mediendidaktische Ansätze in die Mitte des 17. Jahrhunderts zu den Arbeiten des Pädagogen Johann Amos Comenius zurückreichen. (vgl. Tulodziecki 2011, 16f; Hüther 2010, 234)

Der Grund für das besondere Interesse an der mediendidaktischen Auseinandersetzung in den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts liegt an der auf die Bildungseinrichtungen herein prasselnden Flut von Möglichkeiten der medialen Ausstattung und der sich daraus ergebenden Frage nach dem sinnvollen Einsatz von Medien mit dem Augenmerk darauf, die gewünschten Lehr- und Lernziele zu erfüllen. In den 1970ern wurde hingegen der Ansatz vertreten, dass die Medien nicht alleine nur als Unterstützung der Lehrkraft einzusetzen wären, sondern auch vom Lernenden aktiv und zielgerichtet verwendet und eigenständig erstellt werden sollten. Auch auf die Wirkungs- und Funktionsweise der

eingesetzten Medien sollte hingewiesen und zu einem kritisch-reflektierenden Umgang mit denselben angeregt werden, sodass im Rahmen dieser Diskussion die Brücke zwischen Medienerziehung und –didaktik geschlagen und die Bedeutung der Beziehung beider Bereiche der Medienpädagogik deutlich gemacht wurde. (vgl. Hüther 2010, 236) Die Mediendidaktik ist jedoch nicht nur, wie zuvor erwähnt, eine Teildisziplin der Medienpädagogik, sondern auch ein probates Fachgebiet der Didaktik, da ihr sowohl didaktische Konzepte sowie Medientheorien und interdisziplinäre Erkenntnisse zu Grunde liegen. (vgl. Kron, Sofos 2003, 48) In Anlehnung an Baacke postulieren Kron und Sofos die gegenstandstheoretische Bestimmung der Mediendidaktik anhand von fünf Punkten: 1) Der Gegenstand der Mediendidaktik umfasst den Lebensbereich der Lernenden, wenn sich in diesem Bildungsprozesse vollziehen, dazu zählt vor allem der Einsatz von Unterrichtsmedien. 2) Lehrpläne und aktuelle Ereignisse dienen als Basis für die didaktische Arbeit. 3) Die individuelle Persönlichkeit der Lernenden mit ihren sozialen Strukturen und entwicklungsadäquaten Voraussetzungen ist gleichermaßen zu berücksichtigen wie die sich daraus entwickelten, medien-anthropologischen und ethischen Problemstellungen. 4) Eine bedeutenden Stellenwert nehmen Institutionen mit ihren Bestrebungen und Funktionen ein. 5) Die Handhabung stellt die Möglichkeit mit der Auseinandersetzung von neuen Medien bereit, ohne diese vorab zu bestimmen oder zu definieren. (vgl. ebd., 51f) Mediendidaktik, die sich mit der Frage der Gestaltung und Auswahl von Medien beschäftigt, bietet den Grundstock für und die Hilfe bei Medienentscheidungen, jedoch kein patentiertes Rezept für die Lehrenden in Bezug auf diese. Die Unterrichtenden müssen sich immer zuvor mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern die Inhalte medial umgesetzt werden können und welche Medienauswahl der Zielsetzung gerecht werden. Des Weiteren müssen die Rahmenbedingungen überprüft und geschaffen werden, um die Voraussetzungen für einen gelungen Medieneinsatz zu schaffen. Eine weitere wichtige Funktion der Mediendidaktik ist die Kenntnis über die Grenzen des Einsatzes von Medien, die der Frustration bei Lehrenden und Lernenden aufgrund unerfüllter Erwartungen vorbeugt. (vgl. Hüther 2010, 237f)

Die Autoren beziehen sich vor allem auf den Einsatz von Medien in schulischen Einrichtungen und im Unterricht, Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Hort bleiben unerwähnt. Jedoch können diese Prämissen auch auf diese umgelegt werden, da auch Kindergarten– und Hortpädagoginnen die zuvor erwähnten didaktische Überlegungen verinnerlichen müssen, um einen erfolgreichen Medieneinsatz in ihrer pädagogischen Arbeit schaffen zu können.

1.2. Konzepte der Medienpädagogik

Wie bereits eingangs in diesem Kapitel erklärt, ist es die Aufgabe der Medienpädagogik, vor allem Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene in einem kompetenten und sinnvollen Umgang mit den vorherrschenden Medien zu schulen und auch Möglichkeiten zu schaffen, diese in den unterschiedlichsten Bereichen des privaten, schulischen und beruflichen Alltags einzugliedern und so Medien entsprechend zu nutzen. Im Zuge dieses Anliegens, nämlich dem mediennutzenden Individuum einen sicheren und pädagogisch wertvollen Umgang mit denselben aufzuzeigen und zu ermöglichen, kann man diverse medienpädagogische Ansätze differenzieren. Im Folgenden werden die fünf wesentlichen Standpunkte dazu näher beleuchtet, wobei sich die Abfolge der Ausführungen an der geschichtlichen Bedeutung der Ansätze orientiert, selbst wenn alle beschriebenen Auffassungen auch teilweise in der Gegenwart noch anzutreffen sind bzw. Anklang finden. (vgl. Süß; Lampert; Wijnen 2010, 83)

1.2.1. Bewahrpädagogik

Zu Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts bedingten die vorherrschenden Massenschriften einerseits und die Entstehung des damals neuen Mediums Films andererseits die Entwicklung dieses Ansatzes. Der Terminus Bewahrpädagogik impliziert den Versuch, die durch die neuen Medien entstandenen Risiken und Gefahren auf die Kinder und Jugendlichen zu unterbinden, da in der damaligen Zeit das „Verständnis von Kindheit als eines Schonraumes“ (Hoffmann 2008, 42) vorherrschte und einherging mit der Vorstellung, dass die Rezipientinnen aufgrund der fehlenden Reife bzw. unzureichenden Ausbildung und Verinnerlichung der vorherrschenden Norm- und Wertvorstellungen nicht in der Lage wären, die Fülle an Einflüssen, die durch die ‚neuen‘ Medien auf sie einprasselten, handzuhaben. Demzufolge wurden Anfang des 20. Jahrhunderts einerseits Erzieherinnen auf den Plan gerufen, ihre Schützlinge durch entsprechende pädagogische Führung vor den Medieneinflüssen zu bewahren und ihnen für den Umgang mit denselben das notwendige Handwerkszeug, worunter in der damaligen Zeit die Verinnerlichung der vorherrschenden Wertvorstellungen verstanden wurden, zu vermitteln. Andererseits entstand im Zuge dessen als Hauptinstrument der Bewahrpädagogik der Jugendmedienschutz, der eher einen juristischen als pädagogischen Charakter hatte, und mithilfe dessen versucht wurde, durch Zensur und Verbote eine als sinnvoll erachtete Mediennutzung zu gewährleisten. (vgl. Hoffmann 2008, 42; Schell 1999, 359; Süß; Lampert; Wijnen 2010, 85)

Die Zensur, die ihr offizielles Ende 1918 mit der Weimarer Verfassung fand, wurde davor von Polizei und Ordnungsorganen ausgeübt und hatte zum Ziel, den angenommenen schädigenden Einflüssen von Literatur und Film auf die jugendliche Rezipientin Einhalt zu gebieten. Das zwei Jahre später in Deutschland entstandene Reichslichtspielgesetz, das als ein Wegbereiter des heutigen Jugendmedienschutzes gesehen werden kann, setzte an den vormals existierenden Zensurmaßnahmen an, in dem Sinne, dass durch dieses Gesetz der Besuch des Kinos für Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren gewissen Regeln und Einschränkungen unterlag. (vgl. Hoffmann 2008, 45; Süss; Lampert; Wijnen 2010, 55) „Bildstreifen, zu deren Vorführung Jugendliche unter achtzehn Jahren zugelassen werden sollen, bedürfen besonderer Zulassung. Von der Vorführung von Jungendlichen sind (...) alle Bildstreifen auszuschließen, von welchen eine schädliche Einwirkung auf die sittliche, geistige oder gesundheitliche Entwicklung oder eine Überreizung der Phantasie der Jugendlichen zu besorgen ist.“ (§ 3 Reichslichtspielgesetz. Zitiert nach Hoffmann 2008, 45) Demzufolge wurde jeder Kinofilm von staatlichen Prüfstellen in Berlin und München zur Begutachtung gegeben und danach über die Altersfreigabe entschieden, wobei Kindern unter sechs Jahren der Kinobesuch gänzlich verboten wurde. Neben diesen Präventivmaßnahmen zur Einschränkung des negativen medialen Einflusses auf die Heranwachsenden, etablierten sich in Deutschland in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch sogenannte Filmclubs, die den Jugendlichen die Möglichkeit geben sollten, mit Medien in Kontakt zu treten, die aus damaliger Sicht den pädagogischen Ansprüchen genügten und zu Diskussionen über diverse Kinofilme anregen wollten. Auch die damals entstandene Schulfilmbewegung hatte sich zu Ziel gesetzt, systematisch Filme zu produzieren, die ihren Einsatz in der Schule und im Unterricht finden sollten. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 55)

Während des zweiten Weltkriegs kommt es bis auf einige wenige Ausnahmen zu einem Stillstand in der Medienpädagogik, da die vorherrschenden medialen Möglichkeiten beinahe ausschließlich zu Propagandazwecken und Beeinflussung der Gesellschaft im Sinne des nationalsozialistischen Regimes eingesetzt wurden, wodurch weder eine kritische Auseinandersetzung noch eine bewahrende Pädagogik im Hinblick auf die existierenden Medien ermöglicht wurden. (vgl. Podehl 2008, 22) Im Anschluss an den zweiten Weltkrieg wurden die medienpädagogischen Konzepte der Weimarer Republik erneut aufgegriffen, einerseits durch eine Zensur, die versuchte, dem Missbrauch des Mediums Films vorzubeugen, andererseits durch die gezielte Auswahl und Anpreisung von pädagogisch wertvollem Medienmaterial, das in oben erwähnten Filmclubs ausgestrahlt wurde, um das jugendliche Interesse an den Medienangeboten zu befriedigen. Durch die steigenden Ausbreitung des Mediums Films in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts, die mit dem Import US-amerikanischer Filme in den deutschen Markt und der ersten deutschen

Fernsehsender einherging, musste sich der bewahrpädagogische Ansatz mit neuen, enormen Einflüssen auf die Gesellschaft auseinandersetzen. Diese Konfrontation mit dem neuen Medium des Fernsehens gestaltete sich den Grundsätzen der Bewahrpädagogik entsprechend, Gesetze, wie beispielsweise die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK), wurden 1949 in Anlehnung an diesen Ansatz verabschiedet. Doch durch die zunehmende Bedeutung der neuen Medien für die Gesellschaft und Wirtschaft rückte man in dem Sinne von den bewahrpädagogischen Konzepten ab, als dass nicht mehr eine reine Abwendung von den medialen Einflüssen gefordert, sondern von mündigen und kritisch denkenden Rezipientinnen ausgegangen wurde, die durch entsprechende pädagogische Maßnahmen in der Lage waren, sich gezielt mit den Medien auseinanderzusetzen. Durch die steigende Bedeutung der Medien auf die Rezipientin und der damit einhergehenden geänderten pädagogischen Sicht auf diese, verlor der bewahrpädagogische Ansatz an Bedeutung, wobei anzumerken ist, dass auch in der heutigen Diskussion um die Wirkung der Medien auf Kinder und Jugendliche bewahrpädagogische Sichtweisen zum Tragen kommen. (vgl. Hoffmann 2008, 45f ; Süss; Lampert; Wijnen 2010, 58f) Auszugsweise können hier die sogenannten Altersempfehlungen für die Nutzung von Computerspielen durch Kinder und Jugendliche angeführt werden, welche durch die Kategorisierung bestimmter Gefährdungen gekennzeichnet sind. Ein Modell ist das Pan European Game Information (PEGI) Rating, welches sieben unterschiedliche Kriterien von negativen Einflüssen unterscheidet, die bildlich dargestellt, sowie durch die Schlagworte: Sprache, Diskriminierung, Drogen, Angst. Glückspiel, Sex, Gewalt charakterisiert sind. Anhand dieser Bereiche erfolgen die Alterseinstufungen von 3+, 7+, 12+, 16+ und 18+, die sich dahingehend begründen, dass unterschiedliche Gewalt- bzw. pornographische Darstellungen mit zunehmendem Alter für Spielerinnen zumutbarer werden. Weit bekannter ist die Altersempfehlung von Computerspielen durch die Freiwillige Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK), die sich auf jeder Verpackung und jedem Datenträger befindet und ihre Kategorien nach dem Gesetz des Jugendschutzes bildet. Neben der Freigabe von Spielen ohne Altersbeschränkung, die für alle Kinder geeignet sind, differenziert der USK Altersbeschränkungen ab sechs, zwölf, sechzehn und achtzehn Jahren. Vergleicht man Computerspiele, die nach beiden Ratings bewertet wurden, so können gravierende Unterschiede festgestellt werden, da unter anderem zur Gliederung unterschiedliche Altersstufen herangezogen wurden. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 88ff) Spitzer kritisiert die Relevanz der Maßnahmen der USK, da bis zum 1. April 2004 vor dem Beschluss des neuen Jugendschutzgesetzes jedes Kind ohne gesetzliche Konsequenzen altersinadäquate Computerspiele erwerben konnte. Doch trotz der Gesetzesänderung sind für ihn die Eltern die Schlüsselfiguren im Kampf gegen Gewalt, die aus übermäßigen und nicht entsprechenden Medienkonsum resultiert und zunehmend als einzige Möglichkeit zur Lösung von Auseinandersetzung gilt. (vgl. Spitzer 2006, 202)

Die Bewahrpädagogik erlebt in der Gegenwart durch verschiedenste neurowissenschaftliche Untersuchungen u.a. von den bereits genannten Manfred Spitzer und Gerald Hüther großen Anklang, die mit ihren Studien den negativen Einfluss uneingeschränkter und langandauernder Mediennutzung auf die Gehirnentwicklung bei Kindern und Jugendlichen zeigen wollen. Sie weisen zwar auf den Zusammenhang zwischen übermäßigem Medienkonsum und den fehlenden Stimuli in Bezug auf die Bewegung bei Kindern und Jugendlichen hin und sehen es als unumgänglich, generell auf diese Problematik aufmerksam zu machen. Hüther meint zudem, dass die Medien so konzipiert sind, die Kinder und Jugendlichen auf Kosten ihrer zerebralen Entwicklung danach süchtig zu machen und zur Passivität zu erziehen. Doch die modernen Forschungen im Bezug auf die Mediennutzung und die Wirkung auf die Rezipientinnen widersprechen diesen Theorien, da es zwar besonders gefährdete Personengruppen gibt, die aufgrund von sozialen, familiären und situativ bedingten Umständen einem exzessiven Medienkonsum verfallen können, diese Ansichten jedoch keinesfalls pauschalisiert werden können. Außerdem muss angemerkt werden, dass die gleiche Kritik an den in der heutigen Zeit verwendeten Medien seit dem ersten Einsatz derselben geübt wurde und auch der oben beschriebene Aspekt der Passivität gerade bei der Nutzung des Mediums Internets in Zusammenhang mit Foren, sozialen Netzwerken und dergleichen nicht haltbar ist, da gerade diese Sparte des World Wide Webs auf Interaktion und Kommunikation mit anderen beruht. (vgl. Süß; Lampert; Wijnen 2010, 85 ff.) Es besteht weder die Möglichkeit noch ist es zielführend, Kinder und Jugendliche von Medien und deren Nutzung zu distanzieren, da die Bildung von Autonomie und Kompetenz sonst nicht möglich wäre. Vielmehr sollten die Heranwachsenden in ihrer medienbezogenen Entwicklung und Eigenverantwortlichkeit begleitet und nicht davor bewahrt werden. Es gilt Erfahrungsräume zu schaffen und dies kann nur gelingen, indem Erwachsene und Pädagoginnen Interesse und Anteilnahme an den bevorzugten Medien der Kinder zeigen und gemeinsam mit ihnen an einem sinnvollen, medienkompetenten Verhalten arbeiten. (vgl. Hoffmann 2008, 48f)

1.2.2. Reparierende Pädagogik

Der Ansatz der reparierenden Pädagogik vertritt den Standpunkt, dass man Kinder und Jugendliche nicht vom Medienkonsum abschirmen und sie somit von möglichen negativen Einflüssen desselben bewahren kann. Vielmehr versuchen Vertreterinnen dieses Konzepts die durch das Nutzen medialer Inhalte eventuell ausgelösten Schäden bei den Rezipientinnen zu minimieren. Denn auch wenn der bewahrpädagogische Ansatz, wie oben beschrieben, mögliche Vorteile mit sich bringt, löst ein rigoroses Verbot von Fernsehen oder

Internet von Seiten der Eltern bei ihren Kindern gegebenenfalls ein besonderes Interesse an den von diesen Medien vermittelten Inhalten aus, d.h. die Schützlinge machen ihre Erfahrungen mit bestimmten Filmen und Internetseiten bei Freunden oder Verwandten. Da diese Erlebnisse infolge der strikten Haltung der Eltern vielleicht nicht aufgearbeitet und besprochen werden können, kann es zu Folgen wie schlechten Träumen oder zum Rückschritt in frühkindliche Verhaltensmuster kommen. Außerdem verursacht eine mögliche Diskrepanz zwischen dem, wie Eltern bestimmte mediale Inhalte einstufen und bewerten und der tatsächlichen Wirkung derselben auf die Kinder, oft verstörende Reaktionen der Rezipientinnen, die sich im Umgang mit vermeintlich harmlosen Szenen beispielsweise in Zeichentrickfilmen schwer tun, weil die darin dargestellten Situationen von sterbenden Elternteilen bei Kindern, die vor allem durch ein unsicheres Bindungsmuster charakterisiert werden, Ängste hervorrufen können, die mit ihnen besprochen werden müssen. Erziehungsberechtigte, deren Kinder auf für sie verstörende Szenen reagieren, sollten diese Verhaltensweisen aufgreifen und ansprechen. Eine altersadäquate Aufarbeitung von den oben beschriebenen problematischen Inhalten kann mithilfe von Rollenspielen oder Zeichnungen vonstattengehen und somit kann einer Verstörung der Kinder und Jugendlichen entgegengewirkt werden. Negative Stimmen zu diesem Ansatz meinen jedoch, dass die kindlichen Reaktionen auf spezielle Inhalte vom Entwicklungsstand und den Ängsten und Bedürfnissen des Alters der Rezipientinnen abhängen und dieses Konzept somit eher den Versuch darstellt, auf Probleme einzugehen, die die medialen Konsumenten im jeweiligen Entwicklungsstand durchlaufen. Dadurch erscheint dieses Modell eher die Folgen und nicht die Nutzung von Medien an sich ins Blickfeld zu nehmen. (vgl. Süß; Lampert; Wijnen 2010, 93f)

1.2.3. Aufklärende Pädagogik

Durch die immer stärker werdende Verbreitung und den Zuwachs von der Bedeutung der Medien für die gesamte Gesellschaft entwickelte sich in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts der aufklärende Ansatz, der den kompetenten Umgang mit medialen Inhalten so versteht, dass die Rezipientinnen mögliche Beeinflussungsfaktoren, die davon ausgehen, erkennen und diesen somit ausweichen können. Die medienpädagogische Aufgabe besteht folglich darin, die Heranwachsenden zu einem kritischen Umgang mit Internet, Fernsehen und dergleichen anzuregen und sie durch eine gezielte und teilweise gelenkte Analyse der vermittelten Inhalte zur Reflexion zu animieren. Doch nicht nur die kritische Auseinandersetzung ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes, sondern auch Exkursionen zu Medieninstitutionen, die den Blick der Schülerinnen für diese Unternehmen

schärfen respektive verbessern sollen, damit diese durch solche Besuche erkennen, wie beispielsweise Fernsehsender arbeiten, welcher hierarchische Aufbau dahintersteckt und wie viele Personen an der Auswahl und Formulierung von Medieninhalten beteiligt sind. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 94f)

Der aufklärende Entwurf stellt somit die Erkenntnisfähigkeit jedes einzelnen Individuums in den Mittelpunkt und vertritt die Ansicht, dass durch die Vermittlung von Medienkompetenz die Heranwachsenden zu einem einerseits kritischen und eigenständigen Umgang mit denselben erzogen werden, andererseits aber auch die Möglichkeiten, die sich durch die Medienvielfalt eröffnen, erkennen und nutzen können. So erscheint der Begriff der „Medienalphabetisierung“ (Hoffmann 2003, 28), der in der Grünwald-Erklärung der Unesco von 1982 folgendermaßen beschrieben wird, als interessanter Ansatz gemäß dieses Konzepts: „The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds. Children and adults need to be literate in all three of these symbolic systems, and this will require some reassessment of educational priorities. Such a reassessment might well result in an integrated approach to the teaching of language and communication.“ (http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) In diesem Ausschnitt kommt wieder die Bedeutung des Lehrens von Medienkompetenz zum Ausdruck, die beschreibt, dass ein freier Zugang zu den vorhandenen Medien auch die Schulung des korrekten Umgangs mit denselben beinhalten muss, um einerseits einen sinnvollen Konsum von medialen Inhalten zu gewährleisten und andererseits das Medium an sich nicht zu idealisieren, sondern auch kritisch zu hinterfragen. (vgl. Hoffmann 2003, 28f)

1.2.4. Alltagsorientierte Pädagogik

Bei diesem Konzept stehen die Rezipientinnen selbst im Mittelpunkt und haben die Aufgabe, ihren Medienkonsum individuell zu dokumentieren und darüber nachzudenken, was so viel bedeutet wie, dass sie den täglichen oder wöchentlichen zeitlichen Aufwand der Mediennutzung protokollieren und über positive respektive negative Erlebnisse mit medialen Inhalten reflektieren. Dieser Ansatz wehrt sich dagegen, ein bestimmtes Ausmaß an Mediennutzung als Ideal vorzugeben, welches in weiterer Folge von den Eltern als Norm für den Konsum von beispielsweise Fernsehen oder Internet vorgegeben werden soll. Vielmehr streicht dieses Konzept die Individualität jedes Kindes hervor und weist gezielt daraufhin, dass jede Heranwachsende anders auf Medien reagiert. Reflektieren bedeutet in diesem Kontext auch, dass jede Mediennutzerin darauf achten soll, ob sie trotz der

Lieblingssendungen oder bevorzugter Computerspiele zu ausreichend Schlaf, Erholung und Zeit an der frischen Luft kommt und somit andere wesentliche Bereiche der Regeneration durch einen übermäßigen Medienkonsum nicht beschnitten oder gar vernachlässigt werden. Außerdem legt dieses Konzept auch das Augenmerk auf den gewohnheitsmäßigen Umgang mit Medien, beispielsweise das tägliche Fernsehen der gesamten Familie um 20.15 Uhr, und regt zum Nachdenken über die Notwendigkeit solcher Rituale an, wobei dabei nicht das Ziel verfolgt wird, solche habituellen Gebräuche abzuschaffen, sondern sie auf ihre Funktion hin zu betrachten und eventuell zu adaptieren oder abzuändern, wenn sich die Interessen der Kinder beispielsweise geändert haben. Für die unmittelbare Umsetzung dieses Konzepts im schulischen Alltag kann der notwendige Einblick in den privaten Gebrauch der Medien, der hier analysiert werden soll, zum Problem werden, da sich möglicherweise sowohl die Eltern als auch die Schülerinnen in ihrer Privatsphäre gestört oder beobachtet fühlen und somit der Eindruck entstehen könnte, dass beide Parteien einer Beobachtung unterzogen werden. Aufgrund dessen sollten Lehrpersonen bei der Nutzung dieses Ansatzes darauf achten, den Erziehungsberechtigten und Kindern die Grundidee dieses Konzepts zu verdeutlichen, bei dem es keinesfalls um Anschuldigungen oder Unachtsamkeit bei der Nutzung von medialen Inhalten geht, sondern „dass es um das Erfassen des individuell förderlichen Medienverhaltens geht“ (Süss; Lampert; Wijnen 2010, 97). (vgl. ebd., 96f)

1.2.5. Handlungsorientierte Pädagogik

Dieses Konzept sieht das Individuum als Teil des gesamten Medienkomplexes an, insofern, als dass es nicht nur passiv Medien konsumiert und diese auf ihn einströmen lässt, sondern aktiv durch die Produktion von medialen Inhalten am Geschehen beteiligt ist und sich dadurch medial artikulieren kann. Grundlage für diese Theorie stellen die aus den 20er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts formulierten Thesen, die u.a. von den russischen Forschern Vertov und Tretjakov untersucht wurden, dar, die den Versuch anstellten, „Menschen durch die Kamera hindurch zur Beobachtung und Reflexion ihres Alltagshandelns anzuregen, und sie so zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft zu bewegen.“ (Schorb 2008, 75) Im Anschluss an ihre Arbeiten setzte sich Brecht 1932 in Deutschland mit dem Medium Radio auseinander und forderte freien Zugang für alle und Partizipation der Nutzerinnen am Hörfunk. Durch den einseitigen propagandabehafteten Einsatz der Medien während des zweiten Weltkriegs und der darauffolgenden Phase des Wiederaufbaus gingen diese Theorien und Ansätze quasi verloren und gewannen erst wieder im Rahmen der so genannten 68er Bewegung an Bedeutung, in deren weiterer Folge die Teilhabe an der Gestaltung und Nutzung von Medien gefordert wurde. (vgl. Schorb 2008,

75f) Vor allem seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts steht der handlungsorientierte Ansatz im Zentrum der medialen Nutzung, da durch das selbstständige Produzieren von Medien zweierlei Funktionen parallel erfüllt werden können. Einerseits sind die Konsumentinnen nicht passiv dem Einfluss der Medien ausgeliefert, andererseits kann die Produktion eigener medialer Botschaften den Blick auf dieselben schärfen und zur Sammlung neuer Erfahrungen beitragen. (vgl. Kerres; de Witt 2011, 262) Die Anwendung des handlungsorientierten Konzepts zeigt aber die fehlende oder minimale *Medienalphabetisierung* im Bereich der Schule auf, da der Vermittlung der Primärfähigkeiten im medialen Kontext kaum Bedeutung geschenkt wird, das heißt soviel wie, dass audiovisuelle Texte oder bildliche Inhalte gar nicht respektive zu wenig behandelt und thematisiert werden. Ein mögliches Problem von selbst produzierten Medienbotschaften in der Institution Schule könnte auch sein, dass dem Erstellen von Medien sehr viel Zeit gewidmet wird und somit kein Spielraum für die Analyse derselben bleibt. Wird jedoch von Seiten der Lehrperson betont, dass eher der Produktionsvorgang und nicht das Ergebnis von Bedeutung ist, können dadurch das Interesse und der Antrieb der Schülerinnen sinken. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 99) Betrachtet man die Produktion von Medienbotschaften aus diesem Blickwinkel, gewinnen außerschulische Wettbewerbe und Projekte, die diesen Ansatz unterstützen, noch mehr an Bedeutung. In Österreich fördern jährlich stattfindende Bewerbe, teilweise unterstützt vom Bundesministerium für Unterricht und Kultur, genau diese Kompetenzen und regen zur eigenständigen Produktion von Videos, Kurzfilmen und dergleichen an. So ist in diesem Zusammenhang beispielsweise der *media literacy award* zu nennen, der für besonders innovative und kreative Beiträge im Medienkontext verliehen wird. Teilnahmeberechtigt sind alle europäischen Schülerinnen und ihre Pädagoginnen, die an einer reflexiven und kreativen Auseinandersetzung mit Medien interessiert sind. (vgl. <http://www.mediamanual.at/mediamanual/projekte/index.php>)

Neben der Bedeutung selbstkreierter Medieninhalte, die auch in Schulen deutlich gemacht werden soll, muss vor allem aufgrund der Schnelllebigkeit und leichten Erstellbarkeit medialer Inhalte in der heutigen Zeit, sei es im Web 2.0 oder auf diversen sozialen Netzwerkseiten, auch eine weitere wichtige Medienkompetenz vermittelt werden, nämlich der kritische Umgang mit der Veröffentlichung privater Inhalte auf beispielsweise Facebook oder Twitter. Oft sind sich die jungen Mediennutzerinnen der Tragweite ihrer Publikationen auf solchen Seiten nicht bewusst, weshalb von Seiten der Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen unbedingt auf die Wichtigkeit der Reflexion solcher online gestellter Inhalte und auf die Gefahren, die dadurch entstehen können, hingewiesen werden müssen. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 99)

1.3. Außerschulische Medienerziehung

Medienerziehung vollzieht sich nicht nur medienübergreifend, sondern auch in den verschiedensten pädagogischen Einrichtungen und Bereichen. (vgl. Six 1998, 21) Spanhel nennt in Bezug auf außerschulische Kinder- und Jugendmedienarbeit neben anderen Betreuungseinrichtungen und -verbänden auch explizit die Institution Hort, welche sich im Gegensatz zur Medienerziehung im Kindergarten oder in der Schule unter vollkommen anderen Bedingungen vollzieht. Diese Unterscheidung liegt vor allem an der freiwilligen Partizipation der Kinder an Projekten und Angeboten, d.h. die (Medien-)Pädagogin ist gefordert, ihre Aktivitäten so zu setzen bzw. anzubieten, dass diese die aktuellen Interessen und Bedürfnisse der Heranwachsenden befriedigen und diesen Vergnügen bereitet. Da Medien oft im Dialog mit den Kindern und Jugendlichen selbst zum Thema werden und somit ihr Einsatzbereich gegeben sein sollte, müssen diese nicht primär im Mittelpunkt stehen. Die außerschulische Medienarbeit birgt somit den enormen Vorteil, dass Medien von der Zielgruppe als Mittel zum Zweck eingesetzt werden, sodass dadurch, wenn gewünscht, eine mediale Auseinandersetzung mit für sie relevanten Themen, als auch mit ihrer Umwelt möglich wird. Des Weiteren können sie Medien für die Organisation von gemeinschaftlichen Aktivitäten und zur Selbstinszenierung nutzen, um dadurch ihre Interessen und Vorlieben mit anderen zu teilen. (vgl. Spanhel 2011, 290f) Hierbei ergeben sich unterschiedliche Aufgabenbereiche der außerschulischen Medienerziehung, die Spanhel auf folgende Kernaussagen zusammenfasst. Wie bereits zuvor beschrieben ist es wesentlich, dass die Pädagogin die Kinder und Jugendlichen dort abholt, wo sie stehen. Das bedeutet, dass sie sowohl auf ihr Leben, als auch auf ihre Vorlieben und Präferenzen Bezug nimmt, insofern als dass sie diese Aspekte als Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit Medien benutzt. Kinder- und Jugendmedienarbeit soll auch die Kompetenzen der Zielgruppe in Bezug auf den Umgang mit und die Verwendung von Medien erforschen und wenn nötig neue Einsatzmöglichkeiten derselben im Zusammenhang mit Wissenserwerb und der Verfolgung gesteckter Ziele aufzeigen. Dies kann im Rahmen von Projektarbeiten geschehen, die so aufgebaut sind, dass die Kinder und Jugendlichen neue Medienkompetenzen entwickeln und abschließend auch über den Einsatz von Medien nachdenken. Dadurch erfahren die Heranwachsenden, dass sie mit ihren Handlungen etwas erwirken und bewusst kontrollieren können. Sie erleben sich in Peergroups einerseits als soziale Wesen, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig Anerkennung schenken, andererseits als autonom handelnde Personen, welche ohne Kontrollzwang frei agieren und Erfahrungen sammeln können. (vgl. Spanhel 2011, 292f) Diese wesentlichen Merkmale der aktiven, handlungsorientierten Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des Schulverbands finden sich auch größtenteils in den von Röll beschriebenen

sechs Traditionslinien wieder, die zwar eine theoretische Differenzierung abbilden, jedoch in der praktischen Arbeit nie vereinzelt anzutreffen sind. Er unterscheidet zwischen der kritisch-reflexiven, lebensweltorientierten, kulturell-ästhetischen, zielgruppenspezifischen, virtuellen und journalistischen Tradition, wobei erstgenannte mit den vorher beschriebenen Aussagen Spanhels konform geht. Die lebensweltorientierte Tradition betrachtet den Lebensraum der Menschen als ein Segment des Sozialraumes, welcher durch mediale Eigenrecherche zudem erweitert werden kann und so neue Möglichkeiten aufzeigt, indem sie fremde Bereiche vertraut macht. Das Konzept der kulturell-ästhetischen Traditionslinie motiviert die Kinder und Jugendlichen, sich auf Lernprozesse mit Hilfe von kulturellen und ästhetischen Darstellungsweisen einzulassen, wobei das ästhetische Lernen in diesem Kontext als Anleitung zur Aneignung von komplexen Perzeptionen verstanden wird, anhand welcher „die innere und äußere Lebenswelt gedeutet, Erfahrungen organisiert, erklärt, überprüft, verarbeitet, gegliedert und geformt werden können.“ (Röll 2008, 515) Diese Art der Selbstreflexion legt ihren Fokus auf die Konstruktion an sich und veranlasst so die Öffnung der Sichtweisen, indem sie dem einseitigen und unbedachten Einsatz von Medien entgegenwirkt. Die zielgruppenspezifische Tradition setzt gezielt mit Hilfe von Projekten an eine gendergerechte Medienpädagogik an, um insbesondere Mädchen oder Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Chancengleichheit zu bieten und gefestigte Deutungs- und Verhaltensmuster aufzubrechen. Gegenwärtig findet kaum medienpädagogische Projektarbeit ohne die Unterstützung oder Beteiligung von Medien, wie dem Computer und dem Internet statt, es ist aber auch eine Tatsache, dass sich viele der Heranwachsenden diese Medien ohne pädagogische Begleitung aneignen. Die virtuelle Tradition beschäftigt sich unter anderem mit dieser Thematik und sieht nicht nur in der Schaffung von Handlungs- und Erfahrungsräumen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen auf vielseitige Weise mit neuen Medien auseinandersetzen, großes Potential, sondern auch die Veränderung des Rollenbilds der Pädagoginnen ist für die handlungsorientierte Medienpädagogik ausschlaggebend. Sie begleiten die Lernenden, arrangieren verschiedene Lernangebote und geben Raum für die Entwicklung von Lernprozessen, dadurch kommt es zu einer wechselseitigen Auseinandersetzung innerhalb dieses Lern- und Erfahrungsraumes, indem die Lernenden die Funktion des Lehrenden übernehmen. (vgl. ebd., 516f) Die journalistische Tradition legt ihren Schwerpunkt konkret auf die Konstruktion und Gestaltung von Fernsehjournalismus und gibt so den Heranwachsenden die Möglichkeit, einerseits ihre Medienkompetenz zu erweitern und andererseits durch Partizipation ihre Anliegen und Interessen der Öffentlichkeit näherzubringen. (vgl. ebd., 514)

Als Beispiel für die Vernetzung der verschiedenen Traditionen von außerschulischer Medienerziehung wird hier das Wiener Projekt *See you television (CU-TV)* der

medienpädagogischen Einrichtung des Vereins der Wiener Jugendzentren kurz vorgestellt. Dieses Fernsehformat für Kinder und Jugendliche wird monatlich auf dem Sender Okto ausgestrahlt und ermöglicht diesen die Beteiligung an allen Produktionsschritten, die für die Gestaltung einer Fernsehsendung vonnöten sind. Hierbei steht es den Heranwachsenden frei, inhaltliche, für sie relevante Themen zu wählen und diese umzusetzen. (vgl. <http://www.boja.at/index.php/themen-der-offenen-jugendarbeit/freizeit/209-cu-television.html#.T8C4LFJg2rq>) Die Kinder und Jugendlichen planen gemeinsam mit geschulten Betreuungspersonen die Konzepte der Sendungen, moderieren, lernen die richtige Umgangsweise mit der Filmkamera, werden in die Praxis der Lichttechnik eingewiesen und schneiden anschließend das produzierte Filmmaterial. Neben der Aneignung von Medienkompetenz stehen vor allem der Spaßfaktor, die Steigerung des Selbstwertgefühls, aber auch die Förderung und Partizipation von Mädchen sowie Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vordergrund. (vgl. Kratzer 2008, 342f)

1.4. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen

Der bereits zuvor des Öfteren verwendete Begriff der Medienkompetenz birgt eine Fülle an Definitionsansätzen und Ausprägungen, die stetig aktualisiert sowie erweitert und im wissenschaftlichen Bereich durch verschiedene Positionen vertreten werden. Dies erschwert eine Vereinheitlichung des Begriffs und so wird nachfolgend ein Überblick über die oft unterschiedlichen Bedeutungsansätze und ihre wichtigsten Vertreter gegeben. Zunächst macht es jedoch Sinn, die Wurzeln der Bezeichnung Medienkompetenz näher zu betrachten, welche anfangs wesentlich von dem Linguisten Noam Chomsky geprägt wurde, der Ende der 1960er Jahre den Begriff Kompetenz in Bezug auf den Spracherwerb von Personen verwendete und so die Basis für weitere Überlegungen schuf. In seiner Theorie der Sprachkompetenz ging er von einer allgemeinen, angeborenen Voraussetzung im Sinne einer generativen Grammatik aus, die es dem Menschen ermöglicht, beim Lernen einer Sprache ein passendes Regelsystem zu konstruieren, das man als Kompetenz bezeichnen kann. Diese hat zur Folge, dass nicht nur bereits gehörte Sätze wiedergegeben, sondern auch neue Sprachkonstrukte formuliert und Gedanken mitgeteilt werden können, was im Sinne Chomskys als Performanz definiert wird. (vgl. Tulodziecki 2011, 20; Süß; Lampert; Winjen 2010, 106) Chomskys Theorie zur sprachlichen Kompetenz wurde von Jürgen Habermas 1971 um den Begriff der kommunikativen Fähigkeit erweitert, was so viel bedeutet, wie dass sich der Mensch mithilfe der Kommunikation sowohl sprachlich als auch nichtsprachlich verständigen kann und somit in der Lage ist, „herrschaftsfreie[r] Diskurse“ (Tulodziecki 2011, 20) zu führen. Die Verbindung zwischen medialer und kommunikativer

Kompetenz stellte Dieter Baacke 1973 in Anlehnung an Habermas Theorie her, indem er Habermas' Voraussetzung der Sprache zum herrschaftsfreien Diskurs einerseits dahingehend erweiterte, dass das Individuum mithilfe dieser Kompetenz befähigt ist, Konflikte, die eine ungerechte respektive einschränkende Ursache haben, konstruktiv zu lösen. Andererseits schließt er in diese Kompetenz auch nonverbale Verhaltensweisen und das aktive Handeln mit ein. (vgl. Theunert 1999, 50) Der Kompetenzbegriff sorgte im Spannungsfeld der Pädagogik für Diskussionen, da er die menschlichen Fertigkeiten der Interaktion, Sprache und Kommunikation nicht mehr als situationsgebunden ansah, sondern durch feststehende Manifeste des individuellen Verhaltens als geregelt betrachtete. Die pädagogische Konsequenz war daher, dass „wenn diese Fähigkeit durch situative, persönliche, soziale und kulturelle Faktoren nicht im vollen Maße entwickelt ist [...], muss dem Menschen durch Bildungsmaßnahmen dazu verholfen werden, seine Kommunikationskompetenz auszubauen.“ (Hugger 2008, 93) Der Begriff der Medienkompetenz, die einen Teilbereich der kommunikativen Kompetenz darstellt, wurde von Baacke erst später formuliert, als er auf die Bedeutung der stetigen Transformationen bzw. Wandlungen der Kommunikationsstrukturen durch den Einfluss von Technik und Industrie hinwies, in denen es auch mit Hilfe von Medien kommunikativ zu handeln gilt. (vgl. ebd., 93f) Konkret postuliert Baacke Medienkompetenz als „[...] die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“ (Baacke 1996, 8) Ausgehend von diesem Ansatz differenziert Baacke vier Teilbereiche der Medienkompetenz. Zum ersten die Fähigkeit zur Medienkritik, die in dreifacher Weise analytisch, reflexiv und ethisch gerichtet sein soll, zum zweiten die Medienkunde, die zum einen eine informative und zum anderen eine instrumentell-qualifikatorische Dimensionen unterscheidet, zum dritten die Mediennutzung, welche sich in die beiden Bereiche der rezeptiv anwendenden (Programmnutzungskompetenz) und interaktiv anbietenden (z.B. Telebanking) Fähigkeiten unterteilt und viertens die Mediengestaltung, die einerseits innovativ, andererseits kreativ zu begreifen ist. (vgl. Baacke 2007, 98f) Dieser handlungstheoretische Medienkompetenzansatz findet sich auch in anderen medienpädagogischen Ausführungen, wie bei Tulodziecki 1998 und Kübler 1999 wieder, während sich die Ausarbeitungen von Aufenanger 1997 eher an kompetenztheoretische Dimensionen halten. Groeben 2002 verbindet mit seiner Definition von Medienkompetenz vor allem die Ansätze und Ansichten von Baacke und Tulodziecki. Die nachfolgende Grafik bietet eine Auswahl der bereits genannten Vertreter und zeigt auf, wie unterschiedlich sich die Begriffsbestimmungen von Medienkompetenz und ihre Ausprägungen gestalten. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 109)

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Groebe (2002)	Kübler (1999)	Tulodziecki (1998)
Kognitive Dimensionen	Medien-Kunde	Medienwissen/ Medialitäts- bewusstsein	kognitive Fähigkeiten	Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen
Moralische Dimensionen	Medien-Kritik	Medienspezifische Rezeptionsmuster	analytische und evaluative Fähigkeiten	eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten
Soziale Dimensionen	Medien-Nutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	sozial reflexive Fähigkeiten	Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten
Affektive Dimensionen	Medien-Gestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
Ästhetische Dimensionen		Selektion/ Kombination von Mediennutzung		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen ...
Handlungs-Dimension		Partizipationsmuster		
		Anschluss-kommunikationen		

Abb. 1: Überblick der verschiedenen Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz (aus Gapski 2006, 17)

Doch trotz der Abweichungen der Begrifflichkeiten und Ausdifferenzierungen können grundlegende Übereinstimmungen aller theoretischen Ansätze von Medienkompetenz ausgewiesen werden. Der Fokus von Medienkompetenz liegt auf den *Selbstorganisationsdispositionen und –fähigkeiten* (Hugger 2008, 95) der Individuen, die in einer stetig voranschreitenden Medialisierung ihres Alltags, im Stande sein müssen, die Nutzung von Medien autonom zu arrangieren und reflektieren sowie diese kreativ zu gestalten. Des Weiteren gilt es, ihre symbolisierte Lebenswelt zu organisieren und diese unter verschiedensten Bedingungen sinnhaft zu bilden. In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen bedeutet das Aufwachsen in dieser medialisierten Gesellschaft, dass sie sich in diese selbst eingliedern müssen. Da aber die Heranwachsenden über unterschiedliche Voraussetzungen verfügen, ist für den erfolgreichen Erwerb von Medienkompetenz eine Begleitung und Förderung anhand von medienpädagogischen Konzepten von Nöten. Die Bildung von Medienkompetenz geschieht in unterschiedlichen informellen, formellen (z.B. Schule) aber auch non-formalen Bereichen (z.B. Jugendmedienarbeit), wobei das Hauptaugenmerk auf die Selbstorganisation von Lernprozessen durch die Heranwachsenden gelegt werden soll. Baacke sieht in der Umsetzung von Medienprojekten eine Schlüsselkomponente, die den Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit bietet, mit Medien aktiv zu arbeiten bzw. diese zu verarbeiten und indem sie „den

Umgang mit alten und neuen Medienkonstellationen einüben, rüsten sie das Subjekt mit Widerstandsmöglichkeiten über Erfahrungen aus“ (Baacke 2007, 68). Der Vorteil liegt darin, dass dieser Prozess sich zum einen aus dem eigenen Antrieb des Menschen heraus entwickelt und zum anderen durch die Orientierung an der Persönlichkeit mit Handlungsweisen der Selbstsozialisation verknüpft ist. (vgl. Hugger 2008, 95) Dabei ist es wichtig zu beachten, dass der Erwerb von Medienkompetenzen nicht auf eine Lebensphase beschränkt ist, sondern sich durch den gesamten Bildungs- sowie Lebensweg zieht. Der stetige Wandel von kulturellen, technologischen, medialen und biografischen Lebensbedingungen verlangt eine kontinuierliche Aneignung von neuen Kompetenzen und postuliert so lebenslanges Lernen auch in diesem Bereich als bedeutende Aufgabe (medien-) pädagogischen Handelns. (vgl. Süss; Lampert; Wijnen 2010, 116f)

Während der Begriff der Medienkompetenz in der aktuellen Diskussion der Medienpädagogik einen hohen Stellenwert einnimmt, wird der Position der medienpädagogischen Kompetenz, welche „sich auf die Fähigkeit bezieht, Medienkompetenz unter pädagogischen Aspekten angemessen vermitteln zu können“ (Aufenanger 1999, 95) weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Jedoch stellt medienpädagogische Kompetenz ein unverzichtbares Komplement zu Medienkompetenz dar, denn ohne diese würden viele medienpädagogische Zielsetzungen nicht vollendet. Aufenanger beschreibt fünf Dimensionen von medienpädagogischen Kompetenzen, wobei er sich grundlegend auf Professionalisierungstheorien stützt, die Wissen und Können als primäre Faktoren für professionalisierte Tätigkeit ansehen: 1) Die Lehrenden müssen selbst über ein bestimmtes Maß an Medienkompetenz verfügen 2) Die Förderung von Medienkompetenz sollte nicht nur nach Gutdünken erfolgen, sondern die Pädagoginnen sollen Kenntnisse über pädagogische und didaktische Konzepte sowie deren Umsetzung verinnerlichen. 3) Indem sich die Lehrenden über die medialisierte Lebenswelt der Heranwachsenden informieren, können sie entsprechend agieren und die Sichtweisen der Kinder und Jugendliche einnehmen. 4) Durch das sensible Wahrnehmen von medienbezogenen Themen und Geschehnissen wird Medienerziehung kausal und bindet die Bedeutsamkeit von Medien für zwischenmenschliches Miteinander ein. 5) Die Qualifikation von Medienpädagoginnen besteht darin, neben theoretischem Wissen auch verstärkt medienpädagogisches Handeln in der Praxis (z.B. durch betreute Praktika) einzuüben, um selbst notwendige medienpädagogische Kompetenzen zu erwerben. (vgl. ebd., 95)

In Anlehnung an Tulodziecki postuliert Blömeke fünf Aspekte bzw. Bereiche von medienpädagogischer Kompetenz, die sie so anordnet, dass sie ausgehend von den Hauptdimensionen Mediendidaktik und Medienerziehung die drei weiteren als Ausprägungen mit diesen in Bezug setzt. Im Gegensatz zu Aufenanger weist Blömeke mit dieser

Strukturierung darauf hin, dass die Mediendidaktik, mit ihrem Wissensbestand, Fertig- und Fähigkeiten ein wesentlicher Bestandteil von medienpädagogischer Kompetenz ist und in dieses Konzept eingegliedert werden muss. Dies begründet sie damit, dass der Einsatz von medialen Angeboten im Unterricht immer Auswirkungen auf die Förderung der Medienkompetenzen von Heranwachsenden hat. Die nachfolgende Darstellung zeigt die zuvor beschriebene Gliederung von medienpädagogischer Kompetenz, die Blömeke als „Lehr-Lernperspektive mit den beiden vorläufigen Hauptzielen, Medien im Unterricht einzusetzen (traditionell mit dem Begriff der Mediendidaktik belegt) und den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen (mit dem Begriff der Medienerziehung umschrieben“ (Blömeke 2000, 24), bezeichnet und sich somit primär auf die Ausbildung von Lehrerinnen bezieht. (vgl. ebd., 155)

Übersicht über die Elemente medienpädagogische Kompetenz

Mediendidaktische Kompetenz

Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung

- ◆ Einsatz von Medien und Informationstechnologien als Werkzeug und Mittel im Unterricht
- ◆ Gestaltung weiterentwickelter schulischer Lehr- und Lernformen

Medienerzieherische Kompetenz

Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können

- ◆ Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien
- ◆ Verwendung von Theorien und Konzepten zur Medienerziehung und ITG

Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang

Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln

- ◆ Erfassen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und Verstehen ihres Mediennutzungsverhaltens
- ◆ Berücksichtigung der Medieneinflüsse auf Kinder und Jugendliche

Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang

Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns

- ◆ Wahrnehmung der Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für die Professionalität des Lehrerberufs und für die Schulentwicklung
- ◆ Gestaltung der gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen von Medienpädagogik in der Schule

Eigene Medienkompetenz

Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien

- ◆ Nutzung und Gestaltung von Medien und Informationstechnologien
- ◆ Analyse der Medien und Informationstechnologien im gesellschaftlichen Zusammenhang und Durchschauen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt
- ◆ Verstehen der „Sprache“ der Medien und Informationstechnologien

Abb. 2: Überblick der Elemente medienpädagogischer Kompetenz (aus Blömeke 2000, 377)

2. Medienpädagogische Forschung - Mediennutzung

In diesem Kapitel werden die aktuellen Ergebnisse der Medienforschung im Bezug auf die Mediennutzung von Grundschulkindern dargelegt, um einen besseren Einblick in die Lebenswelten der Heranwachsenden zu erlangen und in weiterer Folge diese auch besser verständlich zu machen.

Die medienpädagogische Forschung und somit auch die Kinder- und Jugendmedienforschung beziehen ihre Grundlagen aus den verschiedensten Disziplinen, wie der Entwicklungspsychologie, den Publizistik- und Kommunikationswissenschaften, den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und sind daher nicht eindeutig einer Institution zugewiesen. Die Studien in diesem Bereich stecken an sich noch in den Kinderschuhen und sind immer noch zu wenig implementiert, obwohl es Institute mit langjährigen Erfahrungen gibt, wie etwa das JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, mangelt es ihnen an ausreichenden Evaluationen von Medienprojekten in der Praxis bezüglich deren Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern. (vgl. Süß; Lampert; Wijnen 2010, 23f) Allgemein legt die medienpädagogische Forschung ihren Schwerpunkt auf „die Aneignungsprozesse medialer Inhalte durch die rezipierenden Subjekte“ (Schorb 2010, 253) und diese Befähigung, welche durch aktives Tun gekennzeichnet ist, legt sich in der Auseinandersetzung, Verarbeitung und Umsetzung von medial gestützten Inhalten im eigenen Verhalten und Handeln fest. Meist sind Kinder die Zielgruppe von besagten Forschungen, da diese Medien in ihren Lebensalltag integrieren, um ihr Wissen zu erweitern und ihre Handlungs- und Verhaltensweisen diesbezüglich auszurichten. Dies hat zur Folge, dass durch Medien auch problematische Entwicklungstendenzen auftreten können, wenn den Kindern und Jugendlichen Optionen fehlen, um Einflüsse durch Medien wahrzunehmen und diese zu unterscheiden. (vgl. ebd., 253f) Nachfolgend sollen anhand von verschiedenen Studien das mediale Nutzungsverhalten im deutschsprachigen Raum sowie Forschungsergebnisse aus Österreich aufgezeigt werden.

2.1. Forschungsstand Deutschland

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) führt seit 1998 in regelmäßigen Abständen Basisstudien durch, in denen vor allem die Mediennutzung und der Stellenwert von digitalen Medien im Alltag der Heranwachsenden näher erforscht und aufgezeigt werden. Die KIM-Studie (Kinder, Information, Multimedia) führte Befragungen zu verschiedenen medialen Themenschwerpunkten an sechs bis 13-jährigen Kindern und deren

Müttern durch, die JIM-Studie (Jugend, Information, Multimedia)) fokussiert ähnliche Inhalte bei 12- bis 19-jährigen Jugendlichen. (vgl. www.mpfs.de)

In der im Februar 2012 erstmalig veröffentlichte FIM-Studie (Familie, Interaktion, Medien), die eine vertiefende Untersuchung zu den beiden oben genannten Studien darstellt, werden Kommunikations- und Mediennutzungsstrukturen im Kontext der Familie mit Kindern zwischen drei und 19 Jahren näher erforscht, wobei alle Mitglieder der Familie anhand einer Face-to-Face-Studie persönlich befragt wurden.

Gleichwertige regelmäßig durchgeführte Studien fehlen sowohl in Österreich als auch in der Schweiz.

Die aktuellen Ergebnisse der KIM-Studie 2010 im Bezug auf die Mediennutzung haben unter anderem ergeben, dass die Angaben der Kinder zu ihren beliebtesten Freizeitbeschäftigungen Freunde treffen, in Außenbereichen spielen und an dritter Stelle das Fernsehen sind. Mit zunehmendem Alter gewinnen das Internet, der Computer und das Handy immer mehr an Bedeutung. Nachfolgende Abbildung zeigt, in welchem Setting sich Mediennutzung vollzieht, wobei darauf hingewiesen wird, dass ältere Kinder in der Handhabung von Medien oft kompetenter sind und folglich diese häufiger alleine nutzen.

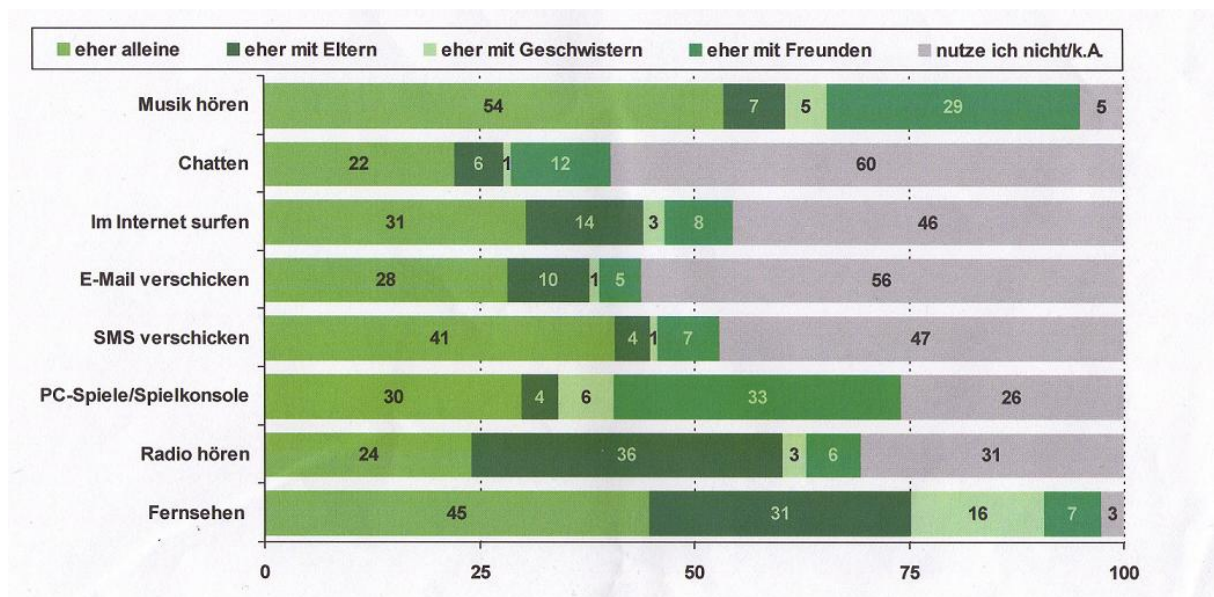


Abb. 3: Mediennutzung (aus <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>)

Verglichen mit der Studie aus dem Jahr 2008 kann eine wesentliche Steigerung bei der alleinigen Nutzung von Chats und dem Internet ausgewiesen werden.

Mehr als die Hälfte der befragten Kinder gaben an, dass sie am wenigsten auf den Fernseher verzichten könnten und für ein Viertel der Kinder ist der Computer bzw. das

Internet das bedeutendste Medium. Betrachtet man die Ergebnisse altersstrukturiert, so kann mit zunehmendem Alter eine Reduktion der Fernsehnutzung, aber eine Zunahme bei der Verwendung des Computers beobachtet werden. (vgl. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>)

Die FIM-Studie belegt wie bereits zuvor erwähnt, bezogen auf gemeinsame Medientätigkeiten, die Dominanz des Fernsehers im Familienalltag. So sehen 80 Prozent der befragten Kinder im Grundschulalter gemeinsam mit ihren Eltern fern, fast die Hälfte der Kinder hört Radio und jeder Dritte liest oder telefoniert mit der Mutter oder dem Vater.

17 Prozent der sechs bis 11-jährigen Befragten verfügen über einen eigenen Computer oder müssen diesen mit ihren Geschwistern teilen, wobei 22 Prozent regelmäßig das Internet nutzen. Eine bedeutende Rolle spielen, neben anderen genutzten Seiten, hier die Onlineangebote von beliebten Fernsehsendern, es ist jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich bei diesen aufgerufenen Seiten um spontan genannte und dadurch am stärksten eingeprägte Seiten handelt und dass erfahrungsgemäß die tatsächliche Nutzung eine größere Bandbreite aufweist. (vgl. <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>)

2.2. Forschungsstand Österreich

Das Bildungsmedien Zentrum (BIMEZ) des Bundeslandes Oberösterreich veröffentlichte im Jahre 2007 zum ersten Mal eine Kinder-Medien-Studie und im Jahr 2009 eine Jugend-Medien-Studie, welche das Medienverhalten und die Mediennutzung von drei bis zehnjährigen Kindern bzw. elf bis achtzehnjährigen Jugendlichen analysierten, sowie den Stellenwert von Medien im Alltag der Heranwachsenden näher betrachtete. Im Anschluss an das erste Forschungsprojekt folgte die zweite Kinder-Medien-Studie 2010, die nun als exemplarisches Beispiel für den aktuellen Forschungsstand in Österreich dient und Auskunft über die Entwicklung des Medienverhaltens anhand eines Ergebnisvergleichs geben soll. Befragt wurden Kinder aus Oberösterreich zwischen sechs und zehn Jahren und Eltern von drei- bis zehnjährigen Kindern mittels eines persönlichen Interviews sowie Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen anhand von telefonischen Interviews. (vgl. http://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Dateien/Innovation/Forschung/2.Kinder-Medien-Studie/pk_unterlage_07052010.pdf)

Die Ergebnisse der aktuellen Studie haben ergeben, dass sechs von zehn Kindern täglich den Fernseher nutzen, ein Drittel verwendet das Radio und ein Zehntel gebraucht täglich das Medium Handy. Verglichen mit den Ergebnissen von 2007 kann eine Steigerung der gemeinsamen Nutzung von Medien, wie TV, PC und Internet im Haushalt festgehalten

werden. Den Radio bzw. Kassettenrekorder, sowie den Gameboy verwenden die Kinder eher alleine. (vgl. ebd.)

Kinder, mit der Vorliebe für das Fernsehen, verbringen durchschnittlich eineinhalb Stunden mit der Nutzung des Mediums, wodurch sich die TV-Nutzung ähnlich wie 2007 konstant auf hoher Ebene hält. Besonders anzumerken wäre, dass mehr als die Hälfte der Kinder anführen, schon einmal Angst oder ein unangenehmes Gefühl beim Fernsehen empfunden zu haben. (vgl. ebd.)

Für die Nutzung des PC gilt, dass 79 Prozent der Kinder Zugang zu einem Computer haben und in der Altersgruppe zwischen 8 und 10 Jahren liegt die Verbreitung sogar schon bei knapp 90 Prozent. Die Spieldauer am Computer bzw. an der Spielkonsole hat sich im Vergleich zu 2007 stark verändert, da nur mehr ein Viertel der Kinder gar nicht spielt und die Anzahl derjenigen, die täglich mehr als eine Stunde spielen, hat sich mehr als verdoppelt. Die Gruppe der Kinder, die Zugang zu Internet haben, ist von 46 auf 58 Prozent gestiegen. Die vermehrte Gruppe der InternetnutzerInnen ist deutlich aktiver als in der Vorstudie, so werden Kinderseiten öfter besucht, häufiger Onlinespiele herangezogen und vermehrt Filme im Internet angesehen. Das Interesse an Spielen liegt eher bei den Buben, die jungen Mädchen ziehen Kinderseiten vor. (vgl. ebd.)

Rund ein Viertel der Kinder von sechs bis zehn Jahren verfügt über ein eigenes Handy und in der Altersgruppe der acht- bis zehnjährigen Kinder ist es schon ein Drittel. Die befragten Pädagoginnen betrachten die frühe Nutzung von Handys eher mit Skepsis, da knapp zwei Drittel die Entwicklung ablehnen, dass Kindergarten- und Volksschulkinder im Besitz eines Handys sind. Ihrer Meinung nach führt dies zu mangelnder Kommunikation und Beeinträchtigung der Rechtschreibung. (vgl. ebd.)

Nur jede zehnte Pädagogin spricht mit den Kindern oft über die Erlebnisse im Internet und fast die Hälfte verzichtet auf die Aufbereitung des Themas. Diese Aussagen verdeutlichen die Skepsis dahingehend, dass die negativen Aspekte (mit Ausnahme des Nutzens für Schule/Kindergarten) deutlich zugenommen und die positiven Eigenschaften einer Nutzung des Internets hingegen abgenommen haben. (vgl. ebd.)

Der Stellenwert und die Bedeutung der Thematik Internet rückt immer mehr in das Bewusstsein der Pädagoginnen und aus diesem Grund ist es vielen ein Anliegen, mehr Informationen und Aufklärung über einen gesicherten und sinnvollen Einsatz des Internets zu erlangen. Das Bildungsmedien Zentrum griff dies auf und startete eine Service- und Informationskampagne mit dem Schwerpunkt *Gewalt und Medien* und bietet nun flächendeckend Workshops für Pädagoginnen zum Thema an. (vgl. ebd.)

3. Die Institution Hort

In diesem Kapitel werden sowohl die regionale Vielschichtigkeit des Begriffs *Hort* eingehend beleuchtet als auch bedeutende Begrifflichkeiten, die im Zuge der Diplomarbeit verwendet werden, näher definiert. Der Hort kann auf eine lange Tradition zurückblicken, die jedoch im Gegensatz zum Kindergarten in Vergessenheit geraten ist. Insofern scheint ein historischer Rückblick, der die Entstehungsgeschichte dieser Institution präsentiert, unerlässlich.

3.1. Klärung zentraler Begriffe

Der Hort, als außerschulische Institution, kann als Gruppe in einem Kindertagesheim eingebettet sein und wird in der Literatur und in den Gesetzbüchern unterschiedlich definiert.

„Hort im Sinne dieses Gesetzes ist jede Einrichtung, in der schulpflichtige Kinder außerhalb des Schulunterrichts durch hierzu befähigte Personen nach Maßgabe der Bestimmungen dieses Gesetzes beaufsichtigt, erzogen und betreut werden“ (§ 4 Abs. 1, OÖ Kindergarten- und Hortgesetz 1999 – aus: Larndorfer et.al. 1999, 11)

„Der Hort nimmt schulpflichtige Kinder während des Tages außerhalb der Schulzeit auf. Er gehört zu den Kindertagesstätten und stellt eine die Familienaufsicht ergänzende Institution dar, vor allem für Kinder ganztätig berufstätiger Eltern. Er kann als selbstständige Einrichtung bestehen oder an andere Institutionen wie Kinderkrippe oder Kindergarten angeschlossen sein. Träger sind Kommunen, kommunale Zweckverbände, Kirchengemeinschaften, Verbände der freien Wohlfahrtspflege, Vereine und Firmen.“ (Böhm 2005, 295)

In Niederösterreich wird die Institution Hort auch des Öfteren als Tagesbetreuung bezeichnet. Die nachfolgende Definition unterscheidet drei Arten dieser Betreuung.

„Tagesbetreuung ist die nicht in Kindergärten, Schulen, der Nachbarschaftshilfe oder der Familie stattfindende regelmäßige, entgeltliche Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen bis zum vollendeten 16. Lebensjahr für einen Teil des Tages. Diese Betreuung und Erziehung kann erfolgen: 1. als individuelle Betreuung im eigenen Haushalt von geeigneten Personen (Tagesmütter/-väter), 2. in Tagesbetreuungseinrichtungen (z.B. von Elterninitiativen selbst organisierte Kindergruppen, Krabbelstuben für Kleinkinder bis zum vollendeten 3. Lebensjahr), 3. in einem Hort als Einrichtung, in der schulpflichtige Kinder und Jugendliche außerhalb

des Schulunterrichts betreut werden“ (NÖ Kinderbetreuungsgesetz 1996, aus: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2001172/LRNI_2001172.pdf)

Die Institution Hort unterscheidet sich von Nachmittagsbetreuungen aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen und dadurch, dass der Hort als Einrichtung keinen organisatorischen Bezug zur Schule hat. Nachmittagsbetreuungen können in Ganztageschulen, welche österreichweit den Bundesschulgesetzen, Schulzeitgesetzen, dem Pflichtschülerhaltungsgrundsatzgesetz und dem Schulunterrichtsgesetz obliegen oder in halbtägigen Schulformen, welche keine gesetzlichen Regelungen seitens des Bundes oder der Länder befolgen müssen, angeboten werden. Die gesetzlichen Regelungen im Bezug auf den Hort sind Ländersache und diese beziehen sich meist auf Richtlinien, die auch für allgemeine Kinderbetreuungseinrichtungen gelten. (vgl. Gspurnig; Heimgartner; Leitner; Sting 2010, 15f)

Eine weitere ausführliche Definition weist auf das Aufgabenfeld des Horts und der Hortpädagoginnen hin und zeigt auch indirekt die Bedeutung von Medienerziehung im Hortalltag.

„Die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung müssen für den Hortbereich über die aus den Feldern Familie und Schule bekannten Bedeutungen hinaus durch die besonderen Inhalte und Merkmale des Lebens, Lernens und Spielens von Kindern in Gruppen ergänzt werden. [...] Mit zunehmenden Alter beziehen sie sich [...] verstärkt auf Erfahrungen und Fragestellungen, wie sie durch die Peergruppe und durch die Medien für Kinder und Jugendliche relevant werden. Die bereits in der Familie und im Kindergarten erworbenen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und emotionale Stabilität, werden im Schulalter auf die Probe gestellt, verändert und weiterentwickelt. [...] Neben der Auseinandersetzung mit schulischen Leistungsanforderungen erlangen die Behauptung in der Gruppe der Gleichaltrigen, der Wunsch nach zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortung und das Finden einer eigenen Identität zentrale Bedeutung im Leben der Kinder. Moderne Hortpädagogik knüpft an diese Aufgaben an. Durch Personen (Hortfachkräfte und Kinder), durch Beziehungs-, Spiel- und Lernangebote und durch psychische und physische Raumgestaltungsmöglichkeiten bieten Horte den Kindern vielfältige Gelegenheiten zur Entfaltung an.“ (Becker-Gebhard 1997, 45f)

Zusammenfassend kann der Hort als Institution angesehen werden, die schulpflichtigen Kindern außerhalb der Schulzeit durch qualifizierte Kräfte eine „umfassende Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsmöglichkeit“ (Rolle; Kesberg 1986, 1) zur Verfügung stellt. Die Trägerschaft kann unterschiedlich gestaltet sein. Ergänzend möchte ich erwähnen, dass

zwar vor allem berufstätige Eltern oder Alleinerzieherinnen die Betreuung ihres Kindes dem Hort anvertrauen, aber meine Erfahrung als Hortpädagogin zeigt auch, dass Erziehungsberechtigte, die keinem Beruf nachgehen oder sich in Karenz befinden, gerne den Hort in Anspruch nehmen, um ihrem Kind soziale Kontakte außerhalb der Schule zu ermöglichen oder um sich Zeit für sich oder für das jüngere Geschwisterkind zu nehmen.

3.2. Die Tradition und Geschichte des Horts

Institutionen für schulpflichtige Kinder außerhalb der Unterrichtszeit haben eine lange Tradition, die bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. Die Wurzeln der Einrichtung *Hort* lassen sich in den in dieser Zeit entstandenen Arbeits- und Industrieschulen finden, wobei diese nur als Vorläufer zu verstehen sind, weil die heute bestehenden außerschulischen Betreuungseinrichtungen andere pädagogische Zielsetzungen verfolgen. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 3) Die Frage nach dem Sinn und der Aufgabe des Horts fand in der damaligen Zeit unterschiedliche Antworten. So entstanden einerseits Einrichtungen, die den Hort als zusätzliche Stütze zur familiären Erziehung von Jungen sahen. Zielgruppe waren Familien, die prinzipiell in geordneten Bahnen lebten, jedoch aufgrund von eingeschränkten räumlichen Gegebenheiten ihren Kindern nicht genug praktische Anregung liefern konnten. Durch die Möglichkeit, die Söhne dreimal in der Woche für einige wenige Stunden in diesen Einrichtungen unterzubringen, versuchte man zu gewährleisten, dass die Knaben Tätigkeiten, wie beispielsweise Holz- oder Gartenarbeiten leisteten, die ihre praktische Fähigkeiten schulen und in weiterer Folge auch anschauliches Lernen möglich machen sollten. Solche, beispielsweise von Professor Post in Hannover eingeführten Betreuungsstätten, gestalteten nicht nur den Hortalltag anders, sondern legten ihr Hauptaugenmerk auch auf eine andere Klientel als die im Anschluss vorgestellten Einrichtungen. (vgl. Rolle; Kesberg 1986, 2 f; Rolle; Kesberg 1988, 25f)

Andererseits, und das war mit Sicherheit das Hauptanliegen der Institution *Hort*, sollte diese Einrichtung verwaisten bzw. deprivierten Kindern die Möglichkeit von Schutz und Fürsorge bieten, wobei diese Betreuungsstätten zunächst nur Knaben aufnahmen, da Mädchen leichter bei Verwandten oder Nachbarn Obdach fanden und als Unterstützung im hauswirtschaftlichen Bereich herangezogen wurden. Diese Tendenz änderte sich jedoch zu Anfang des 19. Jahrhunderts, da neben dem steigenden Angebot von Horten gemeinsam für Mädchen und Jungen vermehrt Mädchenhorte entstanden, „um dem immer größer werdenden Sumpfe der Prostitution einen seiner Zuflüsse abzuschneiden.“ (Nieden 1906, 912. – In: Rolle; Kesberg 1986, 3)

Die Entstehung der außerschulischen Erziehungseinrichtungen steht im engen Zusammenhang mit der sogenannten Reformpädagogik, die allgemein die Entwicklung und Förderung von Kindereinrichtungsstätten forcierte. Als ein Pionier der beginnenden Hortbewegung ist der Pfarrer Oberlin zu nennen, der Ende des 18. Jahrhunderts mit Hilfe seiner gegründeten „Strickstuben“ (Rolle; Kesberg 1988, 23) versuchte, die Kinder vor Verwahrlosung zu behüten und ihnen christlichen Glauben zu vermitteln. In weiterer Folge entstanden ab Beginn des 19. Jahrhunderts als Wohlfahrtseinrichtungen bezeichnete Institutionen, die meist auf Bestreben von Lehrern ins Leben gerufen wurden und gemeinnützige Arbeit bei vernachlässigten oder aus ärmlichen Verhältnissen stammenden Schulkindern leisteten. Einen dieser Vereine rief 1871 Franz Xaver Schmidt-Schwarzenberg unter dem Namen *Sonnenblume* ins Leben, um Schulkindern das zu bieten, was zur damaligen Zeit schon Institutionen für Vorschulkinder leisteten. (vgl. ebd., 23f)

„In der ‚Sonnenblume‘ wird demnach gearbeitet, um die armen Kinder zur Anständigkeit, Wahrhaftigkeit, Verträglichkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Sparsamkeit, Ausnützung der Zeit, zur Aufrichtigkeit, zum Gehorsam, zur Vaterlandsliebe und zur Liebe Gottes zu erziehen.“ (Berger 1994, 9.- In: Kaplan 1997, 46)

Die pädagogische Umsetzung erfolgte durch ein zwangloses, jedoch strukturiertes Miteinander, das dadurch gekennzeichnet war, dass den Kindern ausgewählte Literatur zur Verfügung stand, mit ihnen gesungen und Sport betrieben, durch außertourliche Ausflüge ihr Horizont erweitert und auf die Ausbildung von Manieren und Moral Wert gelegt wurde. Das Setting orientierte sich an einer gut situierten Familie. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 24). Wichtig hervorzuheben ist außerdem, dass körperliche Strafen untersagt waren, möglichen Vergehen der betreuten Kinder wurde durch pädagogisch sinnvolle Maßnahmen nachgegangen, wodurch diese Einrichtung als der erste deutsche Kinderhort bezeichnet werden kann. (vgl. Berger 1994, 9.- In: Kaplan 1997, 46)

Besondere Bedeutung in der weiteren Entwicklung der Hortbewegung hat der *Nord-West-Deutsche Gemeinnützigkeitstag* in Hannover 1894, bei dem Hortvereine über die Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder des Horts diskutierten und sich außerdem mit der Dauer und Regelmäßigkeit des Hortaufenthalts auseinandersetzten. Um die Wende zum 20. Jahrhundert kommt es zusehends zu einer Differenzierung zwischen bzw. Abgrenzung von den Tätigkeitsfeldern des Horts und den Aufgabenbereichen der Schule, wobei die Wichtigkeit einer außerschulischen familienähnlichen Betreuung immer mehr ins Zentrum rückt. Vorreiterinnen in diesem Kontext sind u.a. Hedwig Heyl und Anna von Gierke, die als Grundkonzept des Horts eine Pädagogik anstreben, die die durch die Berufstätigkeit der Eltern bedingte Abwesenheit sinnvoll und positiv substituiert und den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen soll. Des Weiteren verlangt Gierke für alle Leiterinnen

dieser Institutionen entsprechende Schulungen, um diesen erzieherischen Anforderungen gerecht zu werden. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 28f)

In den Jahren 1911 bis 1918 kommt es zu einer stetigen Weiterentwicklung des Hortgedankens, die mit der 1911 stattfindenden 1. Deutschen Kinderhort-Konferenz in Dresden ihren Anfang nimmt, da diese der Auslöser für den Zusammenschluss der meisten Kinderhorte in Deutschland unter den Namen *Verband Deutscher Kinderhorte* im Jahr 1912 ist. Im selben Jahr kommt es zur Gründung des *Zentralverbands katholischer Kinderhorte*. In den Jahren 1911 bis 1923 wird immer mehr hortspezifische Literatur publiziert, die als Unterstützung und Anregung für die Arbeit im Hort gesehen werden können. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 31) Im Anschluss daran sind vor allem die Jahre 1920 bis 1932 wegbereitend für eine kindgerechte Pädagogik, wobei die Grundgedanken und Ziele dieser Zeit auch heute noch Gültigkeit beanspruchen. So schreibt das 1922 erlassene *Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt* vor, dass jedes Kind „ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit hat [...] , daß ‚Einrichtungen‘ und ‚Veranstaltungen‘ anzuregen und zu fördern waren zur Wohlfahrt der im schulpflichtigen Alter stehenden Jugend außerhalb des Unterrichtes.“ (Rolle; Kesberg 1986, 4) Der unter dem Namen *Schulkinderfürsorge* zentrale Begriff der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts umfasste zwei unterschiedliche Arten der Betreuung. Einerseits hatten die Kinder die Möglichkeit, in sogenannten Tagesheimen die schulfreie Zeit zu verbringen und Abstand von problematischen familiären Verhältnissen zu nehmen. Andererseits konnten die Kinder in Nachmittagshorten nach dem Mittagessen zuhause im Hort einige Stunden verbringen. Die Hortfürsorge hatte sich zum Ziel gesetzt, ihr Angebot den vorherrschenden Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Den Kindern wurden Beschäftigungs-, Lese- und Spielstuben angeboten, die an bestimmten Tagen zu bestimmten Zeiten geöffnet waren. Für die Kinder über zwölf Jahren wurden altersadäquate Clubs und Werkstätten errichtet. (vgl. Rolle; Kesberg 1986, 4)

Zu Beginn der 30er Jahre wurde bei der Schaffung von Kinderbetreuungseinrichtungen, insbesondere bei der Raumgestaltung, vermehrt auf das Kind mit seinen Ansprüchen eingegangen. Gertrud Bäumer beschreibt dies als *Pädagogik des Raums* und es können erstaunliche Parallelen zu aktuellen Raumverhältnissen gezogen werden, wie die nachfolgende Abbildung erkennen lässt. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 38)



Abb. 4: Horteinrichtung (aus Rolle; Kesberg 1988, 38)

Diese Forderungen werden auch in den *Grundsätzen des Deutschen Fröbelverbandes für die Einrichtung von Tagesheimen für Kleinkinder und Schulkinder* deutlich, die neben der pädagogischen und gesundheitlichen Verantwortung gegenüber dem Kind auch detailliert die Mindestforderungen für Bau- und Inneneinrichtung beschreiben. Diese inkludieren die notwendige Anzahl und Ausstattungen der Räume, das kindgerechte Mobiliar sowie die Gestaltung der Außenbereiche. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 110 – 116) Des Weiteren ist in der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg Gertrude Bäumer hervorzuheben, die neben ihrer wichtigen Rolle in der deutschen Frauenbewegung vor allem auch Pionierin in der Hortentwicklung war, weil sie darauf hinwies, dass mögliche Probleme bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen vor allem mit Zielgruppen adäquater Pädagogik angegangen werden sollten und somit dem Hort einen ganz besonderen Stellenwert einräumte. Da die Schule mit ihren erzieherischen Tätigkeiten immer wieder an ihre Grenzen stößt bzw. die Ressourcen für Familienerziehung nicht vorhanden sind, erweist sich der Hort als ideale Schnittstelle zwischen Schule und Familie und übernimmt somit die Aufgabe, die Eltern einerseits in die Erziehung mit einzubeziehen und andererseits mehr als es im schulischen Rahmen möglich

ist, die Moral- und Werteentwicklung der Kinder zu fördern und zu fordern. Nicht nur der stetige Anstieg der Berufstätigkeit der Mütter, sondern auch die mit in Großstädten lebenden Familien verbundene Einschränkung der Lebens- und Wohnverhältnisse macht solche Institutionen dringend notwendig, um den dadurch bedingten Verlust eines geregelten Familiendaseins auszugleichen. Bäumer sieht damit die sozialpädagogische Diskrepanz nicht gelöst, da unumstritten bessere Lebens- und Wohnverhältnisse erstrebenswert wären, jedoch dies in der Realität nicht umsetzbar ist. Der Hort wird von ihr als Stätte gesehen, einer möglichen Verwahrlosung der Kinder und Jugendlichen entgegenzuwirken. (vgl. ebd. 40f)

Die Zeit des Nationalsozialismus ist geprägt von einer Abwehr bzw. Einschränkung der Institution *Hort*, weil diese dem im 2. Weltkrieg vertretenen Gedanken der Familie widerspricht und als nicht notwendig angesehen bzw. als Notbehelf verstanden wird. Diese damals vorherrschende Meinung zur außerschulischen Einrichtung hinterlässt ihre Spuren und ist auch in der Nachkriegszeit spürbar, insofern, dass im Rahmen des Wiederaufbaus nicht nur die Dezimierung der sozialen Missstände sondern auch die Wiederaufnahme der pädagogischen Tätigkeiten zwingend notwendig werden. So werden wie zu Beginn der Hortentstehung auch in dieser Zeit Fragen nach Dringlichkeit, Notwendigkeit und Tätigkeitsbereich des Horts, Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und Hort sowie zur altersentsprechenden Pädagogik in diesen Einrichtungen aufgeworfen. Aufgrund des damals existierenden Mangels von außerschulischen Institutionen konnten nur wenige Kinder aufgenommen werden, die räumlichen Gegebenheiten waren mehr als unzulässig und auf die einzelnen Bedürfnisse der Kinder konnte aufgrund fehlender Ressourcen nicht eingegangen werden. Folglich wurde versucht, mithilfe von Erlässen und Gesetzen diesen Missständen entgegenzuwirken, was anhand eines Beispiels von 1952 deutlich wird. In dem beschriebenen Merksatz des Landesgesetzes von Nordrhein Westfalen aus diesem Jahr werden für Horte räumliche Ausstattungen, wie Spielräume, Zimmer für stille Arbeit, eine kinderadäquate Küche, geschlechtsspezifische Sanitärräume und ein Hausgarten gefordert. Doch wie Kenntnisse über Horte der heutigen Zeit zeigen, haben sich diese Richtlinien nicht durchgesetzt, vielmehr fehlen diese Forderungen schon zehn Jahre später und wurden bis heute nicht erneut aufgegriffen. Mit dem in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts stetigen Anstieg des Interesses an Vorschulpädagogik und der Erziehung im Kindergarten gerät der Hort in eine nachteilige Position, was so viel bedeutet wie, dass vermehrt Augenmerk auf die Ausbildung der Kindergarten- und Vorschulpädagoginnen gelegt wird und der Hort somit in den Schatten dieser Institutionen rückt. Auch wenn sich die Voraussetzungen für die Entstehung des Horts und die Arbeit in demselben in den letzten 40 Jahren verbessert haben, hat diese Institution noch mit Widrigkeiten wie der Frage nach Notwendigkeit, räumlichen Gegebenheiten, Gartenanlagen usw. zu kämpfen, obwohl diese Einrichtung, wie

durchgeführte Studien zeigen, ihre Relevanz und Wichtigkeit haben. (vgl. Rolle; Kesberg 1988, 41 - 47)

3.3. Quantifizierung von Hort

Für die Quantifizierung von Horten stellt die Statistik Austria umfangreiches Zahlenmaterial zur Verfügung. Die Daten umfassen die Anzahl der Standorte, die Gruppenzahl, mit geschlechtsspezifischer Differenzierung, die Zahl und den Prozentsatz der Kinder, deren Mütter berufstätig sind, des Weiteren die Zahl und den Prozentsatz der Einnahme von Mittagessen und den geschlechtsdifferenzierten Personalschlüssel. Die Angaben können österreichweit und bundesländerspezifisch abgerufen werden und sind seit 1972 erfasst. In den nachfolgenden Abbildungen werden jedoch die Zahlen ab 1975/76 herangezogen, um eine korrekte Aufteilung der Datenkurve gewährleisten zu können. (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Anzahl der betreuten Kinder in Horten in Österreich seit 1975/76 und lässt einen eindeutigen Anstieg des Bedarfs an Hortplätzen erkennen. Im Jahr 1975/76 wurden insgesamt 22 048 Kinder, davon 11 407 Buben und 10 641 Mädchen, in österreichischen Horten betreut. Im Jahr 2010/11 waren schon 53 288 Kinder, davon 27 635 Buben und 25 653 Mädchen, in Horten untergebracht.

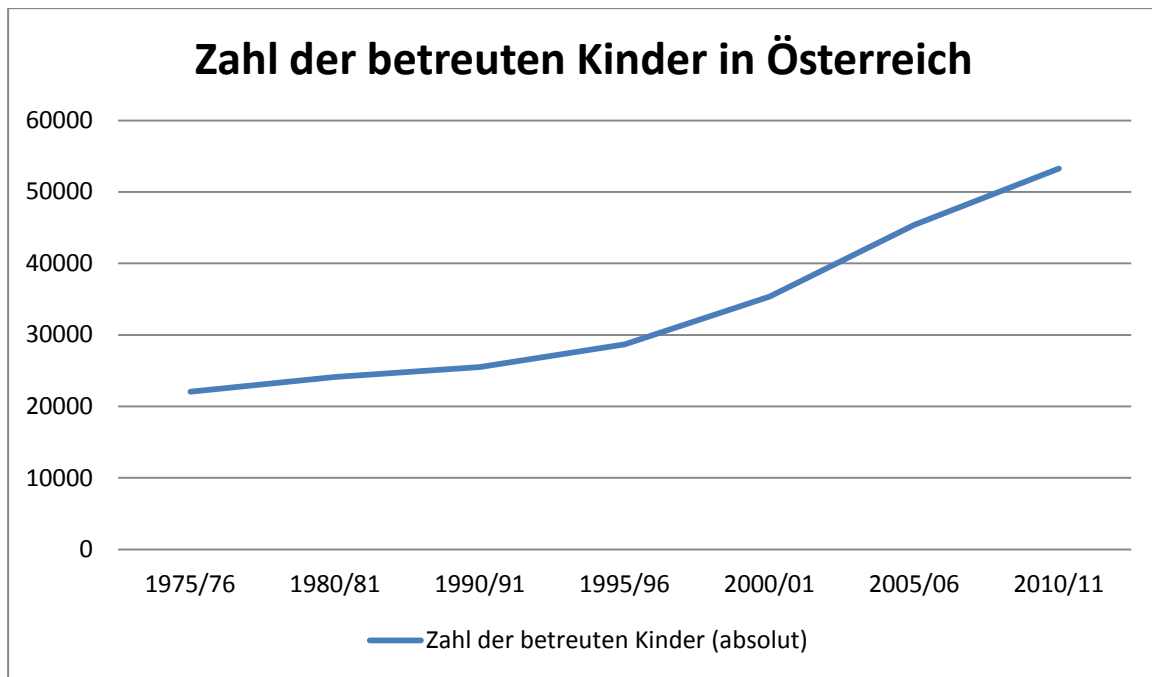


Abb. 5: Entwicklungszahlen der betreuten Kinder in österreichischen Horten (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

Da der Schwerpunkt der Diplomarbeit auf Wiener Horten liegt, folgt im Anschluss eine Übersicht der vorhandenen Betreuungseinrichtungen in Wien von den aktuellsten Daten aus 2010. Insgesamt stehen in Wien 405 außerschulische Institutionen zur Verfügung.

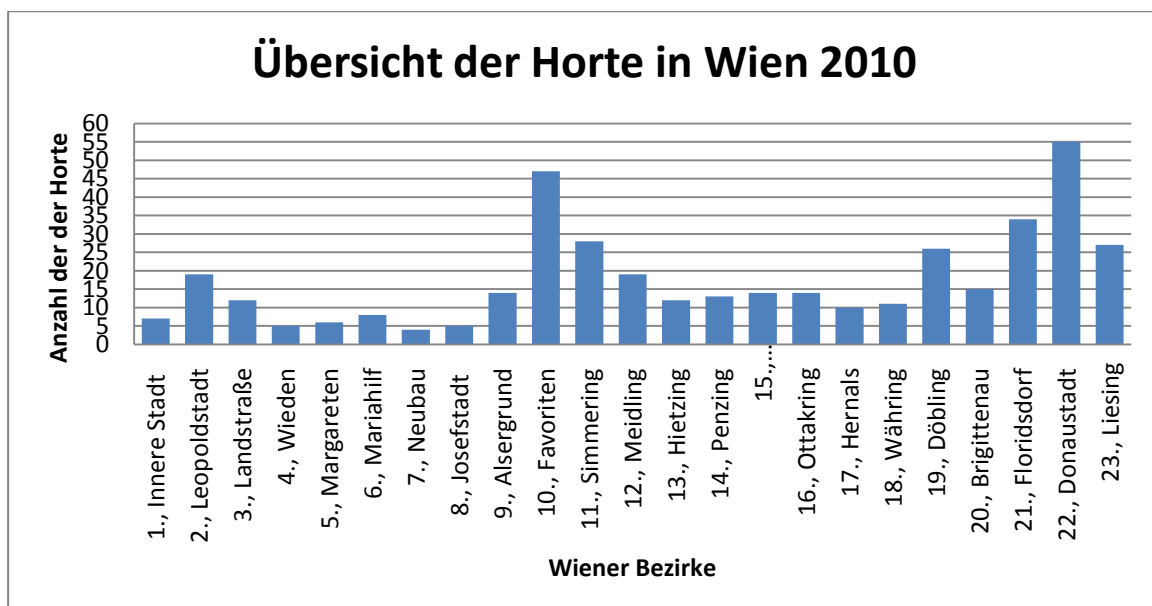


Abb. 6: Anzahl der Horte in Wiener Bezirken 2010 (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

In der folgenden Abbildung werden Horte in Wien in Relation zur Gesamtheit der Kindertagesheime Österreichs dargestellt. Von den österreichweit 1 181 bestehenden Horten sind 405 in Wien zu finden. Diese teilen sich in 877 Gruppen in Wien und insgesamt 2 591 in Österreich auf. In Gesamtösterreich betreuen 7455 Personen die ihnen anvertrauten Kinder, wovon 3430 Personen allein in Wien diesem Beruf nachgehen.

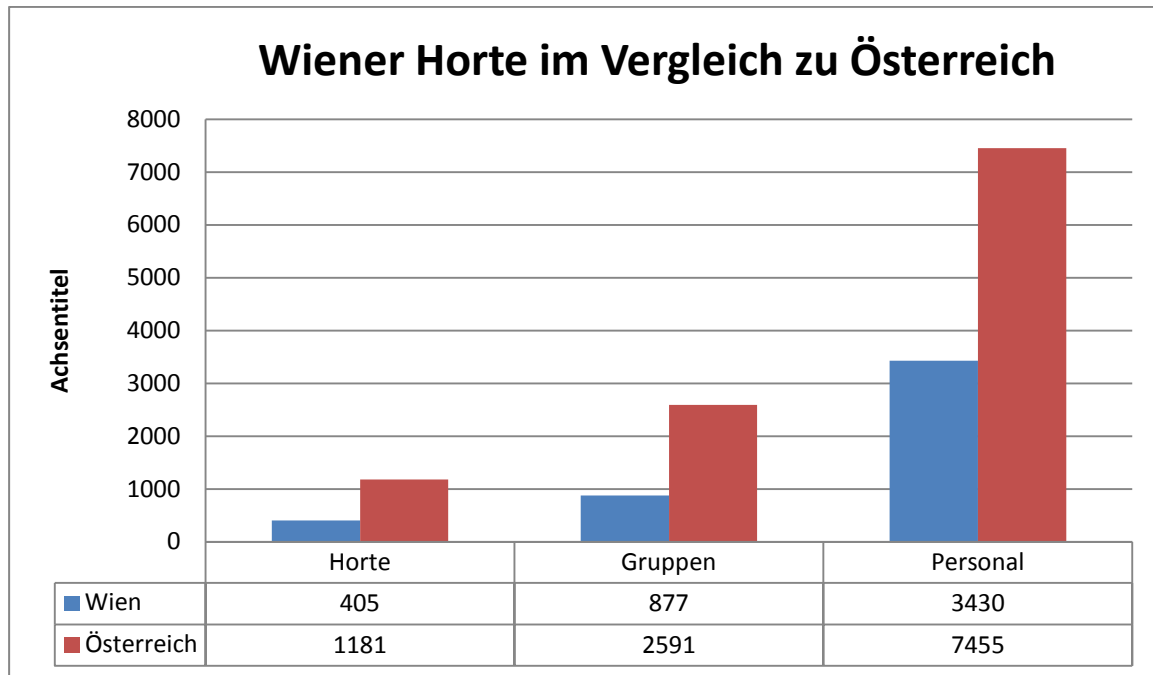


Abb. 7: Hortstatistik Wien im Vergleich zur Gesamtheit Österreichs (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

Wie bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt, betreuen vorwiegend Frauen Kinder in Horten. Die nachfolgenden Grafiken zeigen, wie sehr der Frauen- und Männeranteil in diesem Berufsfeld auseinanderklaffen. So stehen in Gesamtösterreich im Jahr 2010 7 120 weiblichen Hortpädagoginnen 335 Männer in diesem Tätigkeitsbereich gegenüber, in Wien üben in demselben Jahr 3 354 Frauen und 76 Männer diesen Beruf aus. Anhand der angeführten Daten erklärt sich auch die eingangs erwähnte und im Rahmen der Diplomarbeit gewählte feminine Form der verwendeten Nomen.

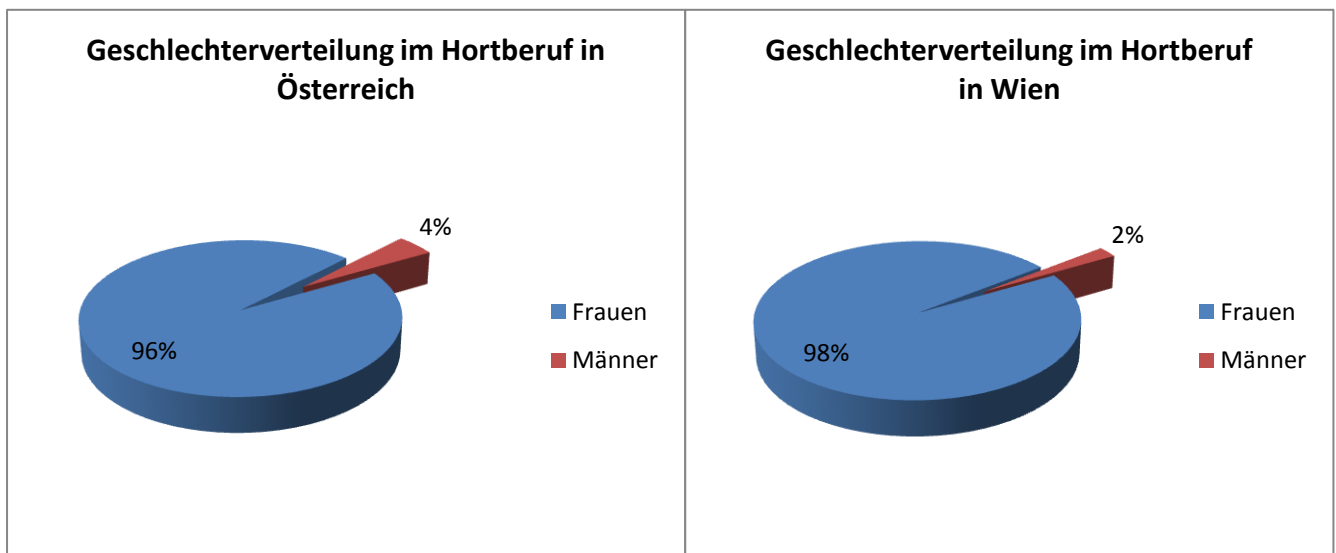


Abb. 8: Anteil der tätigen Frauen und Männer im Hort in Österreich und in Wien im Jahr 2010 (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

Die Trägerschaft von Horten unterteilt sich in Österreich in 665 öffentliche und 516 private Institutionen, wobei öffentliche Horte vom Bund, Land, Gemeinden oder Gemeindeverbände errichtet und erhalten werden. In Wien werden die insgesamt 235 öffentlichen Horteinrichtungen nur von der Gemeinde betrieben, während sich 170 private Horte auf unterschiedliche Erhalter aufteilen. Einen Großteil der privaten Trägerschaft übernehmen hier Vereine und kirchliche Einrichtungen. Das nachstehende Diagramm zeigt den Vergleich der verschiedenen Träger in Österreich zu Wien.

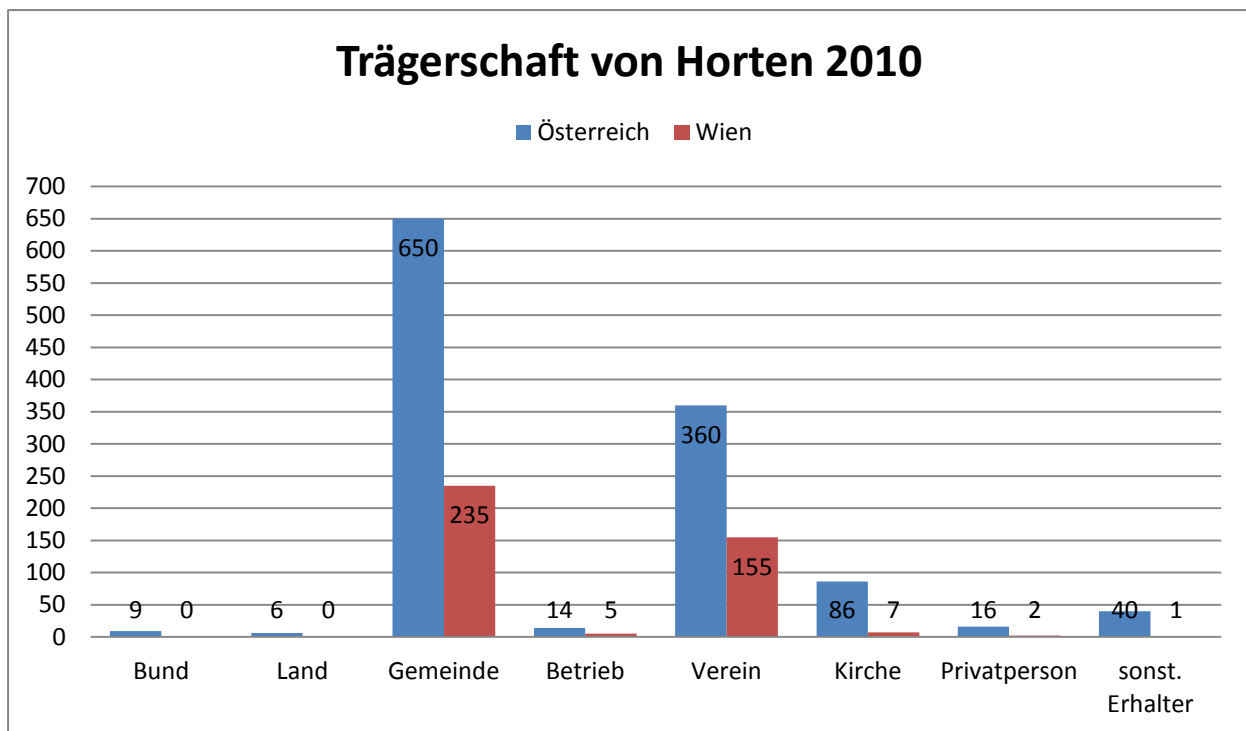


Abb. 9: Anteil der Träger von Horten in Österreich und in Wien im Jahr 2010 (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

3.4. Gesetzliche Grundlagen

Die Institution Hort unterscheidet sich von Nachmittagsbetreuungen aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen und dadurch, dass der Hort als Einrichtung keinen organisatorischen Bezug zur Schule hat. Nachmittagsbetreuungen können in Ganztageseschulen, welche österreichweit dem Bundesschulgesetzen, Schulzeitgesetzen, Pflichtschülerhaltungsgrundsatzgesetz und Schulunterrichtsgesetz obliegen oder in halbtägigen Schulformen, welche keine gesetzlichen Regelungen seitens des Bundes oder der Länder befolgen müssen, angeboten werden. Die gesetzlichen Regelungen im Bezug auf den Hort sind Ländersache und diese beziehen sich meist auf Richtlinien, die auch für allgemeine Kinderbetreuungseinrichtungen gelten. (vgl. Gspurnig; Heimgartner; Leitner; Sting 2010, 15f)

3.4.1. Rahmenbedingungen des Horts

Die Wiener Kindertagesheimverordnung (WKTHVO) legt die Richtlinien für die Betreuung und Bildung von Wiener Hortkindern und die Erziehungstätigkeit der Pädagogin fest und bestimmt somit auch die Höchstanzahl der gleichzeitig in einer Gruppe betreuten Hortkinder auf 25. Die Regelung für eine Integrationsgruppe beträgt 20 Kinder und eine heilpädagogische Gruppe ist mit 16 Kindern voll belegt. Für den Hort müssen mindestens eine Hortpädagogin im Sinne einer Vollzeitbeschäftigung und zusätzlich eine Helferin mit einem Wochenstundenausmaß von mindestens 20 Wochenstunden beschäftigt sein. Die Tätigkeiten in einer heilpädagogischen Gruppe können entweder von zwei Sonderhortpädagoginnen oder von zwei Sonderkindergartenpädagoginnen ausgeübt werden, die außerdem von einer Helferin unterstützt werden. (vgl. <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s2600100.htm>)

Hierbei wäre anzumerken, dass der Begriff der *Helferin* veraltet ist und durch die Berufsbezeichnung *Assistentin* ersetzt wurde. Seit drei Jahren bietet das Berufsförderinstitut Wien (bfi) eine zweimonatige Ausbildung zur Kindergartenassistentin an, welche eine Basis für die Arbeit mit Kindern schaffen soll. (vgl. <http://www.bfi-wien.at/service/fuer-die-presse/presse-aussendungen/mai-2009-zukunftsbranche-kindergartenpaedagogik/>)

Für die Einrichtung und Raumgestaltung von Wiener Horten und anderen Räumlichkeiten, die den Kindern frei zugänglich sind, gelten die allgemein gesetzlich vorgeschriebenen Richtlinien für die Ausstattung von Kindertagesheimen. Wesentlich wäre jedoch hervorzuheben, dass jede Gruppe über einen eigenen Gruppenraum verfügen muss. Diese Regelung scheint plausibel, dennoch zeigen Erfahrungs- und Praxisberichte, dass dies nicht immer so der Fall war und oftmals Kindergartengruppen sich die Räumlichkeiten mit den Hortkindern teilen mussten. Bezüglich der Raumgröße fordert die WKTHVO eine Mindestanzahl von drei Quadratmetern bespielbarer Bodenfläche pro Kind, welche sich aus dem gesamten Gruppenraum, dem Bewegungsraum und jede weiterer Möglichkeit zum Spielen auf dem Boden zusammensetzt. Bei der Einrichtung des Sanitärraums ist bei Hortkindern darauf zu achten, dass die zwei vorgeschriebenen Toilettenanlagen dem Körpermaß der Kinder entsprechen und durch zwei Meter hohe Trennwände separiert werden. (vgl. <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s2600100.htm>)

3.4.2. Aus- und Fortbildungen der Hortpädagogin

Mit Beginn des Schuljahres 1985/86 erfolgte der Abschluss der Kindergarten- und Hortausbildung erstmalig mit Matura und der Name der berufsbildenden Institution wurde von *Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen und Horterzieherinnen* zur *Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik* umbenannt. Diese Regelung brachte ebenfalls eine Änderung der Berufsbezeichnungen mit sich. Kindergärtnerinnen und Horterzieherinnen wurden seit dem mit Kindergartenpädagoginnen und Hortpädagoginnen betitelt. (vgl. Kellner 2009, 195)

Derzeit gibt es in Österreich 29 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, davon sind fünf Standorte in Wien, im 7., 8., 10., 19., 21. Bezirk, zu finden. Es bestehen zwei Möglichkeiten, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin zu absolvieren, zum einen durch eine fünfjährige Ausbildung, die mit einer Reife- und Diplomprüfung abschließt und zum anderen durch ein viersemestriges Kolleg, welches entweder eine Reifeprüfung, eine Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung voraussetzt und mit der Diplomprüfung endet. Vorab ist eine Prüfung über die fachliche und körperliche Eignung abzulegen. (vgl. <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/page.asp?id=32>) Die Reife- und Diplomprüfung gliedert sich in zwei Abschnitte, indem zunächst eine sogenannte mündliche Vorprüfung in einem der frei zu wählenden Fächern Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Umweltkunde oder Geografie und Wirtschaftskunde absolviert werden muss. Dies geschieht in der Regel in der ersten Schulwoche der 5.Klasse. Die Durchführung der Reife- und Diplomprüfung erfolgt zuerst schriftlich in den Fächern Deutsch, Englisch, Didaktik oder Pädagogik und es besteht die Möglichkeit, statt der schriftlichen Prüfung in Didaktik oder Pädagogik eine Diplomarbeit zu verfassen. Bei der mündlichen Matura treten die Schülerinnen entweder in den Gegenständen Didaktik oder Pädagogik an, ausschlaggebend hierfür ist, welches Fach vorab nicht schriftlich gewählt wurde. Zusätzlich sind noch Prüfungen in zwei Wahlfächern zu absolvieren, wobei zwei gewählte Unterrichtsgegenständen fächerübergreifend maturabel sind. (vgl. Kellner 2009, 200ff)

Im Zuge der fünfjährigen Ausbildung kann ab dem dritten Jahrgang eine zusätzliche Ausbildung als Erzieherin an Horten absolviert werden, die sich über drei Jahre erstreckt und ebenfalls mit einer Diplomprüfung in den Fächern Hortdidaktik und Lernhilfe Deutsch bzw. Englisch oder Mathematik im Zuge der Matura abschließt. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Stundentafel der Hortpädagoginnenausbildung, die gesondert von der Verteilung der Stunden zur Ausbildung als Kindergartenpädagogin zu betrachten ist. Des Weiteren sind neben den Wochenstunden der Hortpraxis ein einwöchiges Hortpraktikum in der 4. Klasse und eine dreiwöchige Ferialpraxis in Tagesheimstätten,

Ferienlagern und -heimen oder ähnlichen Institutionen verpflichtend zu absolvieren. (vgl. <http://www.bakip10.schule.at/homepage/frame.htm>)

	3. Klasse	4. Klasse	5. Klasse	gesamt
Hortpraxis/Hortdidaktik	2			2
Hortpädagogik		1		1
Hortdidaktik		1	2	3
Hortdeutsch			1	1
Hortenglisch			1	1
Hortmathematik			1	1
Hortpraxis		2	2	4
	2	4	7	13

Abb. 10: Stundentafel der Hortausbildung (eigene Darstellung nach <http://www.bakipbasop.at/stundentafel.html>)

Vergleicht man nun die Stundenverteilung der Kindergartenpädagogikausbildung mit der der Hortausbildung kann ein sehr starkes Ungleichgewicht zu Gunsten der Kindergartenpädagogik nachgewiesen werden. Da jedoch die Hortpädagogin über zusätzliche Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen muss, ist die Vorbereitung bzw. Ausbildung auf den späteren Beruf in der Institution Hort kritisch zu betrachten. (vgl. Hofmann; Schmalwieser 2005, 765) Exemplarisch zeigt sich dies unter anderem in dem Fach Didaktik, welches in der fünfjährigen Ausbildung zur Kindergartenpädagogin jeweils zwei Wochenstunden in jedem Jahrgang unterrichtet wird und so im Verhältnis 10:4 Stunden gegenüber der Hortausbildung steht. Ein Auszug aus dem Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik zeigt die Bildungs- und Lehraufgabe des Faches in der Hortausbildung, aber auch die unterschiedlichen didaktischen Anforderungen, die die Arbeit mit Schulkindern von der mit Kindergartenkindern maßgeblich unterscheidet und somit die Forderung nach einer gerechteren Stundenverteilung der beiden Ausbildungsgänge verstärkt.

„Die Schülerinnen und Schüler sollen Mädchen und Knaben zu kreativer, eigenständiger und sinnvoller Gestaltung der Freizeit führen, Lernstrategien zum Aufbau einer positiven Arbeitshaltung entwickeln, bei der Planung des Hortalltages den Wechsel zwischen intensiven Lern-, Arbeits- und Entspannungsphasen berücksichtigen, Maßnahmen zur Vermeidung von Über- bzw. Unterforderung der Kinder durch Kenntnis verschiedener Methoden kompensatorischer Hilfestellung setzen, durch das Erproben verschiedener kommunikativer Techniken Diskussionen leiten und Gespräche führen, das Gemeinschaftsbewusstsein der Gruppe fördern, Mädchen und Knaben erweiterte Handlungsspielräume jenseits von Geschlechterrollenstereotypen eröffnen und dadurch die Anforderungen an die Institution Hort als Freizeitraum, Lernstätte und Ort der sozialen Begegnung

(http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf)

Für die entsprechenden fachlichen Erfordernisse bezüglich der Anstellung als Hortpädagogin sind laut Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 14, welcher die Grundsätze der Bestimmungen regelt, die jeweiligen Länder und Gemeinden gesetzgebend. (vgl. <http://www.verfassungen.de/at/indexheute.htm>) Für Wien gelten neben den zwei bereits oben beschriebenen Ausbildungsarten, auch eine abgeschlossene Lehrbefähigungs- oder Lehramtsprüfung als Anspruch, um als Hortpädagogin arbeiten zu dürfen. (vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrW&Dokumentnummer=LRWI_D200_000)

Die Ausbildung zur Hortpädagogin umfasst eine große Spannbreite an Kenntnissen über Kinder und Jugendliche im Alter von zweieinhalb bis vierzehn Jahren und kann aufgrund dieser Tatsache nur als Basiswissen diesbezüglich angesehen werden. Schlussfolgernd sind Fort- und Weiterbildung von Anfang an ein Muss. (vgl. Rieder-Aigner 1997, 222)

Bezüglich einer gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanzahl an Fortbildungsstunden für Hortpädagoginnen konnten für das Bundesland Wien keine allgemein gültigen Bestimmungen gefunden werden. Diese sind abhängig von der jeweiligen Trägerschaft des Horts, welche für ihre Mitarbeiterinnen unterschiedliche Fortbildungsprogramme anbietet und Schwerpunkte setzt. Als Beispiel für einen privaten kirchlichen Träger kann die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung der Erzdiözese Wien genannt werden, die ihren angestellten Kindergartenpädagoginnen und Hortpädagoginnen bei einer Vollzeitbeschäftigung ein Ausmaß von einem Viertel der Wochenstundenzahl an Fortbildungstunden vorschreibt. Bei einem vierzigstündigen Arbeitsverhältnis wären das zehn Stunden Weiterbildung für das ganze Kindergarten- bzw. Hortjahr. Die tatsächlich besuchte Fortbildungszeit ist als Arbeitszeit zu rechnen und das Höchstaussmaß soll die Arbeitszeit von einer Woche nicht überschreiten. Vergleichsweise müssen Hortpädagoginnen in Niederösterreich laut der zuständigen Kammer für Arbeiter und Angestellte (AKNÖ) zwanzig Einheiten jährlich an Fortbildungen absolvieren. (vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich 1999, 7) Bei der Suche im aktuellen Fortbildungsprogramm 2011/12 nach Kursen im Bereich Medien und Medienerziehung konnten nur zwei Kurse ausfindig gemacht werden, wobei einer davon nur für Leiterinnen angeboten wurde und eine Einführung in das Programm *Excel* beinhaltete. Der zweite Kurs jedoch wurde für Kindergartenpädagogen und Hortpädagogen getrennt an zwei Terminen angeboten und versprach Anregungen zu einer reflexiven Medienerziehung in beiden Tätigkeitsbereichen anhand eines handlungsorientierten Ansatzes mithilfe von Praxisbeispielen. Positiv anzumerken wäre auch, dass es sich bei der Referentin um Mag. Gudrun Kern handelte, die an der Universität

Wien am Institut für Bildungswissenschaften besonders im Bereich der Medienpädagogik tätig ist. (vgl. <http://www.kathkids.at/fileadmin/inhalte/organisation/downloads/fb2011.pdf>)

3.5. Zeitstruktur

Die Öffnungs- bzw. Schließzeiten von Horten sind sehr variabel und richten sich meist nach den Bedürfnissen der Eltern. Von 245 Horten in Österreich öffnen 241 Institutionen in Wien bereits ab sechs Uhr ihre Pforten, jedoch in der Regel beginnt die Betreuungszeit der Kinder mit deren Eintreffen nach der Schule in den Hort und fängt frühestens um 11.00 Uhr vormittags an. Das Ankommen der Kinder richtet sich nach dem Unterrichtsende und erfolgt oft phasenweise. Die meisten Horteinrichtungen schließen in einem Zeitrahmen von 16.00 bis 18.00 Uhr, im Bundesland Wien hingegen überwiegt der Anteil der Einrichtungen, deren Schließzeiten zwischen 18.00 und 19.00 Uhr liegen. (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html) Die Strukturierung des Nachmittags findet in den Institutionen in unterschiedlicher Form statt und ist oft von der zuständigen Hortpädagogin abhängig. Der Tagesablauf beinhaltet verschiedene Phasen wie das Eintreffen der Kinder, Mittagessen, Lernzeit, Freizeitgestaltung, Jause sowie die Abhol- bzw. Abschiedssituation, wobei der Zeitrahmen und deren Gewichtung variieren können. Um einen Einblick in die Praxis zu gewähren, wird nachfolgend der Tagesablauf der Wiener Hortgruppe *Schlauköpfe* für Grundschulkinder dargestellt.

„Orientierungsphase

In dieser Phase können die Kinder, die bereits um 12:00 Uhr Unterrichtsschluss haben, die Zeit bis zum Mittagessen frei gestalten. Der Hort bietet Raum zum Entspannen auf der Couch oder in der kuscheligen blauen Ecke, für Gespräche, zum CD Hören, zum Hausaufgabenmachen, Austoben im Turnsaal etc.

Mittagessen

Der wöchentliche Tischdienst deckt die Sets, Servietten und Gläser für die anderen Kinder auf. Wenn alle Kinder von der Schule in den Hort gekommen sind, werden sie noch einmal begrüßt und das Essen wird mit einem gemeinsame Lied, Gebet oder Gedicht eingeleitet. Die Kinder nehmen sich selbst und lernen dadurch die eigenen Bedürfnisse einzuschätzen und selbstständig zu agieren. Das Abwischen des Sets obliegt dem Kind selbst.

Konzentrationsphase/Lernstunde

Die Lernstunde dient zur Erledigung der Hausaufgaben und zum freiwilligen Üben. Um den Kindern ein konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen, wird darauf geachtet, dass alle zu einer ruhigen Atmosphäre im Raum beitragen. Die Aufgaben werden kontrolliert und Fehler gemeinsam mit dem Kind ausgebessert. Kinder, die Lust zum Üben haben, können aus lernstoffentsprechenden Übungsblättern wählen und erhalten pro Blatt als Belohnung einen Sticker in die Arbeitsblattliste eingeklebt. Bei 10, 20, 30 und mehr Aufklebern erhalten die Kinder zunächst einen Riesenapplaus und somit die Anerkennung von den anderen Kindern und einen Müsliriegel oder eine andere kleine Aufmerksamkeit. Am Ende des Jahres wird die bzw. der Übungsblattkaiser/in gekürt. Diese Art des freiwilligen Lernens hat sich sehr bewährt, da sich viele Kinder aufgrund von Gruppendynamischen Prozessen selbst motivieren.

Angebotsphase

Dieser Zeitabschnitt gestaltet sich jeden Tag sehr unterschiedlich. Durch verschiedenste Aktivitäten und Angebote soll nicht nur das Kind möglichst ganzheitlich gefördert, sondern auch der Gemeinschaftssinn der Gruppe gestärkt werden. Feste, sowie deren Vorbereitungen im Jahreskreislauf und auch Geburtstagsfeiern sind ein fester Bestandteil im Hortalltag. Im eigenen Garten oder im Park gegenüber können die Kinder nicht nur die Natur beobachten, sondern sich auch an der frischen Luft bewegen.

Ausklang

Erlebnisse des Tages werden besprochen, Vorbereitungen für den nächsten Tag getroffen etc.“ (<http://kathkids.at/index.php?id=1234>)

Örtliche Gegebenheiten, das Leitbild des Erhaltes, die Kommunikation und Kooperation der Hortpädagogin mit den Eltern, der Schule, anderen Einrichtungen, Vereinen, aber auch die Qualifikation und das Engagement der Pädagogin und nicht zuletzt die Bedürfnisse der Kinder sind ausschlaggebend für die Gestaltung und pädagogische Schwerpunktsetzung im Tagesablauf bzw. des Hortprofils. (vgl. Becker-Gebhard 1997, 58)

3.6. Pädagogische Richtlinien und Aufgaben

Die Regelung der pädagogischen Aufgabe des Horts obliegt den entsprechenden Landesgesetzen, wird dementsprechend definiert und unterscheidet sich auch durch ihre Quantität. Der Schwerpunkt der Inhalte liegt auf allgemeingültigen Bildungs- und

Erziehungsansprüchen, desweiteren wird im Speziellen auf die Individualität des Kindes Rücksicht genommen. Richtlinien bezüglich des Tagesablaufes und der praktischen Umsetzung der Bildungsziele im Hort sind nicht gesetzlich geregelt. (vgl. Gspurnig; Heimgartner; Leitner; Sting 2010, 19) Horte im Raum Wien werden durch das Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG) reglementiert und nachfolgender Auszug aus diesem beschreibt die allgemeinen pädagogischen Richtlinien und Aufgaben von Kindertagesheimen.

„§ 1. Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen. In Kindertagesheimen sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“ (<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lq2003017.htm>)

Diese sehr offen formulierten Aufgaben und Bildungsziele für Kindertagesheime stehen im starken Gegensatz zum *Wiener Bildungsplan*, welcher explizit pädagogische Standards und Richtlinien für die Tätigkeiten von Kindergartenpädagoginnen festhält. Unter anderem beschreibt dieser Bildungs- und Erlebnisbereiche, zu welchen auch der Terminus *Kommunikation und Medien* zählt und die Bedeutung von Medien und handlungsorientierter Medienpädagogik im Kindergartenalltag unterstreicht. (vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>)

Ähnliche medienpädagogische Ausführungen finden sich auch im *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* unter dem Bildungsbereich Sprache und Kommunikation wieder. In der Unterteilung Informations- und Kommunikationstechnologien wird die Förderung von

Medienkompetenz der Kindergartenkinder als Teilbereich einer elementaren Bildung angesehen, welche sich durch eine handlungsorientierte Medienerziehung vollzieht. (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf>)

Die Förderung der Selbstständigkeit der Kinder manifestiert sich nicht in den verschiedenen Freizeitangeboten, die die zuständige Hortpädagogin anbietet, vielmehr sind folgende drei Prinzipien zu beachten, nach denen sich die Aktivitäten richten sollen. Zum einen muss für die Kinder ein Freiraum für die Auswahlmöglichkeit an Spielbereichen geschaffen werden, dies schließt Außen- wie Innenbereiche ein. Dies kann nur gelingen, wenn sich die Hortpädagogin über das Einzugsgebiet des Horts, aber auch über die Interessen und Fähigkeiten der anvertrauten Kinder informiert. Des Weiteren muss die Gruppenleiterin auf die Wünsche der Kinder eingehen und darf nicht schon im Vorhinein pauschal die Durchführung von bestimmten Aktivitäten ablehnen. Zeitweise gehen solche Angebote zwar über die Rahmenbedingungen der Einrichtungen hinaus, bieten aber den Heranwachsenden neue Handlungsmöglichkeiten und eine vermehrte Förderung der Selbstständigkeit und die Übernahme von Verantwortung. Als drittes pädagogisches Prinzip gilt, dass Möglichkeiten geboten werden sollen, die die Kinder herausfordern und Raum für neue Erfahrungen eröffnen. Die Kunst des Erziehens im Hortalltag bedeutet neue Freiräume zu schaffen, um dadurch Gefahren durch Übung zu minimieren. (vgl. Berry; Pesch 1997, 54f)

Berry sieht in der oft mangelnden Umsetzung der zuvor beschriebenen Handlungsprinzipien in erster Linie die Bedenken der Hortpädagoginnen vor Verletzungen der Aufsichtspflicht. Diesem Aspekt stimme ich zu, möchte aber anmerken, dass bei der Durchführung der Prinzipien ein hohes Engagement und Flexibilität seitens der handelnden Pädagogin gefragt sind, die auch gewillt sein muss, teilweise in ihrer Freizeit bzw. außerhalb ihrer regulären Arbeitszeit Unternehmungen anzubieten, wie die etwa von Berry beschriebene Nachtwanderung oder die immer beliebter werdende Lesenacht im Hort.

Zwar wird der Tagesablauf im Hort nicht explizit durch Gesetze geregelt und meist obliegt es der Leitung oder der Hortpädagogin selbst, wie sie diesen gestaltet, aber das Thema der Hausaufgabenbetreuung wird immer präsent sein, egal welchen Stellenwert es im Hortalltag einnimmt. Entscheidet sich die Pädagogin gegen die Erledigung der Hausaufgaben in der Hortzeit, weil sie sich zum Beispiel nicht als verlängerter Arm der Schule oder als Nachhilfelehrerinnen sieht, so muss sie ihren Standpunkt immer wieder vor den Eltern vertreten und argumentieren, deren Wunsch es ist, dass ihr Kind am späten Nachmittag oder am Abend mit einer vollständigen Hausaufgabe nach Hause kommt. Nimmt die Absolvierung der Hausaufgaben einen fixen Zeitraum im Hortalltag ein, so kann dies dazu führen, dass sich die gesetzten Angebote der Hortpädagogin rund um die Lernzeit orientieren und auch davon abhängig sind, wie etwa die Ruhephase davor, um die Konzentration der Kinder zu

steigern, oder das Bewegungsangebot im Anschluss, um einen Ausgleich zu schaffen. Viele Hortpädagoginnen klagen über die Begrenztheit der pädagogischen Arbeit außerhalb der Lernzeit und den Mahlzeiten, müssen aber selbst mit diesem Problem zu Rande kommen. (vgl. Wagner 1997, 78) Deshalb wird es weiterhin die Aufgabe der Hortpädagogin sein, die Kommunikation zwischen der Institution Hort, der Schule und den Eltern aufrecht zu erhalten bzw. zu intensivieren, um immer wieder „das Spannungsverhältnis von Hausaufgabenbetreuung und Freizeitpädagogik zu thematisieren“ (Lipski, Kellermann 1999, 65). Des Weiteren sollte die Durchführung der Lernzeit so konzipiert sein, dass sie den Kindern ermöglicht, selbstständig und eigenverantwortlich in der Gemeinschaft zu agieren. (vgl. ebd., 78)

Um die pädagogischen Aufgaben und Ziele eines Kindertagesheims, im Speziellen einer Horteinrichtung zu formulieren und festzusetzen, empfiehlt es sich innerhalb des Pädagoginnenteams ein Konzept zu entwickeln. Hierbei handelt es sich um eine schriftliche Ausführung bzw. Planungsvorlage, die alle inhaltlichen Schwerpunkte unter Rücksichtnahme der Besonderheiten der Einrichtung beinhaltet, die für die Kinder, Erziehungsberechtigte, Mitarbeiter, aber auch für den Träger und die Öffentlichkeit bedeutsam sind. Die Pädagoginnen erlangen dadurch vermehrt Sicherheit bei ihrem Tun und daraus resultierend Vereinheitlichung der pädagogischen Ziele, die alle, mit Kindern in diesem Bereich Tätigen, gemeinsam verfolgen. Der Prozess bei der Entwicklung eines Konzepts entspricht nicht nur einer Weiterentwicklung der Organisation, sondern auch des Teams. Pädagogische Richtlinien sowie die allgemeinen Grundsätze, die teilweise schon vorher im WKTHG beschrieben worden sind, wie die Rechte der Kinder im Sinne der UN Konventionen, die Achtung der Individualität, Menschenwürde und Multikulturalität des Kindes und die gendergerechte Betreuung nehmen einen bedeutenden Stellenwert im Gesamtkonzept ein. (vgl. <http://www.horte-online.ch/information/konzept.html>) Konkrete pädagogische Ziele für das Arbeiten im Hort, die in keinem Konzept fehlen sollten, werden nachfolgend dargestellt.

- *„Förderung des körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Wohlbefindens*
- *Individuelle alters- und entwicklungsgerechte Förderung*
- *Förderung und Begleitung beim Hineinwachsen in die soziale Lebensumwelt*
- *Gezielte Förderung der Sozialkompetenz (Sozialisation)*
- *Den Umgang in und mit der altersgemischten Gruppe*
- *Entwicklung von Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein*
- *Entwicklung von Selbstständigkeit und eigenständigem Handeln*
- *Förderung von Kreativität und Ausdruck*
- *Sprachliche, motorische und kognitive Fähigkeiten (Bewegung und Spiel)*

- *Achtung und Respekt vor Andersartigkeit fördern (Interkulturalität)*
- *Hilfe und Unterstützung bei der Alltagsbewältigung*
- *Hilfe und Unterstützung bei den Hausaufgaben*
- *Anleitung zur sinnvollen und abwechslungsreichen Freizeitgestaltung (Freizeitpädagogik)*“ (<http://www.horte-online.ch/information/konzept.html>)

4. Empirischer Teil

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie sich aktuell Medienerziehung in Wiener Horten vollzieht. Dieser Fragestellung wurde bis dato aus wissenschaftlich fundierter Sicht kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Aufgrund dessen erscheint es als sinnvoll, eine empirische Untersuchung in Form von qualitativen Interviews durchzuführen.

4.1. Forschungsmethode

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten >von innen heraus< aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.“ (Flick; Kardoff; Steinke 2010, 14) In dieser Diplomarbeit werden Hortpädagoginnen über ihren Berufsalltag mit besonderem Fokus auf ihre pädagogische Arbeit im Bereich der Medienerziehung befragt. Die in dieser Studie durchgeführten Leitfadeninterviews geben oft ein genaueres und anschaulicheres Bild aus Sicht der Betroffenen wieder als vorgefertigte standardisierte Fragebögen, da persönliche Sichtweisen und das soziale Umfeld der Beteiligten berücksichtigt werden. Der Oberbegriff der qualitativen Forschung konkretisiert sich in dieser Arbeit im Forschungsansatz des symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie, welche subjektiven Bedeutungszuschreibungen methodisch durch Leitfaden- und narrative Interviews nachgehen. Die Methode der Interpretation erfolgt durch das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich für den Forschungsgegenstand sehr eignet. (vgl. ebd., 17f) Eine qualitative Inhaltsanalyse hat den Vorteil, dass sie Emotionen und persönliches Erleben der Interviewpartner widerspiegelt und „dass die Methode sich neben Befragungen und Beobachtungen zu einem ebenbürtigen Instrument zur Erhebung sozialer Wirklichkeit etabliert“ (Mayring 2005, 9) hat. Mayring unterteilt die Grundlagen qualitativen Denkens in fünf Postulate, welche nun folgend kurz dargestellt werden. Der erste Grundsatz sieht den Menschen als eigentlichen Gegenstand der Forschung, der „Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung“ (ebd., 20) sein soll. Einen weiteren Aspekt bildet die genaue und ganzheitliche Beschreibung, auch Deskription genannt, des Gegenstandsbereiches zu Beginn der Analyse. Als drittes Postulat gilt, dass der Gegenstand der Forschung immer durch Interpretation erschlossen werden muss. Das gilt vor allem bei mündlichen zu analysierenden Materialien, wie zum Beispiel Interviews. Mayring weist außerdem darauf hin, dass die Untersuchungen in einer alltäglichen Umgebung stattfinden sollen, da der Mensch in Laborsituationen nachweislich anders reagiert bzw. sich anders verhält. Darüber

hinaus sind Alltagssituationen eigentlich Gegenstand der Forschung, welche anschließend analysiert und verallgemeinert werden. (vgl. Mayring 2005, 21ff) Die Problemstellung bei der Verallgemeinerung von Forschungsergebnissen stellt den letzten Grundsatz dar. Diese muss in der qualitativen Forschung stets im spezifischen Fall ausgewiesen werden, aus welchem Grund und wofür diese Ergebnisse Gültigkeit beanspruchen. (vgl. ebd., 23f)

4.2. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign dieser empirischen Studie gibt Auskunft über die Anzahl der interviewten Personen, in welcher Form die Interviewführung erfolgt ist und nach welchen Richtlinien diese ausgewertet wurden.

4.2.1. Stichprobe

Die Anzahl der Personen, die bei qualitativen Studien befragt werden, ist nicht ausschlaggebend, sondern vielmehr *welche* Personen interviewt werden. In der vorliegenden Arbeit wurde die deduktive Stichprobenziehung, die sogenannte Inspektion, gewählt, welche durch Vorkenntnisse über die zu interviewenden Personen gekennzeichnet ist. Die Struktur dieser Stichprobe gestaltet sich mit Hilfe von „vorab festgelegter Kriterien in der Erwartung, dass die geplante Stichprobe das maximale Spektrum möglicher Informationen einschließen wird.“ (Reinders 2005, 137) Hinsichtlich des Umfangs und des Detaillierungsgrades der Interviews wird für die Beantwortung und die Auswertung der zu Grunde liegenden Forschungsfrage eine Stichprobenanzahl von zwölf Personen herangezogen. Die Auswahl der Befragten beschränkt sich auf Hortpädagoginnen, die im Raum Wien in einer Horteinrichtung tätig sind.

4.2.2. Erhebungsmethode

Als Erhebungsverfahren wird das problemzentrierte Leitfadeninterview gewählt, welches durch eine „Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers“ (Lamnek 2010, 333) gekennzeichnet ist. Vorab gilt, dass die Forscherin sich durch Eigenstudium in dem zu forschenden Bereich ein notwendiges theoretisches Wissen aneignet und bedeutende Kriterien zu einem theoretischen Konzept verbindet. Dieses Konzept wird in der Interviewsituation nicht

freigegeben, um eine Verfälschung oder Beeinflussung der Interviewpartnerin zu vermeiden. Hält die Konzeption der Forscherin der sozialen Wirklichkeit nicht stand, so wird sie modifiziert und neu angepasst. (vgl. ebd. 2010, 333) Die Befragung erfolgt zunächst durch einen standardisierten Kurzfragebogen, welcher Angaben über die Rahmenbedingungen und personenbezogene Daten enthält und den Einstieg in das Interview erleichtern soll. In der Einleitung erfolgt die Festlegung des Problembereiches des Gesprächs. Durch das Aufgreifen von beruflichen Alltagselementen des Interviewpartners soll die narrative Phase des Interviews angeregt werden. Die spezifische Sondierung findet in der dritten Phase statt, in welcher es gilt, verständnisgenerierend, entweder durch Spiegelung oder Rückfragen, zu arbeiten. (vgl. ebd. 2010, 334f) Des Weiteren ist es zulässig, die Interviewpartnerin bei widersprüchlichen Aussagen oder Unverständlichem diesbezüglich zu konfrontieren, allerdings ist auf eine angenehme Interviewatmosphäre und grundsätzliche Anerkennung der Gesprächspartnerin zu achten. (vgl. Friebertshäuser; Langer 2010, 443) Diese Methode der Gesprächsführung setzt ein hohes Maß an Sensibilität seitens der Forscherin voraus, außerdem muss diese in der Lage sein, durch geschickte Interviewführung an detaillierte Informationen zu gelangen, wenn diese in Bezug auf die zentrale Problemstellung der Forschung relevant sind. (vgl. ebd., 442)

Der Leitfaden dient hierbei der Forscherin als Stütze, um essentielle Themenschwerpunkte umfassend abzudecken und bei offen gebliebenen bzw. im Gespräch entstandenen Fragen nachzuhaken. (vgl. Lamnek 2010, 337) Außerdem kann durch diesen eine bessere Vergleichbarkeit der Interviews erfolgen, wenn derselbe bei allen Gesprächen seinen Einsatz findet. Grundsätzlich erfolgt die Verwendung des Leitfadens flexibel und nicht als vorgefertigtes Ablaufschema, das es Punkt für Punkt zu erledigen gilt, da dadurch für den Interviewpartner Raum für neue, nicht zu erwartende Themeninhalte geschaffen werden kann. (vgl. Marotzki 2006, 114)

4.2.3. Auswertungsverfahren

Um Daten analysieren zu können, muss zunächst eine Aufzeichnung und Dokumentation der Beobachtungen und des Gesprochenen erfolgen. (vgl. Flick 2009, 369) Mit dem Prozess der Transkription von Gesprächen und Interviews setzt der eigentliche Beginn der Auswertungen der Daten ein, da schon die Übersetzung auditiver Datensätze in die Schriftsprache erste Interpretationen beinhaltet und der Aufbau der Transkription für weitere Vorgehensweisen bei der Auswertung ausschlaggebend ist. (vgl. Langer 2010, 515) Die Transkription spiegelt keineswegs die Interviewaufzeichnung wider, sondern fokussiert bestimmte Aspekte, während andere in den Hintergrund rücken. (vgl. Knoblauch 2006, 159) Solche

vernachlässigten Aspekte wären z.B. das aufmunternde Kopfnicken der Interviewerin, welches den Gesprächspartnerinnen Aufmerksamkeit signalisieren soll. Mit der Anfertigung einer schriftsprachlichen Transkription findet eine weitere Transformation statt, da Dialekte und umgangssprachlich Gesprochenes außer Acht gelassen bzw. ins Hochdeutsche übersetzt werden, wenn diese nicht relevant für die zentrale Fragestellung sind, wie es auch in dieser Arbeit der Fall ist. (vgl. Langer 2010, 516) Neben verbalen Parametern, die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache, werden auch prosodische (Lautstärke, Betonung, Wortdehnungen), parasprachliche (Lachen, Stöhnen, Räuspern), sowie zuvor genannte non-verbale Parameter (Gesten, Mimik) unterschieden. Die Auswahlkriterien dieser Parameter für die Auswertung in einer Transkription richten sich nach dem jeweiligen Forschungsgegenstand, Ziel der Forschung und den methodischen Voraussetzungen. Bei erziehungswissenschaftlichen Forschungen wird weitgehend auf aufwändige, feine Notationssysteme verzichtet, da der Fokus bezüglich der Erkenntnisse auf die Einheitlichkeit, Einfachheit und besserer Lesbarkeit gelegt wird. Bezüglich der Auswertungen in dieser Arbeit wird auf die Transkription von Verzögerungslauten, wie äh und mhm verzichtet, da diese nicht essentiell für die Untersuchung des Forschungsfeldes sind. (vgl. ebd., 519ff)

Für die vorliegende Arbeit werden nun folgende weitere Transkriptionsregeln berücksichtigt und verwendet. Zu Beginn wird ein „Transkriptionskopf mit dem Postskriptum des Interviews“ (Langer 2010, 521f) mit den allgemeinen Daten des Interviews, wie Nummerierung des Interviews, Datum, Beginn, Ende, Ort der Befragung, Pseudonym und demographischen Daten der Befragten erstellt, da dies die Archivierung der Daten erleichtert. (vgl. ebd., 521f) Die Transkription wird zeitlich linear dargestellt und mit fortlaufenden Zeilennummern versehen, um eine rasche Orientierung im Text und das Zitieren von einzelnen Textsegmenten zu gewährleisten. (vgl. ebd., 522) Die Verschriftlichung der Audiodateien erfolgt mit Hilfe des Computerprogramms F4, welches die Setzung eines sogenannten Timecodes nach jeder Sprechersequenz ermöglicht und den Vorteil einer raschen Auffindbarkeit von gewünschten Textpassagen mit sich bringt. Die Gesprächspartnerinnen werden mit dem Kürzel I für Interviewerin und B für Befragte gekennzeichnet. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Transkriptionsregeln, nach denen in der Diplomarbeit gearbeitet wurde.

()	Unverständliches
(.)	sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden angegeben
<u>betont</u>	Wort bzw. Wortfolge betont gesprochen
g e d e h n t	Wort bzw. Wortfolge gedehnt gesprochen
((lacht))	Parasprachlicher Akt
Dann sagt er: „Komm her“	Zitat innerhalb des Gesprächs
gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Sprechbeiträgen bzw. direkter Redeanschluss

Abb. 11: *Transkriptionsregeln* (eigene Darstellung nach Langer 2010, 523)

In der Diplomarbeit wird die qualitative Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring gewählt, welche das Ziel verfolgt, Strukturen aus Datenmaterialien zu filtern. Hierbei erfolgt als erster Schritt die Definition der Analyseneinheiten, um anschließend beziehungsweise auf die Fragestellung und theoretischen Überlegungen die Hauptkategorien bzw. Strukturierungsdimensionen zu bilden. Diese werden dann einzeln in weitere Ausprägungen ausdifferenziert, welche gemeinsam mit den Dimensionen ein Kategoriensystem darstellen. Mit Hilfe dieses Systems werden alle Textpassagen, die den einzelnen Kategorien entsprechen, aus dem Datensatz entnommen. Folgende Schritte müssen hierbei vollzogen werden. Zunächst erfolgt eine genaue Definition, welche Textsegmente in eine Kategorie passen. Als Hilfe werden sogenannte Ankerbeispiele aufgelistet, die einer bestimmten Kategorie entsprechen und als Beispiel dienen sollen. Bei Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen zwei Kategorien werden vorab Regeln definiert, die eine genaue Zuordnung zu gewährleisten. Als nächster Schritt erfolgt die Sichtung des Materials nach geeigneten Fundstellen, welche durch unterschiedliche Färbung in den Transkripten gekennzeichnet und so den verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. (vgl. Mayring 2010, 92) Anschließend werden die Interviews anhand einer thematischen Kodierung in Anlehnung an Flick weiter bearbeitet und zunächst als Einzelfallanalysen dargestellt. Die dazu notwendigen fallspezifischen demographischen Daten werden aufgrund der Anonymisierung gesammelt wiedergegeben. Durch diese Analysen der einzelnen Befragungen soll der Sinnzusammenhang der Bearbeitung des Themas durch die jeweilige Interviewpartnerinnen aufrecht gehalten werden. Daraufaufgehend werden die einzelnen Ausprägungen, die sich auf den einzelnen Fall beziehen, miteinander verglichen. Die sich daraus entwickelte thematische Struktur bildet die Basis für weitere Analysen und eignet sich

für die Interpretation von Gemeinsamkeiten bzw. differenzierten Ansichten. (vgl. Flick 2009, 402 – 407)

Die Auswertungsschritte, nach denen in Anlehnung an Mayring gearbeitet wird, sind ebenfalls in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich.

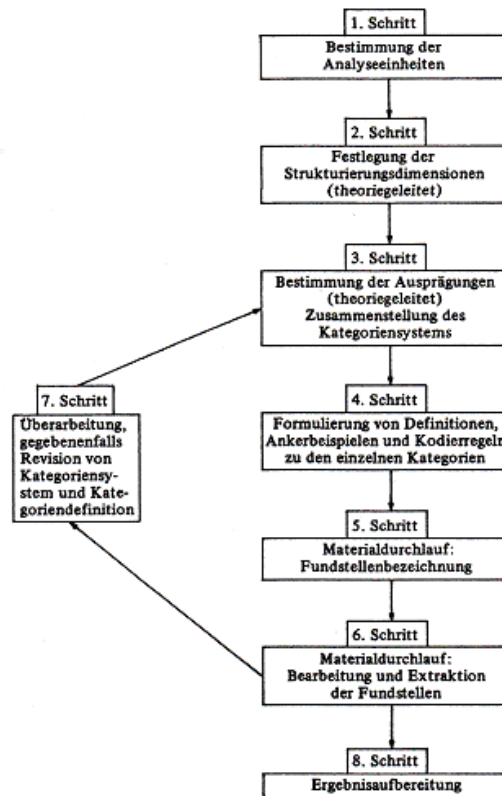


Abb. 12: Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 93)

Im Resümee werden alle Resultate der empirischen Forschung zum Thema „Der Stellenwert der Medienerziehung in Wiener Horten“ interpretiert, Rückschlüsse auf den Theorieteil gezogen und die Forschungsfrage beantwortet.

4.3. Strukturierung des Interviews

Der Aufbau des Interviews gliedert sich zunächst in organisatorische und forschungsethische Überlegungen, welche zu Beginn des Interviews mit der Gesprächspartnerin besprochen werden. Als oberstes Gebot in der Forschungsethik gilt die freiwillige Teilnahme der Befragten an der Untersuchung, wobei diese vorab über den Themenbereich, Ziele der Forschung und die Organisation ihres Mitwirkens informiert werden müssen. (vgl. Gläser, Laudel 2009, 50) Folgender stichwortartiger Ablauf dient als Orientierungs- und Gedächtnisstütze beim Einstieg in das Interview.

Begrüßung

- Dank für Teilnahmebereitschaft
- Vorgehen: Themenvorstellung und Schwerpunkte darlegen
- Vertraulichkeit und Datenschutz: Tonbandaufnahme (Gerät zeigen), vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, Transkription,
- Einverständnis einholen, Transkriptionskopie und Auswertung der Ergebnisse anbieten
- Hinweis darauf, dass mit dem Begriff Medien, digitale Medien, wie CD-Player, Computer, Computerprogramme, usw. gemeint sind.
- Fragen des Interviewpartners

4.3.1. Kurzfragebogen: Demographische Daten

Nach den oben angeführten allgemeinen organisatorischen Punkten werden mit Hilfe eines Kurzfragebogens bei der Durchführung der einzelnen Interviews wichtige Informationen für den zuvor beschriebenen Transkriptionskopf und für die Auswertung der demographischen Daten gesammelt.

Interview:	
Datum:	
Beginn der Befragung:	
Ende der Befragung:	
Ort der Befragung:	
Name (anonymisiert):	
Geschlecht:	
Alter:	
Familienstand:	
Kinder (Anzahl):	
Ausbildung:	
Bezirk der Arbeitsstelle:	
Trägerschaft:	
Dienstjahre:	
Zusatzqualifikationen:	

4.3.2. Interviewleitfaden

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens wurden bereits die Fragen bestimmten Themenbereichen zugeordnet, um die Kategorisierung bei der Auswertung des Datenmaterials zu erleichtern.

Leitfragen (Erzählaufforderungen)	vertiefende /erweiternde Fragen	Schlüsselbegriffe	Aufrechterhaltungs- bzw. Steuerungsfragen
Beschreiben Sie alle medialen Angebote in Ihrem Haus, die Sie in der Arbeit mit den Kindern nutzen bzw. nutzen könnten!	PC, CD-Player, Beamer, Internet, MP3-Player, Handy	Rahmenbedingung en	Nonverbale Aufrechterhaltung
Über welche finanziellen Ressourcen verfügen Sie bei der Anschaffung von Medien, wie z.B. PC und Zubehör, wie z.B. CD-Roms?		Rahmenbedingung en	Können Sie dazu noch mehr erzählen?
Wie nutzen Sie diese bzw. wofür geben Sie eher Geld aus?	Welche Anschaffungen werden eher getätigt? (für CDs, CD-Roms,...)	Rahmenbedingung en	
Welche Richtlinien und Anweisungen gibt es von Seiten der Trägerschaft oder Ihrem Vorgesetzten bzw. Ihrer Vorgesetzten zur Umsetzung von Medienerziehung in Ihrem Hort?	Tagesablauf? Fortbildungen?	Rahmenbedingung en	Können Sie dazu ein Beispiel nennen?
Welche Medien sind für die Kinder frei zugänglich?		Mediennutzung	Spielt hier... eine Rolle?

Bei welchen Medien müssen die Kinder vor deren Nutzung um Erlaubnis fragen?	Computer?	Mediennutzung	Wie ist das mit...? Können Sie das näher erläutern? Habe ich das richtig verstanden, dass...?
Welche Medien werden täglich genutzt?	CD-Player?	Mediennutzung	
Welche Medien werden eher seltener genutzt?	Beamer?	Mediennutzung	
Gibt es für die Nutzung von bestimmten Medien zeitliche Begrenzungen? Können Sie bitte Beispiele nennen!	Gründe für zeitliche Begrenzung?	Mediennutzung	
Welche Medien nutzen die Kinder in ihrer Freizeit und auch im Hort?	Handy? Gameboy? Spielzeugtag?	Mediennutzung	
Wie stehen Sie zur Nutzung von Handys im Hortalltag?	Gibt es Regeln?	Mediennutzung	
Beschreiben Sie Ihre eigene Mediennutzung im Alltag.		Mediennutzung Qualifikation	
Wie würden Sie Ihre Kenntnisse über und im Umgang mit digitalen Medien beschreiben bzw. beurteilen?		Qualifikation	
Verfügen Sie über eine Ausbildung im medialen Bereich?		Qualifikation	
Werden in Ihrem Tätigkeitsbereich		Qualifikation	

Fortbildungen bzw. Schulungen im Bezug auf Medien bzw. Medienpädagogik angeboten?			
Welche Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Medien haben Sie bereits besucht?		Qualifikation	
Welche Medien nutzen Sie außerdem um sich im Bereich der Medienpädagogik bzw. der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen auf dem Laufenden zu halten?	Fachzeitschriften Internet? Forschungen?	Qualifikation	
Welchen Stellenwert nimmt Medienerziehung in Ihrem Hortaltag ein?	Können Sie dies begründen?	Stellenwert	
Wie viel Zeit zum pädagogischen Arbeiten steht Ihnen neben der Hausaufgabenbetreuung und den Mahlzeiten zur Verfügung?	Summe?	Stellenwert	
Wie oft vermitteln Sie Inhalte mit Hilfe von Medien?	Begründen! Wieso?	Stellenwert	
Können Sie mir bitte Beispiele im Bezug dazu nennen?	Liedereinführung mit CD-Player? Videos mit Beamer? CD-Roms zum Thema? Kinderkino?	Stellenwert	
Welche kurz-oder längerfristigen Medienprojekte haben Sie bereits mit Ihren anvertrauten Kindern durchgeführt? Können Sie diese bitte beschreiben?	Videos mit Kindern aufgenommen? für Elternabend? Homepage? Tonbandaufnahme? Computereinführung?	Stellenwert	

Wie erging es Ihnen bei der Umsetzung dieser Projekte?	Was gelang gut? Mit welchen Problemen waren Sie konfrontiert?	Stellenwert Qualifikation	
Wie wichtig ist Ihnen persönlich Medienerziehung in Ihrem Tätigkeitsbereich?	Gründe nennen!	Stellenwert	
Welche Pläne bzw. Vorhaben im Bezug auf Medienerziehung wollen Sie in Zukunft realisieren?	Anschaffungen? Projekte?	Stellenwert	
Welche Themen behandeln Sie mithilfe des Einsatzes von Medien?	Wieso gerade diese? Was bzw. wer ist ausschlaggebend für die Themenwahl?	pädagogische Konzepte	
Welche Methoden wenden Sie an, um den Lernprozess der Kinder zu optimieren?	reine Wissensvermittlung? Kinder probieren selbst aus?	pädagogische Konzepte	
Welche Lehr- und Lernziele stecken Sie sich dabei?	Was soll das Kind im Umgang mit Medien lernen?	pädagogische Konzepte	
Wie stehen Sie zu dem Ansatz, dass Kinder zugunsten anderer Freizeitaktivitäten auf Medien verzichten sollen?		pädagogische Konzepte	
Über welche Möglichkeiten verfügen die Kinder in Ihrem Hort Medien selbst herzustellen und Botschaften zu vermitteln?	Chatten via Gameboy? Tonbandaufnahmen? Plattformen?	pädagogische Konzepte	
Welche Resonanz erhalten Sie von den Eltern im Bezug auf die Medienerziehung im	Gibt es Befürwortungen/Bedenken seitens der Eltern?	pädagogische Konzepte Stellenwert	

Hort?			
Haben Sie noch Fragen?			

Abschluss:

- Dank für Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft
- Evtl. Frage nach weiteren Interviewpartnerinnen

4.4. Durchführung der Studie

4.4.1. Festlegung des Materials

Aufgrund beruflicher Kontakte konnten relativ rasch Termine für die zwölf Interviews ausgemacht und innerhalb von zwei Monaten durchgeführt werden. Eine Person sagte nach zweimaliger Terminverschiebung das Interview kurzfristig endgültig ab, ein Ersatz konnte aber mit Hilfe einer Empfehlung einer anderen befragten Hortpädagogin innerhalb kürzester Zeit gefunden werden. Die Interviewpartnerinnen stellten sich alle freiwillig für eine persönliche Befragung zur Verfügung und wurden vorab beim Erstgespräch über die Durchführung und den Themenschwerpunkt der Befragung informiert. Die Kriterien, nach denen die befragten Personen ausgewählt wurden, richteten sich nach deren Berufstätigkeit in einem Wiener Hort. Um den Aufwand für die Probandinnen möglichst gering zu halten, wurden neun Interviews in den jeweiligen Arbeitsbereichen der Interviewpartnerinnen durchgeführt, zwei Befragungen fanden in den eigenen Wohnungen und eine in einem Kaffeehaus statt. Vor dem Start der Aufnahme wurde ein Kurzfragebogen gemeinsam mit den Pädagoginnen ausgefüllt, um einerseits Angaben über die Interviewpartnerinnen zu erhalten und um andererseits das Gesprächsklima aufzulockern. Die Namen der teilnehmenden Frauen und Geäußertes, welches die Identität der Personen offenlegen würde, wurden anonymisiert. Die Dauer der einzelnen Interviews variiert zwischen 21,57 Minuten und 52,13 Minuten.

Nachdem die Aufnahme nach Ende des vierten Interviews gestoppt wurde, fiel der Befragten noch etwas Wichtiges ein, das sie gerne noch ergänzen wollte und sie bat, das Aufnahmegerät nochmals zu starten. Ebenso kam es zu einer Fortsetzung aufgrund einer technischen Komplikation des Interviews sieben. Bei beiden Interviews sind diese Unterbrechungen entsprechend ausgewiesen, bei der Transkription wurden die

Zeilennummern fortlaufend eingefügt, die Timecodes beginnen jedoch bei den Unterbrechungen neu, da es sich jeweils um eine eigene Audiodatei handelt.

4.4.2. Bestimmung der Analyseeinheiten

Für die Bestimmung der Auswertungseinheit gilt, die Reihenfolge der auszuwertenden Textteile festzulegen, welche in dieser Arbeit im einzelnen Fall geschieht. Die Kodiereinheit als minimaler Materialbestandteil, der einer Kategorie zugeteilt werden kann, kann formal gesehen aus einem einzelnen Wort bestehen, sobald in der Auswertungseinheit davon ausgegangen werden kann, dass es im Bezug auf die Kategorien bedeutungstragend ist. Als Kontexteinheit wird das gesamte verfügbare Material bestimmt. (vgl. Mayring 2010, 105)

4.4.3. Kategorienbildung

Die Festlegung der folgenden Hauptkategorien bzw. Strukturierungsdimensionen erfolgte in Hinblick auf die zuvor beschriebenen theoretischen Überlegungen und der Fragestellung deduktiv: Rahmenbedingungen, Mediennutzung, Qualifikation, Stellenwert, Pädagogische Konzepte. Durch Ausprägungen bzw. Unterkategorien wurden diese erweitert und ein Kategoriensystem gebildet, welches nachfolgende Abbildung veranschaulicht. Der Kodierleitfaden, der die genauen Definitionen der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln enthält, befindet sich im Anhang. (vgl. Mayring 2010, 92)

Nummer	Hauptkategorie	Ausprägungen
1	Rahmenbedingungen	• verfügbare Medien • finanzielle Ressourcen • Anschaffungen • Richtlinien
2	Mediennutzung	• freizugängliche Medien • Beschränkungen der Mediennutzung • tägliche Mediennutzung • häufige Mediennutzung • seltene Mediennutzung • Handynutzung • Mediennutzung der Pädagogin

3	Qualifikation der Pädagogin	• mediale Kenntnisse • mediale Ausbildung • Fortbildungsangebot • eigene Weiterbildung
4	Stellenwert	• aktueller Stellenwert • persönlicher Stellenwert • zeitliche Begrenzung der pädagogischen Arbeit • Medienprojekten • Ziele
5	Pädagogische Konzepte	• Methoden • Lehr- und Lernziele • bewahrpädagogischer Ansatz • handlungsorientierter Ansatz • Elternarbeit

4.5. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die gesammelten demographischen Daten kurz erläutert und im Anschluss daran die Ergebnisse der einzelnen Interviews mit entsprechenden Zitaten präsentiert.

4.5.1. Demographische Daten

Die interviewten Personen sind ausschließlich weiblichen Geschlechts und die Altersstreuung erstreckt sich von 21 bis 55 Jahren. Der Großteil der Befragten ist ledig und hat keine Kinder, nur ein Drittel ist verheiratet bzw. geschieden und hat ein bis vier Kind/er. Die Hälfte der Pädagoginnen verfügt über einen BAKIP Abschluss mit zusätzlicher Hortausbildung, die andere Hälfte hat entweder eine PÄDAK, eine BBASOP, eine Externistinnenausbildung zur Kindergartenpädagogin, einen Höhere Lehranstalt für Kindergarten – Früherziehungs- u. Schulpädagogik im Ausland oder ein Studium absolviert. Jeweils ein Viertel der Hortpädagoginnen arbeitet im 15. bzw. im 18. Bezirk, die Arbeitsstellen der übrigen Befragten befinden sich im 6., 7., 11., 12., 17. und 21. Bezirk. Die Mehrheit der Befragten ist bei der St. Nikolaus – Kindertagesheimstiftung beschäftigt und nur ein geringer Anteil ist bei anderen Trägerschaften tätig. Die Spannweite der Dienstjahre im pädagogischen Bereich reicht von eineinhalb bis 37 Jahren, wobei der Großteil der

Interviewpartnerinnen über eineinhalb bis zwölf Jahren pädagogische Berufserfahrung verfügt. Zusatzqualifikationen besitzen nur ein Teil der Befragten und diese sind sehr unterschiedlicher Natur. Dazu zählen die Ausbildungen zur Lern- bzw. Legasthietrainerin, Motopädagogin, zum diplomierten Kindercoach, die Absolvierung eines Kollegs für Mode und Grafik und ein Abschluss der Fachhochschule für Sozialarbeit.

4.5.2. Interview 1

Die Interviewsituation mit B1 war durch ein angenehm freundliches Gesprächsklima und die offene Art der Befragten geprägt. Die Dauer des Interviews betrug 27,48 Minuten.

In ihrer Arbeit mit den Kindern stehen der Pädagogin ein CD-Player mit Kopfhörer, ein Computer mit Internetzugang, ein Laptop, verschiedene Hörspiele, CDs und ein Beamer in der Institution zur Verfügung. Außerdem nutzt sie ihre private Digitalkamera, um Fotos von den Kindern zu machen. In unregelmäßigen Abständen findet ein sogenannter Gameboy-Tag statt, an dem die Kinder Gameboys, Nintendos und Handys in den Hort mitnehmen und verwenden dürfen. Ansonsten sind diese Medien im Hortalltag nicht erlaubt. Für die Anschaffung von neuen digitalen Medien steht B1 kein eigenes monatliches Budget zu, aber nach Absprache mit der Leitung werden viele aus der Sicht der Pädagogin notwendigen Materialien erworben. Die Tendenz liegt hier vorwiegend bei Hörspielen, da die Kinder diese am liebsten nutzen und sie eine angenehme ruhige Atmosphäre schaffen. In Bezug auf die Richtlinien seitens der Trägerschaft und der Leitung zum Terminus *Medienerziehung* in ihrer Institution verweist die Befragte auf die Sicherheit im Umgang mit dem Internet, welches nur mit einem Passwort und im Beisein einer Betreuungsperson genutzt werden darf. Außerdem sind bestimmte Seiten für die Kinder gesperrt, um diesen Schutz zu gewährleisten.

Der CD-Player ist als einziges Medium für die Kinder ohne vorherige Absprache frei zugänglich und ohne zeitliche Begrenzung nutzbar. Da nur eine gewisse Anzahl an Kopfhörern zu Verfügung steht, können nur vier bis fünf Kinder gleichzeitig diesen verwenden. Mit dem Computer dürfen auf Anfrage bei der Pädagogin höchstens zwei Kindern arbeiten bzw. spielen. Die Spieldauer wird mit Hilfe einer Eieruhr auf 15 Minuten begrenzt, bei Textverarbeitungen entscheidet die Pädagogin individuell über den zeitlichen Rahmen. Die Häufigkeit der Mediennutzung der Kinder gestaltet sich sehr unterschiedlich, wobei kein Medium kontinuierlich täglich verwendet wird. Das meistgenutzte Medium stellt der CD-Player dar, dann der Computer und eher seltener ist der Beamer in Gebrauch. Generell besteht in der Institution ein Handyverbot, Ausnahmen bilden wichtige Kurzanrufe bei den Eltern oder wenn nur noch wenige Kinder kurz vor der Schließzeit im Hort um

Erlaubnis fragen. B1 begründet diese Regelung aufgrund der Wichtigkeit von direkten sozialen Kontakten innerhalb der Gruppe und der Möglichkeit über das Haustelefon die Kinder zu erreichen.

„Ja, ich bin nicht dafür. Also ich bin, (.) wir haben im Hort ein Telefon, spielen können sie eben eh zuhause, wir haben da genug Sachen wie, eben Computer und CD-Player und natürlich, wenn die Mama sagt: "Ruf an, wenn du gehst", dann dürfen sie anrufen oder wenn sie mich fragen ((Telefon klingelt im Hintergrund)), dann dürfen sie auch anrufen, aber so einfach hinsetzen und mit dem Handy spielen oder telefonieren, aber sie tun es auch nicht, sie wissen, dass ich das nicht will und dass ich das einfach (.) ich weiß auch nicht, was sie mit den Eltern reden, sie können mir dann irgendwas erzählen.“ 00:06:15-9 (B1, Z 86-92)

B1 nutzt selbst in ihrem privaten Bereich ein Notebook, Handy, Fernseher, Playstation, MP3-Player, beurteilt ihre Kenntnisse im Bereich dieser Medien als mittelmäßig und verfügt über keine Ausbildung im medialen Bereich. In ihrem Tätigkeitsbereich werden keine spezifischen Fortbildungen im Bezug auf Medienerziehung und deren Umsetzungen im Hortalltag angeboten, jedoch hat sie zwei Veranstaltungen besucht, die nur peripher aufgrund des Einsatzes eines CD-Players mit Medienerziehung in Verbindung gebracht werden können. Um im Bereich der Medienpädagogik bzw. Medienerziehung auf den aktuellen Stand zu bleiben, nutzt sie zur Recherche das Internet und pädagogische Zeitschriften, wie *Kindergarten und Hort aktuell*, in welcher des Öfteren praxisnahe Artikel zu verschiedenen medialen Themen veröffentlicht werden.

In dem Tätigkeitsbereich der Befragten nimmt Medienerziehung „keinen hohen Stellenwert“ (B1, Z 147) ein, da sie gegen ein Überhand nehmen von digitalen Medien ist, obwohl sie diese im Gegensatz persönlich als wichtig erachtet. Die Kinder sollen über die Funktionen von bestimmten Medien Kenntnisse erwerben, jedoch soll vor allem der Einsatz von Computerspielen im Hortalltag nicht dominieren. Insgesamt bleiben B1 eine Stunde neben der Lernzeit und den Mahlzeiten zum pädagogischen Arbeiten. Gezielt hat die Pädagogin noch kein Medienprojekt durchgeführt, aber nach einigen Überlegungen konnte sie doch Beispiele, wie einen Ausflug ins Zoom Kindermuseum mit dem Schwerpunkt Trickfilmstudio, in dem die Kinder selbst Kurzfilme herstellen konnten, die Einführung des neuen Computers oder von den Kindern am Computer abgetippte Adventkalendergeschichten und das Filmschauen am Beamer, nennen. In naher Zukunft möchte B1 das Spielrepertoire am Computer durch spezielle Lernspiele erweitern.

Den methodischen Aufbau bei der Einführung des Computers gestaltete die Befragte aufgrund des Platzmangels in Kleingruppen. Kinder, die bereits über Computerkenntnisse verfügten, konnten diesen von Anfang an frei nutzen und sich bei Fragen an die Pädagogin wenden. Kinder, die mit dem Medium Computer nicht vertraut waren, bekamen zuerst eine

Einschulung durch B1. Dabei ist es für sie wichtig, dass die ihr Anvertrauten einen verantwortungsvollen Umgang mit den Medien lernen und sich ein Gefühl für die Tastatur und in weiterer Folge Fingerfertigkeit aneignen. Dem bewahrpädagogischen Ansatz, dass Kinder im Hort zu Gunsten anderer Freizeitaktivitäten auf Medien verzichten sollen, stimmt sie zu, da ihrer Meinung nach die Kinder zuhause genug Medien konsumieren und sie würde zum Beispiel stets einem Parkbesuch den Vorrang vor Computerspielen geben. Von den Eltern bekommt B1 in Bezug auf die Medienerziehung im Hort ein positives Feedback. Sie teilen den Standpunkt der Pädagogin, dass Gameboys bzw. Nintendos nur begrenzt im Hort erlaubt sein sollen, befürworten aber den Einsatz des Computers und des CD-Players.

4.5.3. Interview 2

B2 war sofort bereit sich interviewen zu lassen und wollte von sich aus bei einem zweiten zufälligen Treffen gleich einen Termin vereinbaren. Dementsprechend gestaltete sich die Interviewsituation sehr entspannt und der Gesprächsfluss war sehr gut. Das Interview dauerte 28,11 Minuten.

Die medialen Angebote, die der Hortpädagogin in ihrer Institution zur Verfügung stehen, beschränken sich auf einen CD-Player mit integriertem Radio und einem Beamer. Zusätzlich verwendet sie auch ihre private Digitalkamera, die die Kinder nach voriger Absprache und in ihrem Beisein nutzen können. Am sogenannten Spielzeugtag dürfen die Kinder auch digitale Medien, wie Gameboys oder Nintendos mitnehmen und gebrauchen. Über finanziellen Ressourcen weiß B2 nicht Bescheid, vermutet jedoch, dass es ein Budget für die Anschaffung von Medien gibt. Sie selbst kauft eher CDs ein, da ihre anvertrauten Kinder gerne Musik hören und tanzen. Richtlinien und Anweisungen seitens der Trägerschaft im Bezug auf Medienerziehung sind der Pädagogin konkret nicht bekannt, des Weiteren betont sie, dass in der Institution „eigentlich noch nicht viel Wert darauf gelegt“ (B2, Z 18-19) wird.

Als einziges für die Kinder frei zugängliches Medium nennt B2 den CD-Player, der ohne zeitliche Begrenzung täglich genutzt wird. Der Beamer wird eher seltener für Fotorückblicke oder Vorträge verwendet. Grundsätzlich herrscht im Hort Handyverbot, Ausnahmen bilden Kurzanrufe an die Eltern, in denen die Kinder ihre Ankunft im Hort mitteilen. Privat nutzt die Pädagogin hauptsächlich ihr Handy und ihren Laptop, um E-Mails abzurufen und um im Internet zu surfen. Aufgrund des Informatikunterrichts in der BAKIP beurteilt sie ihre medialen Kenntnisse als gut und setzt sich auch mit neuen Medien und deren Handhabung auseinander. B2 vermutet, dass Fortbildungen im Bereich der Medienerziehung in ihrem Tätigkeitsbereich angeboten werden, hat aber aufgrund mangelnden Interesses noch keine

besucht. Im Bezug auf die aktuelle Mediennutzung ihrer anvertrauten Kinder sieht sie sich gelegentlich bewusst beliebte Kindersendungen an, um über die Inhalte dieser Bescheid zu wissen.

Medienerziehung nimmt in ihrem Hortalltag einen sehr geringen Stellenwert ein und sie begründet dies durch den Mangel an digitalen Medien in ihrer Gruppe, im Speziellen durch das Fehlen eines Computers. Persönlich findet B2 Medienerziehung wichtig, da die Kinder einen kritischen Umgang mit Medien lernen und leben sollen. Ihre Zeit zum pädagogischen Arbeiten beschränkt sich auf eineinhalb Stunden pro Tag. Kurz- wie längerfristige Medienprojekte hat die Pädagogin aufgrund ihrer kurzen Berufserfahrung noch nicht durchgeführt, jedoch im Laufe des Gesprächs erwähnte sie die Vorliebe ihrer Kinder, verschiedene Tänze mit Hilfe des CD-Players einzuüben und die Präsentation von gesammelten Kinderfotos, die am Hortjahresende gemeinsam angesehen werden. In ihrer Schulpraxis konnte sie bereits Erfahrungen im Bereich der Medienerziehung sammeln, da sie mit den Kindern ein eigenes Diabilderbuch erstellte. Dazu ließ sie diese Illustrationen eines bekannten Bilderbuches einzeln auf Dias zeichnen und mit Hilfe eines Diaprojektors wurden diese nacheinander an die Wand projiziert. Die Abschlusspräsentation wurde von den Eltern begeistert aufgenommen. In Zukunft möchte sie wieder, angeregt von dem Interview, eine Buchpräsentation via Diaprojektor durchführen und bei der Leitung die Anschaffung eines Computers beantragen.

Dem bewahrpädagogischen Ansatz, dass Kinder zugunsten anderer Freizeitaktivitäten auf Medien verzichten sollen, steht sie kritisch gegenüber. Ihrer Meinung nach sollen alle Aktivitäten der Kinder einschließlich der Benutzung von medialen Angeboten ausgeglichen sein. Bewegung und digitale Medien sind für B2 nicht unbedingt getrennt zu betrachten, sondern können in Form eines Laufspiels oder eines Tanzes gut kombiniert werden. Es besteht für die Kinder in eingeschränkter Form die Möglichkeit, sich mit Medien zu beschäftigen, aufgrund von Interessensmangel oder fehlender Motivation werden diese jedoch kaum genutzt. Die Eltern werden am Anfang des Hortjahres im Zuge eines Elternabends unter anderem über das Handyverbot und den Spielzeugtag informiert und diese gehen größtenteils konform mit der Meinung der Pädagogin, dass Handys im Hortalltag nichts verloren haben. Manche Erziehungsberechtigten verbieten auch die Mitnahme von elektronischen Medien am Spielzeugtag, da sie den Verlust oder die Beschädigung derselben befürchten.

4.5.4. Interview 3

B3 stellte sich gerne freiwillig für ein Interview zur Verfügung und beantwortete offen alle Fragen, dadurch entstanden viele längere narrative Gesprächsphasen und das Interview dauerte 49,20 Minuten.

In ihrer Hortinstitution stehen der Pädagogin neben einem PC, der nur von den Betreuerinnen der Kinder genutzt wird, ein CD-Player mit einem breiten Sortiment an verschiedenen CDs und ein Haushandy zur Verfügung, welches auch zum Fotografieren verwendet wird. Ein kleiner Fernseher wurde aufgrund mangelnden Interesses und geringer Nutzung ausrangiert. Derzeit verfügt B3 über keine finanziellen Ressourcen zur Anschaffung von neuen digitalen Medien, deshalb begründet sie auch das Fehlen eines Beamers in der Einrichtung. Richtlinien oder spezielle Anordnungen im Bezug auf Medienerziehung muss B3 keine befolgen. *„Das läuft mehr oder weniger so nebenbei.“* (B3, Z 33)

Der CD-Player wäre für die Kinder zwar ohne vorherige Absprache frei zugänglich, jedoch wird dieses Medium von den Kindern wenig bis gar nicht genutzt, obwohl die Pädagogin ihn selbst häufig bei verschiedensten Aktivitäten mit den Kindern anwendet. Das Privathandy der Kinder muss im Hort ausgeschaltet sein und nur bei wichtigen Anliegen dürfen die Kinder ihre Eltern anrufen, da das Haushandy der Institution jederzeit für die Kommunikation zwischen Kinder, Eltern und Betreuerinnen zur Verfügung steht. Die eigene Mediennutzung beschreibt B3 als sehr spartanisch, da zwar der Computer mit Internet regelmäßig, aber nur in Bezug auf die Arbeit in Verwendung ist. Der Fernseher wird nur sehr selten und das Handy rein nur zum Telefonieren genutzt. Hauptsächlich hört die Pädagogin Musik über den Radio oder CD-Player.

Sie verfügt über keine mediale Ausbildung und beurteilt ihre Kenntnisse in diesem Bereich als *„nicht besonders groß, ja. Also, ich sage mal so, das Grundsätzliche weiß ich, aber ich habe mich nicht wirklich tiefer damit beschäftigt.“* (B3, Z 80-81) In ihrem Tätigkeitsbereich werden zwar Fortbildungen für Kindergruppenbetreuerinnen in Bezug auf Medienerziehung angeboten, nur beschränken sich diese auf Einzelvorträge und sind eher auf Kinder im Vorschulbereich und nicht auf Hortkinder ausgerichtet. B3 bewertet diese als nett, geht aber nicht mit den Inhalten dieser Vorträge konform, da es sich meist um die Beschränkung von Fernseh- bzw. Computerkonsum der Kindern handelt und die Pädagogin aus Erfahrung übertriebene Regeln als kontraproduktiv erachtet. Auf die kritische Rückfrage im Bezug auf das geregelte Handyverbot, erklärte B3, dass dieses nicht starr eingeführt, sondern gemeinsam mit den Kindern erarbeitet und besprochen wurde und diese *„dann auch von selbst darauf kommen, ja es ist blöd, wenn man bei der Aufgabe sitzt und dann läutet das*

Handy“ (B3, Z 149-150). Um im Bereich der Medienpädagogik auf dem aktuellen Stand zu bleiben, recherchiert sie diesbezüglich im Internet oder verfolgt in den Printmedien oder im Radio aktuelle Themen. Welche digitalen Medien gerne genutzt oder bei den Kindern gerade im Trend sind, erfährt B3 durch Gespräche mit den ihr anvertrauten Hortkindern. Sie lässt sich diese auch erklären und informiert sich außerdem, was den Kindern wichtig ist.

Aktuell sowie persönlich wird der Stellenwert von Medienerziehung im Hortalltag von B3 als sehr gering eingestuft. Sie entscheidet sich bewusst für eine Zurücknahme an digitalen Medien, da ihrer Meinung nach einerseits die Kinder fast alle Möglichkeiten haben, diese zu Hause zu nutzen und andererseits der soziale Aspekt bzw. die gegenseitige Kommunikation in ihrem Hortalltag enorm wichtig sind. Es ist ihr ein Anliegen, den ihr anvertrauten Kindern ein anderes Bild von Freizeit zu vermitteln. Dazu hat sie, neben den Mahlzeiten und der Lernzeit im Durchschnitt drei bis vier Stunden Zeit, um pädagogisch zu arbeiten. Neben der regelmäßigen Nutzung des CD-Players für unterschiedliche Bewegungseinheiten hat B3 auch andere verschiedene Medienprojekte, wie zum Beispiel die tägliche Ernennung eines Kindes zum Fotograf, um die jährliche Projektwoche zu dokumentieren, die Filmaufnahme eines selbst inszenierten Theaterstücks, das Brennen einer eigens gesungenen Lieder-CD als Geschenk für die Eltern, durchgeführt. In naher Zukunft würde sie gerne das Wachstum ihrer neuen Horthaustiere, der Schnecken, mit Hilfe eines Fotoapparats mit den Kindern aufzeichnen und Kurzfilme erstellen. Außerdem wird sie versuchsweise für zwei Monate einen Computer nur mit speziellen Lernprogrammen für die Kinder bereitstellen.

Methodisch wird B3 die Einführung dieses Mediums so gestalten, dass sie den PC offeriert und seinen Einsatz von der Reaktion und dem Interesse der Kinder abhängig macht. Erfahrungsgemäß meint die Pädagogin *„ist es also in den ersten Tagen immer unheimlich spannend und reißt sich jeder darum und wenn sich das halt dann mal ein bisschen eingeschliffen hat, dann (.) ja, ergibt sich so eine, (.) so eine alltägliche Nutzung glaube ich.“* (B3, Z 398-400) Diese sogenannten Lernprogramme sind so konzipiert, dass die Einheiten durchschnittlich zehn bis fünfzehn Minuten dauern, auf zusätzliche andere Spiele verzichtet sie bewusst. Dem bewahrpädagogischen Ansatz, der den Verzicht von elektronischen Medien zu Gunsten anderer Freizeitaktivitäten beinhaltet, stimmt sie nicht eindeutig zu. Ihr ist es wichtig, dass der Medienkonsum nicht überhandnimmt und besser reduziert werden sollte. Sie betont, dass die Kinder Medien bewusst und zweckbestimmt nutzen und nicht aus Langeweile verwenden sollen. Mit dieser Unterscheidung erklärt sie ihren Zugang zur Medienerziehung. Dieses gezielte Einschränken von elektronischen Medien wird auch von den Eltern als positiv bewertet und der fehlende Zugang zum Computer war noch nie ein Thema, das angesprochen wurde. Die Möglichkeit Medien selbst herzustellen besteht in

begrenzter Form, wie zum Beispiel die Aufnahme von eigenen Liedern oder Fotodokumentationen, scheitert aber größtenteils an den finanziellen Mitteln.

4.5.5. Interview 4

B4 war anfangs sehr zurückhaltend und äußerte Bedenken, dass sie in Bezug auf die Thematik möglicherweise wenig wertvolle Informationen liefern könnte. Trotzdem war sie bereit, sich freiwillig auf die Interviewsituation einzulassen und nach dem ersten *Warm up* ergab sich eine angenehme Gesprächsbasis. Die Dauer des Interviews betrug 25,43 Minuten.

Zu den medialen Angeboten, die die Pädagogin in der Arbeit mit den Hortkindern nutzt oder nutzen könnte, zählen neben einem CD-Player, auch ein Fernseher, ein Laptop, ein Beamer mit Leinwand, Lautsprecher, eine Hortkamera und ein großer Fundus an unterschiedlichen CDs. Außerdem besteht die Möglichkeit den EDV-Raum der Schule, der mit zehn Computern ausgestattet ist, mitzuverwenden. In der Hortgruppe befindet sich ein neuer PC mit Flachbildschirm, der in naher Zukunft aktiviert wird. Am Anfang des Hortjahres wird ein Materialbeitrag von den Eltern eingesammelt, den die Leitung verwaltet und der nach Absprache mit der Hortpädagogin für unterschiedliche Anschaffungen genutzt wird. Hierbei liegt die Tendenz beim Kauf von digitalem Zubehör durch B4 bei DVDs. Ein eigenes Budget für den Erwerb von neuen elektronischen Medien ist nicht vorhanden und von Seiten der Trägerschaft oder der Leitung sind keine Richtlinien im Bezug auf Medienerziehung vorgegeben.

In der Hortgruppe von B4 sind keine Medien für die Kinder frei zugänglich, auch die Nutzung des CD-Players ist erst nach der Zustimmung der Pädagogin erlaubt. Dieser wird aber eher selten im Hortalltag gebraucht. Der Fernseher wird einmal in einem halben Jahr zum DVD Schauen und der EDV-Raum wird gar nicht genutzt. Für die Verwendung von eigenen digitalen Medien gilt ein generelles Verbot. *„An und für sich verbieten wir eigentlich jede elektrischen, also jegliche elektrische Sachen, wie Nintendo DS oder solche Sachen, die sind bei uns eigentlich verboten, weil sie dann immer (.) stundenlang gegessen sind, haben wir auch schon probiert. (.) Und dann haben wir gesagt, nein, wir verbieten alle Sachen, alles elektrische eigentlich, sogar Handy.“* (B4, Z 92-95) Die einzigen Ausnahmen beim generellen Handyverbot sind Anrufe in Notfällen, sonst werden die Mobiltelefone in den Schultaschen verwahrt und dürfen erst beim Verlassen des Horts in Gebrauch genommen werden. In ihrem Alltag nutzt B4 Fernseher, Radio, Handy und den Laptop.

Die Hortpädagogin verfügt über keine spezielle Ausbildung im medialen Bereich und beurteilt ihre Kenntnisse auf diesem Gebiet für ihre berufliche Tätigkeit als ausreichend. B4 glaubt zu

wissen, dass in ihrem Arbeitsumfeld Fortbildungen im Bezug auf Medienerziehung angeboten werden, hat selbst aber noch keine besucht. Für die eigene Weiterbildung zur Thematik nutzt die Pädagogin keine Medien, sondern holt sich ihre Informationen von den ihr anvertrauten Kindern.

Medienerziehung nimmt aktuell im Hortalltag von B4 einen geringen Stellenwert ein und sie begründet dies durch das eigene fehlende Interesse an der Thematik. *„In meinem Hortalltag (.) nicht wichtig, kann man sagen. Also, mir ist (.) wichtiger, dass die Kinder miteinander spielen, da sind die Medien eher im Hintergrund, (.) hin und wieder mal werden sie genutzt“* (B4 Z 156-158) In Summe bleiben ihr neben der Lernzeit und den Mahlzeiten eine halbe Stunde bis Stunde zum pädagogischen Arbeiten. Kurz- oder längerfristige Medienprojekte hat die Pädagogin, bis auf die Verwendung des CD-Players bei einer Weihnachtsfeier, noch keine durchgeführt und Pläne oder Vorhaben diesbezüglich sind auch nicht vorhanden.

Dem bewahrpädagogischen Ansatz stimmt sie vollends zu, da ihrer Meinung nach die Kinder lernen sollen, dass Medien nicht wichtig sind und ein Verzicht derselben positiv zu bewerten ist. Die Resonanz der Eltern auf diesen Zugang von Medienerziehung zeichnet sich durch Akzeptanz aus, Rückfragen gibt es nur in Bezug auf die verbotene Handynutzung, welche mit der Erreichbarkeit über das Haustelefon beantwortet werden.

4.5.6. Interview 5

B5 stellte sich gerne bereitwillig für das Interview zur Verfügung und wirkte sehr aufgeschlossen. Sie ging auf alle Fragen offen ein und das Gesprächsklima war sehr entspannt. Die Befragung dauerte 29,01 Minuten.

Die Pädagogin verwendet in ihrem Tätigkeitsbereich den CD-Player mit Kopfhörer, einen Fotoapparat und hat außerdem die Möglichkeit, das Medienzimmer der Pfarre, welches mit einem Fernseher und Videorekorder ausgestattet ist, mitzubnutzen. Sie verfügt über kein eigenes finanzielles Budget, sondern kann Vorschläge bei der Leitung einbringen, welche dann über die Anschaffung von verschiedenen Medien entscheidet. B5 würde selbst zu einem Kauf eines PC tendieren, weiß aber aufgrund der begrenzten finanziellen Ressourcen der Institution nicht, ob dies möglich ist. Über Richtlinien im Zusammenhang mit Medienerziehung seitens der Trägerschaft hat B5 keine Kenntnisse, die Anweisung der Leitung lautet, dass eine Handynutzung bei den Kindern gering bzw. gar nicht stattfinden sollte.

Freizugängliche Medien gibt es nicht, da die Kinder generell bei allem vorher fragen müssen. Der CD-Player findet täglich, der Fernseher eher selten im Hortalltag seine Verwendung. Aufgrund der Beliebtheit des CD-Players gibt es bei der Nutzung eine zeitliche Beschränkung von einer halben Stunde. Im Hort herrscht ein generelles Handyverbot. Die Pädagogin verwendet in ihrer Freizeit selbst Medien wie Computer, Internet, Handy, Fernseher und Radio.

B5 beurteilt ihre eigenen Computerkenntnisse als sehr gut, da sie sich für dieses Medium besonders interessiert und bereits Kurse mit den Schwerpunkten Word, Excel und Powerpoint absolviert hat. Fortbildungsangebote im Medienbereich bzw. zur Thematik Medienpädagogik werden in ihrem Tätigkeitsbereich nicht angeboten, deshalb nutzt sie Fachbücher und das Internet, um sich auf diesen Gebiet auf den Laufenden zu halten.

Aktuell nimmt der Stellenwert von Medienerziehung im Hortalltag von B5 keinen hohen Stellenwert ein, da die Möglichkeit der Mediennutzung durch die Kinder eingeschränkt ist. Der persönliche Stellenwert wäre höher, wenn die Mittel nicht so beschränkt wären. Außerdem nimmt die Pädagogin an, dass die Leitung zusätzliche Medienerziehung nicht gutheißen und die Anschaffung eines Computers keine positive Resonanz finden würde. Eine Ab- bzw. Aussprache in diesem Bezug hat jedoch noch nicht stattgefunden. Die Zeit, die B5 zum pädagogischen Arbeiten, neben der Lernzeit und den Mahlzeiten bleibt, beschränkt sich auf eine Viertelstunde pro Tag. Eine Ausnahme bildet der Freitag, da an diesem Tag keine Hausaufgabe zu erledigen ist und die Hortpädagogin zwei bis drei Stunden für Projekte oder Ausflüge zur Verfügung hat. Zu den kurzfristigen Medienprojekten, die B5 in ihrer Hortgruppe durchgeführt hat, zählt sie den Einsatz von Hörspielen und Lieder-CDs passend zum Jahreskreislauf, das Kreieren von Songtexten zu einer bestimmten Melodie, das eigenständige Einstudieren von Tänzen durch die Kinder, das Abspielen einer ruhigen Meditationsmusik während der Lernzeit und die Mitnahme des eigenen Fotoapparats der Kinder bei einem Ausflug in den Tiergarten. Letzteres hat laut B5 nicht entsprechend funktioniert, da die Kinder anstatt der Tiere lieber sich selber fotografiert haben. In naher Zukunft möchte die Pädagogin aufgrund der ständigen Anfragen der ihr Anvertrauten einen Mediennachmittag veranstalten, an welchem die Kinder ihre Gameboys, Nintendos und auch Playstations mitnehmen dürfen. Außerdem nimmt sie sich vor, den CD-Player mehr einzusetzen und vermehrt Fotos mit und von den Kindern zu machen. Ein weiteres mediales Ziel ist die Filmaufnahme des nächsten Sommerfests.

Da die Kinder bereits über ein Vorwissen im Umgang mit dem CD-Player verfügen, dürfen diese mit dem Medium frei hantieren. Dabei ist der Pädagogin wichtig, dass die Heranwachsenden die richtige Handhabung und die sorgfältige Verwendung des Geräts lernen. Dem bewahrpädagogischen Ansatz stimmt B5 zu und befindet sie für gut, da die

Förderung des Gemeinschaftsgefühls in ihrer Hortgruppe Priorität hat und sie die Kinder von dem Abhängigkeitsgefühl, welches Medien mit sich bringen, befreien möchte. „...da machen wir da solche Projekte wie so Schals oder, oder andere Sachen, Modellier-Workshops oder mit Kugelnknete arbeiten, das ist (.) mal was anderes (.) und viele kennen das eh nicht mehr, die sind eh voll in diesem Medienwahn (.) schon drinnen.“ (B5, Z 357-360) Im Bezug auf die Medienerziehung im Hort bekommt die Pädagogin nur positive Rückmeldungen, da die Eltern unter anderem den Einsatz der Entspannungsmusik in der Lernzeit befürworten und dieselbe Meinung bezüglich des Handyverbots im Hortalltag vertreten.

4.5.7. Interview 6

B6 stellte sich nach Anfrage freiwillig für ein Interview zur Verfügung, jedoch mit dem Vorbehalt, dass sie nur im Fall von Ressourcenknappheit für einen Einsatz bereit wäre. Diese anfängliche Unsicherheit konnte durch ein längeres Vorgespräch und die genaue Erklärung des Terminus aus dem Weg geräumt werden. Die Interviewsituation gestaltete sich danach sehr entspannt und der Gesprächsfluss von B6 war sehr gut. Die Dauer der Befragung betrug 37,57 Minuten.

Mediale Mittel wie ein CD-Player, ein Mikrophon, ein Laptop mit Lernspielen, ein Fotoapparat, CDs und Musikkassetten finden im Hortalltag von B6 ihren Einsatz. Zusätzlich hat die Pädagogin die Möglichkeit, einen Beamer im Pfarrsaal und einen weiteren Computer in der benachbarten Hortgruppe zu nutzen. Die Verwendung von Gameboys und Nintendos ist im Hort verboten. B5 verfügt über kein eigenes Medienbudget, sondern kann nach Absprache mit der Leitung Anschaffungen in diesem Bereich tätigen und tendiert hierbei zum Kauf von Musik-CDs. Die Trägerschaft und die Leitung der Hortinstitution geben keine Richtlinien oder Anweisungen in Bezug auf Medienerziehung vor.

Da die Kinder bei der Verwendung der vorhandenen Medien vorab fragen müssen, ist kein Medium frei zugänglich, obwohl die Pädagogin betont, dass sie immer die Erlaubnis erteilt. Es gibt keine vorgefertigte zeitliche Beschränkung für deren Nutzung, sondern diese liegt im Ermessen von B6. Der CD-Player ist täglich, der Computer und der Fotoapparat sind sehr häufig und der Beamer ist selten in Gebrauch. Während des Aufenthalts im Hort herrscht generelles Handyverbot für die Kinder. Zu der eigenen elektronischen Mediennutzung zählt B5 den Fernseher, das Radio, den Fotoapparat und das Handy.

Die Pädagogin verfügt über keine mediale Ausbildung und beurteilt ihre Kenntnisse besonders im Umgang mit dem Computer als mangelhaft, dies begründet auch die geringe

Nutzung und das fehlende Interesse daran. Dieses Hortjahr ist eine einzige Fortbildung mit dem Titel *Gute Medien, schlechte Medien* im Tätigkeitsbereich der Pädagogin angeboten worden, für die sich B6 zwar angemeldet und zu ihrem großen Bedauern eine Absage erhalten hat. Als Begründung vermutet die Pädagogin die große Nachfrage zur Thematik. *„Auch in den vergangenen Jahren könnte ich mich nicht daran erinnern, (.) dass da irgendwas mit Medien angeboten worden wäre. (2) Ist mir zumindest nichts in Erinnerung.“* (B6, Z 184-186) Sie selbst nutzt Fachzeitschriften, Zeitungen und Bücher, um sich im Bereich der Medienpädagogik und -nutzung von Kindern und Jugendlichen auf dem Laufenden zu halten.

Im Hortalltag von B6 nimmt Medienerziehung allgemein einen sehr geringen Stellenwert ein, wobei sie in diesem Bezug die Bedeutung des Mediums CD-Player differenziert und als sehr hoch beurteilt. Die persönliche Einstellung zum Terminus bewertet sie als gering, da ihr nur eine Stunde für die pädagogische Arbeit exklusive der Lernzeit und den Mahlzeiten mit den Kindern zur Verfügung steht und die soziale Komponente, Bewegung an der frischen Luft und insbesondere das Lesen für sie primär sind. Trotzdem hat B6 einige kurz- wie längerfristige Medienprojekte durchgeführt, dazu zählt sie oftmalige Liedeinführungen mit dem CD-Player, die Dokumentation des jährlichen Hortlagers durch viele Fotos und kurze Videosequenzen, welche, unterlegt mit passender Musikbegleitung, bei einem Horthaurigen den Eltern und Kindern präsentiert werden, Fotoaufnahmen von der Hort-Lesenacht, die beim Elternabend gezeigt werden, Bilder von Kreuzwegstationen, die mit dem Beamer projiziert werden, das Einstudieren von verschiedenen Tänzen und das Fotografieren mit den Kindern bei Ausflügen oder anderen Anlässen.

Methodisch vollzieht sich Medienerziehung im Hortalltag von B6 so, dass die Kinder nach einer kurzen Einführung frei mit den verschiedenen Medien hantieren dürfen. *„Naja, ich (1) zeige ihnen mal, wie ein CD-Player funktioniert, da ist Vorwärts, da ist Rückwärts, das ist Stopp, sucht euch aus, was ihr wollt, und dann können sie frei darüber verfügen.“* (B6, Z 371-373) Hierbei fungieren auch die Kinder als sogenannte Experten und erklären sich gegenseitig die unterschiedlichen Funktionen der Geräte. *„Da hast du den Computer, wenn du etwas wissen willst, dann gehst du zu dem und dem, der erklärt dir das.“* (B6, Z 375-376) Der Pädagogin ist es persönlich sehr wichtig, dass die Kinder lernen, die unterschiedlichen medialen Angebote richtig zu nutzen, selbstständig damit zu arbeiten, anderen Kindern Hilfestellungen zu geben und Inhalte kritisch zu hinterfragen. Als Beispiel nennt sie den Bereich der Werbung und weist darauf hin, dass es sehr bedeutend ist, die Kinder auf diesem Gebiet zu sensibilisieren. Dem bewahrpädagogischen Ansatz stimmt sie auf den Hort bezogen auf jeden Fall zu, da die Kinder zuhause genügend Medien nutzen und eine entsprechende Medienerziehung in den Aufgabenbereich der Erziehungsberechtigten fällt.

Die Kinder hätten die Möglichkeit, Tonbandaufnahmen mit Hilfe eines Mikrophons selbst herzustellen und so Botschaften zu vermitteln, jedoch wurde diese nur ein einziges Mal in Anspruch genommen. Von den Eltern erhält B6 keine Rückmeldungen in Bezug auf die Mediennutzung und -erziehung im Hort, da diese Richtlinien am Anfang des Hortjahres beim Elternabend dargelegt und von den Eltern akzeptiert werden.

4.5.8. Interview 7

Die Pädagogin war sofort bereit freiwillig an der Befragung teilzunehmen und ging sehr offen auf alle Fragen ein. Sie zeigte sich sehr interessiert an der Thematik und stellte auch am Ende des Gesprächs persönliche Rückfragen. Das Interview dauerte 35,56 Minuten.

In ihrem Tätigkeitsbereich nutzt B7 aktuell digitale Medien, wie einen CD-Player mit Radio und einen Beamer, der von der Pfarre ausgeborgt werden kann. Da die Institution über keinen eigenen Fotoapparat verfügt, verwendet die Pädagogin ihre private Digitalkamera, um Aufnahmen von den Kindern zu machen. Jeden Freitag dürfen die Kinder ihren eigenen Gameboy oder Nintendo in den Hort mitnehmen und damit spielen. Sie verfügt über ein Gesamtbudget von 30 Euro pro Monat, muss aber bei Anschaffungen aller Art und Überschreitungen ihrer finanziellen Ressourcen Rücksprache mit der Leitung halten. Über Vorgaben oder Richtlinien im Bezug auf Medienerziehung von Seiten der Trägerschaft oder der Leitung hat B7 keine Kenntnisse.

Der CD-Player ist als einziges Medium für die Kinder frei zugänglich und darf in der Zeitspanne von 16.00 bis 17.00 Uhr ohne weitere Einschränkungen genutzt werden. Da die Kinder gerne Musik oder Geschichten hören, kommt der CD-Player mehrmals die Woche zum Einsatz. Die Digitalkamera wird bei Geburtstagen und anderen verschiedenen Anlässen verwendet, im Gegensatz zum Beamer, der nur zweimal jährlich in Gebrauch ist. Die Nutzung von Handys im Hortalltag ist absolut verboten. Privat fotografiert B6 gerne und hört am liebsten Radio oder CDs in ihrem Auto. Der Fernseher wie ihr Laptop zählen ebenso zu den wichtigen Medien in ihrem Alltag.

Die Pädagogin verfügt über keine mediale Ausbildung und bewertet ihre Kenntnisse im Medienbereich als nicht sehr gut. Sie lässt sich gerne von ihrer Familie im Umgang mit verschiedenen Medien unterstützen, da diese laut ihren Angaben besser qualifiziert sind. Im Fortbildungssektor ihrer Trägerschaft werden ihrem Wissen nach keine Vorträge oder Schulungen zur Thematik angeboten. Um trotzdem auf dem neuesten Stand in Bezug auf

Medienerziehung und -nutzung zu bleiben, nutzt B7 das Internet und Gespräche mit ihren Familienangehörigen und anvertrauten Kindern.

Den aktuellen Stellenwert von Medienerziehung im Hort bewertet die Pädagogin als nicht sehr groß, da es in ihrer Institution vorgegebene Strukturen gibt, welche B7 die Umsetzung erschweren. Ihr persönlicher Stellenwert liegt bedeutend höher, ist aber aufgrund der zuvor beschriebenen Einschränkungen derzeit nicht mit der Praxis kompatibel. In Summe bleibt der Hortpädagogin neben den Mahlzeiten und der Lernzeit eine halbe Stunde zum pädagogischen Arbeiten. In dieser Zeit konnte B7 bereits einige kurz- bis längerfristige Medienprojekte mit den ihr anvertrauten Kindern durchführen. Zum Beispiel *„...bei Geburtstagen, haben wir immer einen Fotografen [ein Kind], und der Fotograf darf Fotos machen und nicht nur da, sondern bei Ausflügen haben wir sogar einen Wettbewerb gemacht, wer die schönsten Fotos macht.“* (B7, Z 43-45) Im Sommer wurde der CD-Player auch oft in den Außenbereich des Horts mitgenommen, damit die Kinder Musik hören oder Tänze einstudieren konnten. Zweimal im Jahr wird der Beamer für Filmangebote genutzt und einmal hat die Pädagogin gemeinsam mit den Kindern einen Jahreskalender mit Bildern von den Heranwachsenden als Elterngeschenk gestaltet. In Zukunft möchte B7 öfters den Beamer im Hortalltag einsetzen.

Bei den zur Verfügung stehenden Medien verzichtete die Pädagogin methodisch auf eine Einführung durch sie selbst, sondern ließ Kinder mit einem medialen Vorwissen den richtigen Umgang und die Funktionen des Geräts vorzeigen. *„Ich habe gefragt: "Wer kann es?" Und wer es kann, kann es herzeigen (.) und alle dürfen das machen.“* (B7, Z 403-404) Dabei ist ihr wichtig, dass die Kinder keine Angst haben, Neues auszuprobieren und dass sie über die Eigenschaften und Funktionen von digitalen Medien Bescheid wissen. Dem bewahrpädagogischen Ansatz, dass Kinder zum Vorteil von anderen Aktivitäten auf Medien verzichten sollen, unterstützt B7 nicht, verweist jedoch darauf, dass der Medienkonsum der Kinder beobachtet und in Maßen praktiziert werden soll. Die Kinder im Hort haben einige Möglichkeiten, Inhalte mit Hilfe von Medien herzustellen und Botschaften herzustellen, wie zum Beispiel das Chatten untereinander via Nintendos oder das Fotografieren und anschließende Präsentieren der Ergebnisse. Die Elternarbeit in Bezug auf Medienerziehung gestaltet sich in dieser Institution zeitweilig als schwierig, da es immer wieder vorkommt, dass Kinder ihre Nintendos, CDs oder Digitalkameras nicht mitnehmen dürfen, weil die Erziehungsberechtigten Bedenken haben, dass die mitgebrachten Medien beschädigt oder verloren werden könnten. Außerdem wird ein Kinobesuch mit der Hortgruppe nicht immer gutgeheißen.

4.5.9. Interview 8

B8 war sogleich bereit das Interview durchzuführen, da sie die Thematik der Diplomarbeit sehr spannend fand und außerdem einen Beitrag zu der wissenschaftlichen Studie beitragen wollte. Im Anschluss an die Befragung kam es zu einem regen Austausch in Bezug auf Medienerziehung, den fehlenden Ressourcen und Fortbildungen in diesem Bereich. Sie antwortete sehr offen auf alle Fragen und somit nahm das Interview eine Zeitspanne von 44,44 Minuten ein.

In ihrer Institution stehen der Pädagogin digitale Medien, wie ein Computer, eine Digitalkamera und ein CD-Player zur Verfügung. Die Kinder dürfen keine eigenen elektronischen Medien, wie Gameboys oder Nintendos in den Hort mitnehmen. Über eigene finanzielle Ressourcen für die Anschaffung von Medien verfügt B8 nicht, sie muss vorab immer Wünsche mit der Leitung besprechen, wobei das momentane Budget sehr knapp bemessen ist. Tendenziell würde die Pädagogin eher Medien in gehobener Preisklasse, wie eine Karaokeanlage oder einen Beamer erwerben. Vorschriften oder Richtlinien von Seiten der Trägerschaft oder der Leitung im Bereich der Medienerziehung gibt es laut der Pädagogin nicht.

Für die Kinder ist der CD-Player als einziges Medium frei zugänglich, der Computer ist nur nach Nachfrage nutzbar. Keines der medialen Angebote im Hort wird täglich verwendet, ungefähr einmal pro Woche fragen die Kinder, ob sie auf dem PC Computerspiele spielen dürfen. Der CD-Player findet eher selten seinen Einsatz im Hortalltag. Regeln oder Einschränkung bei der Nutzung der Medien gibt es aufgrund der geringen Nachfrage kaum, nur der Computer darf von den Kindern ungefähr eine halbe Stunde in Anspruch genommen werden. Nutzen die Kinder diesen zum Erledigen ihrer Hausaufgaben, dann gibt es keine zeitlichen Einschränkungen. Im Hort herrscht generelles Handyverbot, um die Kinder von einer Dauerüberwachung durch die Eltern zu entlasten. Privat fotografiert die Pädagogin gerne mit ihrer Digitalkamera, oder macht es sich vor ihrem Fernseher gemütlich. Der Computer wird eher selten für das Abrufen von E-Mails oder Recherchen und das Autoradio zur Entspannung genutzt.

Obwohl B8 über einen Computerführerschein verfügt, beurteilt sie ihre Kenntnisse als mangelhaft, da sie sich nicht fortwährend mit dem Medium beschäftigt und viele Funktionen wieder vergessen hat. Über ein aktuelles mediales oder medienpädagogisches Fortbildungsprogramm in ihrem Tätigkeitsbereich hat die Hortpädagogin keine Kenntnisse, sie hat aber vor längerer Zeit einen zweistündigen Fotobearbeitungsweiterbildungskurs besucht. Aufgrund mangelnden persönlichen Interesses ist sie im Bereich der

Medienpädagogik nicht auf dem neuesten Stand, nutzt jedoch Gespräche mit den Eltern und Kindern und Artikel in Fachzeitschriften, um mehr über die Mediennutzung der Heranwachsenden zu erfahren.

Aktuell nimmt Medienerziehung im Hortalltag von B8 einen ziemlich geringen Stellenwert ein, da der Fokus in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern momentan im Kreativbereich liegt. Auch der persönliche Stellenwert wird aufgrund von anderen Wertigkeiten als nicht hoch bewertet. *„Habe ich mich bis jetzt zu wenig damit beschäftigt, muss ich sagen. Hat daher nicht, nicht unbedingt einen hohen Stellenwert, ich glaube aber schon, dass es einen höheren Stellenwert verdient hätte. In meiner Wertigkeit der Tätigkeiten, weil ich glaube, dass ein verantwortungsvoller Medienumgang schon wichtig ist zu lernen, wo ich allerdings annehmen, dass man (.) im Hort da wenig bewirken kann, dass das vorwiegend zu Hause passiert, wo der Fernseher und der Computer in Dauernutzung ist. (2) Weil gegen (2) gegen obsessiven Computer, ich meine der Computer ist glaube ich nicht mehr so aktuell, es sind ja eher diese, diese Konsolenspiele, die so aktuell sind. Zu Hause jetzt.“* (B8, Z 419-426) Der Pädagogin bleiben durchschnittlich zwei Stunden pro Tag zum pädagogischen Arbeiten, welche nach ihrem Ermessen zu wenig sind. Zu den Projekten, die sie mit Hilfe von unterschiedlichen Medien durchgeführt hat, zählt B8 eine Beamer-Fotopräsentation zu einem bestimmten Thema, eine Faschingsdisco, Besuche im Kino mit ausgewählten Kinderfilmen und ein Fotoprojekt, bei welchem die Kinder bei einem Tagesausflug als Fotografen fungierten und die beste Aufnahme anschließend prämiert wurde. Dieses Projekt fand solchen Anklang, dass die Hortpädagogin möglichst bald einen Fotobearbeitungskurs belegen möchte, um in diesem Bereich die Arbeit mit den Kindern zu vertiefen. Zusätzlich hat B8 vor, neue Computerspiele anzuschaffen, um das Medium Computer attraktiver zu gestalten. Ein großer Wunschtraum wäre außerdem der Kauf einer Karaoke-Maschine, die bezirksweise genutzt werden könnte, jedoch würde dieser Erwerb das finanzielle Budget der Trägerschaft übersteigen.

Eine Einführung des Computers und CD-Players durch die Pädagogin fand nicht statt, da diese Medien bereits in der Gruppe vorhanden waren, bevor diese von B8 übernommen wurde. Die Kinder dürfen ohne Beaufsichtigung das vorhandene mediale Angebot selbstständig nutzen. Der Pädagogin ist wichtig, dass die Kinder lernen, einen vernünftigen Umgang und einen kritischen Zugang mit Medien zu pflegen, jedoch betont sie die fehlenden Zeitressourcen, die eine erfolgreiche Umsetzung erschweren. Dem bewahrpädagogischen Ansatz pflichtet sie anfangs bei und plädiert auf eine zeitliche Einschränkung der Mediennutzung, da diese den Alltag der Kinder zu Hause dominiert. Später revidiert sie ihre Meinung und betont, dass ein Verzicht von Medien in der heutigen Zeit nicht möglich und negativ wäre. Von Seiten der Eltern erhält B8 keine Rückmeldungen in Bezug auf

4.5.10. Interview 9

B9 meldete sich als einzige auf die Mailanfrage, die an viele Wiener Horte ausgeschickt wurde, um Hortpädagoginnen als Interviewpartnerinnen zu gewinnen. Das Vorgespräch erfolgte per Telefon und das erste persönliche Treffen gestaltete sich sehr angenehm. Sie ging bereit- und freiwillig auf alle Fragen offen ein und der Gesprächsfluss war sehr gut. Die Befragung dauerte 26,04 Minuten.

Der Pädagogin stehen in ihrem Tätigkeitsbereich ein CD-Player mit integrierter MP3 Funktion, eine Digitalkamera und der I-Pod der Kollegin zur Verfügung. In der Pfarre kann ein Beamer ausgeliehen werden und den Kindern ist es erlaubt, Gameboys, Nintendos und Handys in den Hort mitzunehmen und zu verwenden. Da der Hortgruppenraum vor kurzem sehr kostspielig renoviert wurde, äußert die Hortpädagogin, die über kein eigenes Budget verfügt, von sich aus keine Anschaffungswünsche und hat auch theoretisch keine Kenntnisse über die finanzielle Lage der Institution. Sie selbst würde zu einem Kauf eines PC tendieren. Richtlinien oder Anweisungen im Bereich der Medienerziehung im Hort sind von Seiten der Trägerschaft oder Leitung nicht vorgeschrieben.

Zu den freizugänglichen Medien zählt neben dem CD-Player auch das eigene Handy der Kinder. Diese dürfen, außer in der Lernzeit und während des Mittagessens, immer verwendet werden. Die Kinder nutzen diese Möglichkeit täglich, der Beamer der Pfarre kommt eher selten bei Festen zum Einsatz. Der Gebrauch des Handys ist von Seiten der Trägerschaft für alle Mitarbeiter des Horts untersagt. Die Pädagogin erlaubt die Verwendung des Mobiltelefons durch die Kinder, hält diese aber an, möglichst wenig telefonieren, da dies den Hortalltag stören würde. Für Spiele am Handy gilt dieselbe zeitliche Regelung von einer halben Stunde wie bei der Nutzung des Gameboys oder Nintendos. Für den Austausch von Fotos oder das Hören von Musik gibt es keine Einschränkungen. Im privaten Alltag von B9 sind Medien wie Handy, PC, Internet und Radio täglich und die Digitalkamera, MP3-Player und Fernseher häufig in Gebrauch.

Die Pädagogin verfügt über durchschnittliche Anwendungs- und Nutzungskenntnisse im Umgang mit digitalen Medien und hat als zusätzliche Qualifikation eine Grafikausbildung absolviert. Über Fortbildungen im Bereich Mediennutzung und Medienpädagogik in ihrem Tätigkeitsbereich hat B9 keine Kenntnisse. Gezielt informiert sich B9 nicht über den aktuellen Stand der Medienpädagogik und Medienerziehung, erfährt aber über die Medien nebenbei

und oft zufällig etwas zur Thematik. Die gegenwärtige Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen liegt mehr im Interessensfokus der Hortpädagogin. *„Ja das interessiert mich schon, was sie, was sie alles schon dürfen, was sie machen, welche Seiten sie im Internet besuchen dürfen, ja, wie das da von den Eltern gehandelt wird, detto Gameboy und so weiter. (1) Und ich weiß, dass auch einige eine Digitalkamera haben, also das finde ich schon spannend und da eigentlich über die Kinder und Jugendlichen selbst, im Gespräch.“* (B9, Z 149-153)

Momentan nimmt Medienerziehung nur einen kleinen Stellenwert im Hortalltag der Pädagogin ein, da die finanziellen Möglichkeiten der Institution eingeschränkt sind und sich dadurch die Prioritäten von B9 an andere pädagogische Ziele richten. Die persönliche Bedeutung von Medienerziehung skaliert sie jedoch mit acht von zehn Punkten, aufgrund des gewaltigen Einflusses von Medien auf das alltägliche Leben, welcher aufgrund dessen aufzugreifen sei. Insgesamt bleiben ihr durchschnittlich zwei bis zweieinhalb Stunden pro Tag zum pädagogischen Arbeiten neben der Lernzeit und den Mahlzeiten, wobei selten die Gesamtgruppe der Kinder anwesend ist. In dieser Zeit konnte B9 einige Aktivitäten mit Hilfe von verschiedenen Medien durchführen, welche die Pädagogin jedoch erst nach einigen Überlegungen als Medienprojekten titulierte und in Bezug zu Medienerziehung setzte. *„Also wenn wir so Jazz-Dance machen oder so Choreographien, dann schon, ja, dann wird der [CD-Player] verwendet. Das sind wirklich Sachen, wo ich mir so denke, ja, Medienerziehung, okay, wäre ich jetzt nicht selbst draufgekommen, dass das so ist, ja.“* (B9, Z 189-191) Außerdem findet einmal im Jahr ein Hortfest statt, bei welchem eine Diashow mit Fotos der Kinder mit dem Beamer übertragen wird und im Zuge des Elternabends werden gelegentlich Filmsequenzen mit den Kindern gezeigt, die den Tagesablauf des Horts darstellten. Die Durchführung eines Fotoprojekts war ein großer Erfolg. Die Kinder bekamen Einwegkameras und durften den Hortalltag aus ihrer Sicht und ihrem Blickwinkel fotografieren. Anschließend wurden die Aufnahmen ausgedruckt und präsentiert. In Zukunft möchte die Pädagogin wieder mehr die Digitalkamera in ihre pädagogische Arbeit inkludieren, um mit den Kindern zu fotografieren und Kurzfilme zu drehen.

Methodisch geht B9 bei der Einführung von neuen digitalen Medien so vor, dass sie in Kleingruppen die richtige Handhabung des Mediums erklärt und im Anschluss die Kinder selbstständig mit diesem hantieren dürfen. Dabei ist ihr wichtig, dass die Kinder den bewussten Umgang mit Medien lernen und ihre Kenntnisse zum Beispiel beim Fotografieren vertiefen. Vor allem steht jedoch der Spaßfaktor im Vordergrund. Sollte die Hortgruppe in Zukunft über einen PC verfügen, dann würde es sich die Pädagogin zum Ziel machen, den Horizont der Kinder durch spezielle Zeichen- oder Musikprogramme, die über den täglichen Gebrauch des Computers hinausgehen, zu erweitern. Dem bewahrpädagogischen Ansatz,

der den Verzicht von Medien zum Vorteil von anderen Aktivitäten positiv beurteilt, stimmt sie nicht zu, da für B9 Ausgewogenheit in diesem Bezug wichtig ist. Im Hort bieten sich den Kindern viele Möglichkeiten, Botschaften, zum Beispiel via SMS oder Chat-Nachrichten über Handys, Gameboys oder Nintendos zu vermitteln oder Medien, wie Fotos oder Tonbandaufnahmen, selbst herzustellen. Projekte, wie beispielsweise die Diaprojektion beim Elternabend, kommen bei den Erziehungsberechtigten sehr gut an, obwohl die Pädagogin vermutet, dass die Eltern in Bezug auf Medienerziehung eine Einschränkung der Mediennutzung im Hort begrüßen würde, da die Kinder einerseits über genügend mediale Angebote zu Hause verfügen und andererseits vermehrt sozial Kontakte innerhalb der Gruppe pflegen sollten.

4.5.11. Interview 10

Die bekannte Hortpädagogin stellte sich gerne freiwillig für das Interview zur Verfügung, hatte aber aufgrund ihrer geringen Erfahrung bezüglich der Thematik Zweifel, nicht ausreichend hilfreich bei der Studie zu sein. Diese Bedenken konnten aber nach einem langen Vorgespräch aus dem Weg geräumt werden und so dauerte die Befragung 52,13 Minuten.

B10 nutzt in ihrem Tätigkeitsbereich mediale Angebote wie Computer, Fotoapparat, Fernseher, digitalen Bilderrahmen und einen CD-Player. Einmal die Woche findet ein sogenannter Spielzeugtag statt, an dem die Kinder auch digitale Medien, wie Gameboys oder Nintendos mitnehmen und verwenden dürfen. Die Pädagogin verfügt über kein eigenes Budget, sondern kann nach Absprache mit der Leitung Anschaffungen tätigen. Die einzige Anordnung seitens der Trägerschaft in Bezug auf Medien bzw. Medienerziehung ist das Handyverbot für die Mitarbeiter in der Institution. Weitere Richtlinien im Medienbereich sind B10 nicht bekannt.

Frei zugängliche Medien, die ohne Nachfrage genutzt werden können, gibt es in dieser Hortgruppe nicht. Der Computer, der CD-Player mit Radio, der digitale Bilderrahmen und der Fotoapparat sind nahezu täglich, der Fernseher sehr selten in Gebrauch. Mit dem Computer dürfen jeweils zwei Kindern gleichzeitig zehn bis fünfzehn Minuten arbeiten, Nintendos sind am Spielzeugtag eine halbe Stunde erlaubt und für die Verwendung des CD-Players gibt es keine Regelung. Der Einsatz des Handys ist zwar für die Kinder nicht ausdrücklich verboten, jedoch soll die Nutzung möglichst gering gehalten und nur auf das Telefonieren in Notfällen beschränkt werden. In ihrem privaten Alltag fotografiert B10 sehr gerne, hört viel Musik und nutzt die vielfältigen Funktionen ihres I-Phones. Der Computer mit Internetzugang wird von

ihr für Recherchezwecke und E-Mailverkehr verwendet.

Die Pädagogin beurteilt ihre medialen Kenntnisse als ziemlich gut und verfügt außerdem über einen Computerführerschein. Fortbildungsangebote mit dem Schwerpunkt Medien kann B10 in ihrem Tätigkeitsbereich keine nennen. Sie selbst recherchiert vor allem im Internet, um im Bereich der Medienpädagogik bzw. Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

Gegenwärtig nimmt Medienerziehung einen sehr wichtigen Stellenwert im Hortaltag der Pädagogin ein, wobei insbesondere der Einsatz des CD-Players in der Gruppe sehr bedeutend ist. Ihre persönliche Einstellung geht diesbezüglich konform, wobei sie zwischen den verschiedenen Medien differenziert und ihre Prioritäten unterschiedlich gewichtet. Die Anwendung des Computers erachtet sie beispielsweise als nicht so wichtig, da die ihr anvertrauten Kinder diesen auch zu Hause nutzen. Primär legt sie Wert auf den Umgang mit der Digitalkamera und die anschließende Bearbeitung der Aufnahmen. An erster Stelle stehen für die Pädagogin die Arbeit mit dem CD-Player und die Sensibilisierung der Kinder für Musik. Hierfür verfügt sie über zwei Stunden pro Tag, um mit den Kindern neben der Lernzeit und den Mahlzeiten pädagogisch zu arbeiten. Ihren Fokus zum Schwerpunkt Musik konnte sie bereits in einem längerfristigen Medienprojekt umsetzen, indem sie ein ganzes Jahr lang den Heranwachsenden verschieden klassische Komponisten und deren Stücke vorstellte. Desweiteren gestalten die Kinder mit der Pädagogin monatlich eine sogenannte Hortzeitung, die aktuelle Berichte und Fotos beinhaltet. Der CD-Player wird regelmäßig während des Mittagskreises oder am Nachmittag zum Märchen hören verwendet. Im Laufe des Gesprächs nahm B10 Bezug auf ihre vorige Arbeitsstelle im Hort und betonte die Vorteile, die ein Beamer mit sich bringt. Sie denkt nun an, ihre Leitung um die Anschaffung dieses Geräts zu bitten. Ein weiteres Ziel im Bereich der Medienerziehung möchte sie bereits in naher Zukunft umsetzen und mit den Kindern mit Hilfe eines Diktafons Interviews zu einem bestimmten Thema durchführen.

Bei der Einführung eines neuen Mediums geht die Pädagogin methodisch so vor, dass sie zunächst den Kindern das Gerät und dessen Funktionen erklärt und anschließend die Heranwachsenden selbsttätig mit diesen hantieren dürfen. *„Ein paar Mal habe ich den Kindern das gezeigt, wie das geht und ich war immer irgendwo in der Nähe, wenn mich das Kind gebraucht hat, wenn es etwas vergessen hat oder etwas gelöscht hat (.) und dann habe ich den Kindern gezeigt, wie man das wieder herstellen kann und die waren dann wieder glücklich, dass das nicht verloren gegangen ist.“* (B10, Z 342-345) Dabei ist ihr wichtig, dass die ihr Anvertrauten keine Angst vor dem Ausprobieren haben und so Sicherheit im Umgang mit Medien bzw. Medienkompetenz erwerben. Den bewahrpädagogischen Ansatz befürwortet B10 nicht, ein Verzicht sollte nicht generell, sondern situationsbedingt stattfinden.

Die selbstgestaltete Hortzeitung bietet den Kindern die Möglichkeit, Inhalte mit verschiedenen Medien, wie PC und Digitalkamera selbst herstellen und anderen zu vermitteln. Rückmeldungen von den Eltern in Bezug zu Medienerziehung im Hort erhält die Pädagogin keine.

4.4.12. Interview 11

Nachdem eine Interviewpartnerin kurzfristig absagte, erklärte sich B11 freiwillig spontan dazu bereit, die Befragung durchzuführen. In einer entspannten Atmosphäre ging sie offen auf alle Fragen ein und das Interview dauerte 35,08 Minuten.

In ihrer Tätigkeit als Hortpädagogin kann B11 auf mediale Angebote wie Radio, CD-Player, Fotoapparat, Laminiergerät und einen DVD-Player mit Fernseher zurückgreifen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit sich von der Pfarre Mikrophone auszuborgen. Bei Anschaffungen aller Art muss die Pädagogin zuerst bei der Leitung anfragen und diese entscheidet über die Relevanz, die Dringlichkeit und den finanzielle Aspekt. Über Regelungen, die den Bereich der Medienerziehung im Hort betreffen, hat B11 nur die Kenntnis, dass die Trägerschaft der Nutzung eines Laptops mit Internetzugang durch die Kindern positiv gegenüber steht. Weitere Anweisungen oder Richtlinien zu dieser Thematik sind weder vom Erhalter noch von der Leitung explizit ausgewiesen.

Der CD-Player darf als einziges Medium ohne vorherige Nachfrage zu bestimmten Zeiten von den Kindern 30 bis 60 Minuten verwendet werden. Für den in naher Zukunft eingeführten Laptop wird die Hortpädagogin eine zeitliche Beschränkung von einer Viertel- bis halben Stunde einplanen, wobei ein Kind das Gerät bedient und zwei weitere zusehen dürfen. Täglich wird keines der genannten medialen Angebote verwendet, häufig findet der CD-Player und selten der Fernseher mit Zubehör und die Fotokamera ihren Einsatz. In der Institution herrscht grundsätzlich ein Handyverbot, Ausnahmen sind jedoch gelegentlich erlaubt. Zu den Medien, die B11 privat in ihrem Alltag nutzt, zählt sie den Fernseher, Laptop, MP3-Player und Fotoapparat.

Die Pädagogin verfügt über keine zusätzliche mediale Ausbildung, bewertet aber ihre Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien ausschließlich des Computers als „*hundertprozentig sehr gut*“ (B11, Z 127), ihre Kenntnisse am PC sind für sie ausreichend. Da keine Fortbildungen in Bezug auf Medienpädagogik im Tätigkeitsbereich von B11 angeboten wurden, die Pädagogin aber großes Interesse an der Thematik hegt, wurde sie sie selbst einige Male aktiv und sprach die Zuständigen diesbezüglich an, um eine

Erweiterung des Fortbildungsprogrammes auf diesen Sektor zu erwirken. Der Erfolg blieb aus, die Hortpädagogin kann gegenwärtig keine Medienweiterbildungen nennen. Um trotzdem im Bereich der Medienerziehung und Mediennutzung von Kindern auf den Laufenden zu bleiben, informiert sie sich anhand von Artikel in Fachzeitschriften, im Internet, durch Gespräche mit bekannten Pädagoginnen und durch den Besuch der Fachaussstellung Interpädagogica.

Aufgrund der mangelnden Rahmenbedingungen nimmt Medienerziehung derzeit einen geringen Stellenwert im Hort der Pädagogin ein. *„Für mich ist es immer zu wenig, weil ich immer hungrig auf alle Neuheiten bin. Deswegen wenn ich die Möglichkeiten und das Geld zur Verfügung hätte, dann würde ich alles umstellen, mit Beamer, Laptops, dass wirklich jedes Kind Zugang hätte und die Möglichkeit sich weiterzuentwickeln.“* (B11, Z 189-192) Im Gegensatz dazu erachtet sie Medienerziehung persönlich als sehr wichtig. Insgesamt steht der Pädagogin durchschnittlich eine Stunde pro Tag zur Verfügung, in welcher sie exklusive der Lernzeit und den Mahlzeiten mit den Kindern pädagogisch arbeiten kann. In diesem Zeitrahmen konnte sie bereits einige kurz-bis längerfristige Medienprojekte, wie Theateraufführungen mit Mikrofonen, Foto- und Musikprojekte durchführen. Ihr Ziel ist es, möglichst rasch den gebrauchten Laptop in ihrer Gruppe einzuführen und eine feste Theatergruppe zu gründen, die mit digitalem Equipment, wie Verstärker, Mikrophone und eventuell Beamer arbeitet. Auch die Realisierung einer eigenen Hortzeitung wäre B11 ein Anliegen.

Um den Lernprozess der Kinder im Umgang mit verschiedenen Medien zu optimieren, wird sie beispielsweise bei der Einführung des Laptops methodisch so vorgehen, dass sie zunächst den Kindern in Kleingruppen eine Einführung anbietet und eruiert, welche schon über Erfahrungen in diesem Bereich verfügen. Die freie Handhabung des Mediums macht die Pädagogin von den jeweiligen Kindern und ihrem Verhalten abhängig. Ältere Kinder können die nicht so erfahrenen Heranwachsenden unterstützen und Hilfestellungen geben. Ihr Ziel ist es, dass die Kinder auf spielerische Weise etwas lernen. Dem bewahrpädagogischen Ansatz kann B11 nichts abgewinnen, da Medien auch immer mit verschiedenen Aktivitäten verknüpft werden können. Derzeit haben die Kinder nur eingeschränkt die Möglichkeit, Medien selbst herzustellen und Botschaften zu vermitteln, dies könnte sich mit der Einführung einer Hortzeitung ändern. Reaktionen von den Eltern in Bezug zur praktizierten Medienerziehung im Hort erhält die Pädagogin keine.

4.5.13. Interview 12

Die Hortpädagogin war von Anfang an sofort bereit das Interview freiwillig durchzuführen, aus terminlichen Gründen wurde die Befragung jedoch zwei Mal verschoben. Bei dem Treffen wirkte B12 sehr mitteilsam und man konnte erkennen, dass sie sich bereits vorab kritisch mit der Thematik auseinandergesetzt hat. Sie antwortete offen auf alle Fragen und die Dauer des Interviews betrug 34,03 Minuten.

Die medialen Rahmenbedingungen der Pädagogin beschränken sich auf einen großen und einen kleineren CD-Player in der Hortgruppe und eine Gemeinschaftskamera, die von allen Betreuern in der Einrichtung genutzt werden kann. Es besteht die Möglichkeit das Soundsystem und den Beamer der Pfarre mitzuverwenden bzw. auszuborgen, bislang fanden diese Medien noch keinen Einsatz in der pädagogischen Arbeit von B12. Einmal im Jahr findet nach Weihnachten ein sogenannter Spielzeugtag statt, an dem die Kinder auch elektronische Medien in den Hort mitnehmen dürfen, die sonst im Hortalltag nicht erlaubt sind. Die Pädagogin verfügt über kein eigenes finanzielles Budget, sondern muss bei Anschaffungen vorab Absprache mit der Leitung halten. Sie tendiert eher zum Kauf von CDs, die sie aber des Öfteren privat zahlt. Vorgaben von Seiten der Trägerschaft oder der Leitung bezüglich Medienerziehung gibt es in dieser Institution nicht bzw. hat B12 keine Kenntnisse darüber.

Die vorhandenen Medien sind nicht frei zugänglich, die Kinder müssen vor deren Nutzung Bescheid geben. Der zeitliche Rahmen, in dem der kleine CD-Player verwendet werden darf, erstreckt sich über den Hortnachmittag exklusive dem Mittagessen. Die Dauer des Einsatzes ist nicht vorgegeben, die Kinder regeln diesen untereinander. Das Gerät wird täglich in Anspruch genommen, die Verwendung der Digitalkamera obliegt nur dem Personal. Der größere Player ist nur für gemeinsame Aktivitäten mit der Pädagogin bestimmt und wird auch nur von ihr bedient. In der Institution herrscht generelles Handyverbot, dies gilt auch für die Betreuer. Zu den Medien, die die Pädagogin häufig privat nutzt, zählt sie den Laptop, ihr Smartphone, eine X-Box und das Radio. Ihren Fernseher schaltet sie nur selten ein.

B12 verfügt über keine zusätzliche abgeschlossene mediale Ausbildung, hat aber im Zuge ihrer Ausbildung schon mehrere Vorlesungen im Bereich der Medienpädagogik besucht. Ihre Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien beschreibt sie als gut und ausreichend. Das Fortbildungsangebot in ihrem Tätigkeitsbereich umfasst ihrem Wissen nach keine Seminare oder Vorträge im Medienbereich. Um selbst auf diesem Sektor auf dem Laufenden zu bleiben, nutzt sie das Internet zur Recherche und Fachbücher.

Medienerziehung im Hortalltag von B12 nimmt bewusst keinen großen Stellenwert ein, da diese wenig Raum einnimmt und nebenbei passiert. Die persönliche Wertigkeit skaliert sie in etwa im Mittelfeld. *„Ich bin ganz ehrlich im Mittelfeld, weil das Wichtigste ist es für mich nicht. Es ist zwar wichtig, weil grad in der heutigen Zeit, in unserer medialisierten Welt, wo jedes Kind mit der Playstation und im Internet fernsehen und da hole ich mir diese Informationen, da geht es eigentlich nur noch um digitale Medien (2) Das ist schon wichtig, aber ich finde, dass im Hort Raum bleiben soll für andere Dinge, die nicht unbedingt mit Computer und so zu tun haben.“* (B12, Z 237-242) Die Zeit, die B12 zum pädagogischen Arbeiten, neben der Lernzeit und den Mahlzeiten bleibt, beschränkt sich auf ungefähr eineinhalb Stunden pro Tag, die sie auch für kurz- und längerfristige Medienprojekte nutzt. Unter anderem werden Tänze einstudiert, Geräusche mit einem Mikrophon aufgenommen und nach bestimmten Musikstücken Zeichnungen angefertigt. Obwohl sie zuvor den Einsatz eines Computers im Hort als nicht essentiell erachtet, nennt sie im Laufe des Gesprächs die Anschaffung eines solchen als ihr zukünftiges Vorhaben im medialen Bereich.

Methodisch würde sie bei der Einführung eines PC so vorgehen, dass sie in Kleingruppen die Funktionen des Geräts erarbeitet und anschließend die Kinder frei hantieren lässt. Dabei soll den Kindern, insbesondere den Mädchen Spaß an der Technik vermittelt werden. Den bewahrpädagogischen Ansatz findet B12 in der heutigen medialisierten Zeit als nicht mehr passend. Das Angebot an Aktivitäten inklusive Medienerziehung soll sich abwechseln und an die Kinder angepasst werden. Die Möglichkeit, eigene Medieninhalte zu produzieren, besteht zwar und die Hortpädagogin konnte zahlreiche Ideen aufzählen, hat aber selbst noch keine dieser umgesetzt. Positive Rückmeldungen von den Eltern erhält die Pädagogin in Bezug auf den Einsatz von verschiedenen interessanten Hörbüchern.

4.6. Zusammenfassung der Interviews

Die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews werden zunächst nach deren Ausprägungen und anschließend bezüglich der Hauptkategorien zusammengefasst. Diese Vorgehensweise erleichtert die Beantwortung der Forschungsfrage und der daraus resultierenden Subfragen, die im nachfolgenden Kapitel dargelegt wird.

Verfügbare Medien

Alle befragten Hortpädagoginnen verfügen über einen CD-Player und nutzen in ihrem Tätigkeitsbereich eine digitale Kamera oder einen Fotoapparat, wobei ein Viertel der Interviewpartnerinnen ihre private Digitalkamera zur Verfügung stellen. In weniger als der

Hälfte der Institutionen besteht die Möglichkeit, einen PC oder einen Laptop zu verwenden, in einer von diesen werden diese Medien jedoch nur von den Betreuern genutzt. Sieben Pädagoginnen können einen Beamer und ein Drittel einen Fernseher entweder von der Pfarre entleihen oder verfügen selbst in der Einrichtung über solch mediale Ausrüstung. Jeweils eine Befragte zählt einen I-Pod, einen digitalen Bilderrahmen und ein Laminiergerät sowie einen DVD-Player zu den ihr verfügbaren Medien. Gameboys und Nintendos sind in mehr als der Hälfte der Horte erlaubt bzw. werden im Zuge eines sogenannten Spielzeugtages geduldet.

Finanzielle Ressourcen

Eine einzige Pädagogin verwaltet ein Gesamtbudget von 30 Euro pro Monat für ihre Gruppe, alle anderen Interviewpartnerinnen verfügen über kein eigenes Budget, sondern müssen bei Anschaffungen vorab mit der Leitung Rücksprache halten.

Anschaffungen

Die Tendenz bzw. die Wünsche der Befragten beim Ankauf von verschiedenen Medien, wenn die finanziellen Mittel vorhanden wären, sind weit gestreut. Ein Drittel der Pädagoginnen würde CDs und Hörspiele, zwei einen PC, eine verschiedene DVDs und eine weitere eine Karaoke-Maschine oder einen Beamer anschaffen. Von den übrigen Drittel fehlen die Ergebnisse in dieser Ausprägung.

Richtlinien

Ein minimaler Anteil der Interviewpartnerinnen konnte konkrete Richtlinien und Anweisungen in Bezug auf Medienerziehung im Hort von Seiten der Trägerschaft und der Leitung nennen. Zum einen betreffen diese den Passwort geschützten Zugang zum Internet und die eingeschränkte Nutzung desselben, zum anderen gilt es, den Gebrauch des Handys der Kinder möglichst gering zu halten. Die übrigen Befragten haben entweder keine Kenntnisse über Vorgaben oder sagen aus, dass auf Medienerziehung nicht so viel Wert gelegt wird oder diese unbewusst nebenbei geschieht.

Freizugängliche Medien

In etwas mehr als der Hälfte der Hortgruppen ist der CD-Player als einziges Medium frei zugänglich. In einer Institution darf zusätzlich auch das private Handy der Kinder und Gameboys und Nintendos von diesen genutzt werden.

Beschränkung der Mediennutzung

Der CD-Player darf in vielen Hortgruppen uneingeschränkt verwendet werden, nur zwei Pädagoginnen legen die Nutzungsdauer auf 30 bzw. 30 bis 60 Minuten fest. In einer Institution kann der CD-Player aufgrund der bestimmten Anzahl der vorhandenen Kopfhörer nur von vier bis fünf Kindern gleichzeitig genutzt werden. Ein Viertel der Hortpädagoginnen arbeitet mit dem PC in seinem Tätigkeitsbereich mit den Kindern bzw. stellen diesen zu Verfügung, zwei davon beschränken die gleichzeitige Nutzung auf zwei Kinder und 10 bis 15 Minuten. Die Ausnahme stellen hier Textverarbeitungen dar, hierbei entscheidet eine davon individuell über die Dauer des Gebrauchs. Eine weitere Befragte gibt eine halbe Stunde Computerspielzeit an, bei der Erledigung der Hausaufgaben am PC gibt es keine zeitlichen Begrenzungen. In einem Hort dürfen Gameboys, Nintendos und Handys auch außerhalb des sogenannten Spielzeugtages mitgenommen und eine halbe Stunde lang genutzt werden. Diese Regelung gilt aber nicht, wenn mit dem Mobiltelefon Musik gehört oder Fotos angesehen werden.

Tägliche Mediennutzung

Der CD-Player wird von der Hälfte der Befragten bzw. deren anvertrauten Kindern täglich genutzt. Zusätzlich findet in einem Hort eine tägliche Handynutzung und in einer weiteren Institution eine tägliche Verwendung des PCs, des digitalen Bilderrahmens und des Fotoapparates statt. Die übrige Hälfte der Befragten gab keine Medien an, die täglich in Gebrauch sind.

Häufige Mediennutzung

Ein bis mehrmals in der Woche wird der CD-Player und/oder der Computer in einem Viertel der Hortgruppen verwendet. Eine Pädagogin verwendet zwar häufig den CD-Player bei Aktivitäten, die ihr anvertrauten Kinder nutzen diesen jedoch nur selten autonom. Der Fotoapparat wird in nur einer Gruppe häufig verwendet.

Seltene Mediennutzung

Weniger als die Hälfte der Institutionen nutzt selten bis sehr selten einen Beamer und ein Drittel der Pädagoginnen einen Fernseher, welche meist von der zugehörigen Pfarre entlehnt werden können. Der CD-Player wird in von wenigen Hortgruppen nur gelegentlich eingeschaltet und der Fotoapparat findet nur in einer Gruppe kaum seinen Einsatz.

Handynutzung

Großteils herrscht in den Horteinrichtungen ein generelles Handyverbot für Kinder und auch für die Mitarbeiter. Nur ein geringer Anteil der Pädagoginnen wird von Seiten der Leitung dazu angehalten, die Nutzung des Handys durch die Kinder möglichst gering zu halten.

Mediennutzung der Pädagogin

Alle Interviewpartnerinnen verfügen über ein eigenes Handy und außer einer Hortpädagogin nutzen alle Befragten entweder ein Notebook, einen PC oder einen Laptop in ihrem privaten Bereich. Dicht gefolgt von den Medien Fernseher, Radio und Fotoapparat. Ein Viertel der Pädagoginnen hört gerne Musik über ihren MP3-Player und jeweils eine besitzt eine Playstation bzw. eine X-Box.

Mediale Kenntnisse

Weniger als die Hälfte der befragten Personen beurteilt ihre medialen Kenntnisse mit sehr gut bis gut, wobei eine Pädagogin ihre allgemeinen Medienkompetenz mit sehr gut, ihre Computerkenntnisse aber nur mit ausreichend bewertet. Ein Viertel der Hortpädagoginnen befindet seine Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien als ausreichend bzw. durchschnittlich und ein Drittel der Interviewpartnerinnen beschreibt diese als mangelhaft bzw. nicht sehr gut.

Mediale Ausbildung

Ein Drittel der befragten Hortpädagoginnen verfügt über eine Ausbildung im medialen Bereich, wobei zwei einen Computerführerschein besitzen, eine Pädagogin eine Grafikausbildung absolviert und die letzte Befragte Kurse zum Thema Word, Excel und Powerpoint abgeschlossen hat.

Fortbildungsangebot

Die Mehrheit der Interviewpartnerinnen hat keine Kenntnisse über Kurse, Vorträge oder Seminare im Fortbildungssektor in ihrem Tätigkeitsbereich und hat folglich auch keine besucht. Eine Pädagogin konnte explizit eine Fortbildung nennen, welche sie aufgrund des von ihr vermutenden großen Andrangs nicht besuchen konnte, da sie eine Ablehnung ihrer Anmeldung erhielt. Eine weitere weiß über das Fortbildungsangebot in Bezug auf Medienerziehung Bescheid, jedoch bewertet sie diese als ungenügend, da es sich hierbei meist um Einzelvorträge handelt, die für Kinder im Vorschul- und nicht im Hortbereich ausgerichtet sind.

Eigene Weiterbildung

Mehr als die Hälfte der Pädagoginnen nutzt das Internet zur Recherche, um im Bereich der Medienpädagogik und der aktuellen Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen auf dem neuesten Stand zu sein. Ein Drittel der Befragten informiert sich über Artikel in Fachzeitschriften und ein Viertel anhand von Fachbüchern zur Thematik. Das bewusste Gespräch mit den Kindern über ihre bevorzugten Medien und deren Nutzung sucht weniger als die Hälfte der Interviewpartnerinnen und eine tauscht sich gerne mit anderen Pädagoginnen zum Thema aus und nennt die Fachaussstellung *Interpädagogica* als wertvolle Erfahrungsquelle. Jeweils eine Hortpädagogin erkundigt sich bei ihren Familienangehörigen und eine weitere bei den Eltern der ihr anvertrauten Kinder über die gegenwärtige Mediennutzung der Heranwachsenden.

Aktueller Stellenwert

Der aktuelle Stellenwert von Medienerziehung in den Horten der Interviewpartnerinnen nimmt bis auf eine Ausnahme durchgehend einen minimalen Raum ein. Der Großteil der Befragten beschreibt diesen mit Synonymen wie sehr gering, keinen hohen, einen kleinen und keinen großen, nur eine Hortpädagogin befindet Medienerziehung in ihrem Hortalltag als sehr wichtig.

Persönlicher Stellenwert

Im Gegensatz zum aktuellen Stellenwert wird der persönliche Stellenwert von der Hälfte der Pädagoginnen als mittelwichtig bis wichtig und von zwei davon höher als die aktuelle Bedeutung von Medienerziehung bewertet. Ein Drittel der Befragten geht persönlich konform mit der aktuellen Wichtigkeit und beurteilt diese als sehr gering bis gering bzw. als nicht hoch. Für die eine Pädagogin, die Medienerziehung im Hort als sehr wichtig erachtet, stimmt auch der persönliche Stellenwert damit überein.

Zeitliche Begrenzung der pädagogischen Arbeit

Die Zeitspanne der durchschnittlichen pädagogischen Arbeit der Hortpädagoginnen in Abgrenzung von Lernzeit und den Mahlzeiten erstreckt sich von einer Viertelstunde bis zu vier Stunden, wobei dem Großteil der Befragten ungefähr eine halbe Stunde bis zwei Stunden zur Verfügung steht. Würde man den Durchschnitt der angegebenen Stunden der zwölf Interviews errechnen, so würde sich eine Summe von weniger als eineinhalb Stunden pro Tag ergeben.

Medienprojekte

Alle Befragten konnten eine Fülle an unterschiedlichen kurz- bis längerfristigen Medienprojekten aufzählen und vor allem der CD-Player spielt hier bei der Umsetzung dieser, wie etwa bei Liedeinführungen, beim Einstudieren von Tanzchoreografien, malen nach Musik, Kinderdiscos, Kreieren von eigenen Songtexten zur Musik, bei Meditationsmusik in der Lernstunde, Musikuntermalungen bei Bewegungseinheiten oder Feiern und das Anhören von Liedern und Hörspielen passend zum Jahreskreislauf eine bedeutende Rolle. Mehr als die Hälfte der Pädagoginnen führte bereits Fotoprojekte durch, bei welchen die Kinder selbst aktiv sein durften und fünf Institutionen nutzten den Beamer für Filmvorführungen und/oder Fotopräsentationen. Als besondere Projekte können nicht nur der Ausflug einer Hortgruppe zu einem Filmstudio angesehen werden, in welchem die Kinder selbst Kurzfilme erstellen konnten, sondern auch die kontinuierliche Umsetzung einer Hortzeitung durch die Hortkinder einer Einrichtung, die nicht nur selbst aktuelle Artikel verfassen, sondern auch Fotos und Zeichnungen anfertigen und außerdem die Aufnahme einer eigenen Musik-CD, die anschließend für alle Eltern als Geschenk gebrannt wurde.

Ziele

Bis auf zwei Hortpädagoginnen formulierten alle Befragten unterschiedliche Ziele im medialen Bereich, die sie in Zukunft umsetzen möchten. Vor allem der vermehrte Einsatz von bestimmten Medien im Hortalltag, wie dem Beamer, dem CD-Player und der Digitalkamera wurden öfters genannt. Außerdem wäre die Anschaffung und Einführung eines PCs bzw. Laptops ein Hauptanliegen von vier Pädagoginnen, während eine andere ihr Spielrepertoire am Computer durch spezielle Lernspiele erweitern möchte. Ein weiteres Vorhaben einer Hortbetreuungsperson wäre die Filmaufnahme des Sommerfestes und eine verstärkte Fotoproduktion von und mit den Kindern. Eine andere Interviewpartnerin möchte möglichst bald eine Theatergruppe gründen, die mit Mikrofonen und Verstärkern arbeiten soll und steckt sich die Umsetzung einer Hortzeitung als nächstes Ziel. Bereits von einer Pädagogin geplant sind Interviews mit den Kindern zu einem bestimmten Thema, die mit Hilfe eines Diktaphons aufgenommen und anschließend bearbeiten werden. Die Anschaffung einer Karaoke-Maschine wäre der Wunschtraum und ein großes Ziel einer Hortpädagogin, welches derzeit laut eigenen Angaben an den finanziellen Ressourcen scheitert. Sie möchte aber in nächster Zeit einen Fotobearbeitungskurs absolvieren, um mit den ihr anvertrauten Kindern in diesem Bereich arbeiten zu können. Des Weiteren will sie durch den Kauf von neuen PC-Spielen den Computer für die Kinder wieder attraktiver gestalten. Geprägt durch ihre positiven Erfahrungen in ihrer Schulpraxis ist das Ziel einer anderen Pädagogin die Umsetzung einer Buchpräsentation anhand eines Diaprojektors, in dem die Kinder Illustrationen auf Dias anfertigen und anschließend präsentieren.

Methoden

Die Hälfte der befragten Personen geht methodisch so vor, dass sie meist in Kleingruppen eine Einführung in das Medium anbietet und anschließend die Kinder frei und selbstständig mit diesem hantieren können. Eine weitere Pädagogin überlässt die Einführung den Kindern mit Vorwissen, in dem diese den richtigen Umgang mit dem Medium vorzeigen und diesen erklären. Eine Befragte wird in naher Zukunft einen PC einführen und wird diesen den Kindern offerieren und ihre Methode von den Reaktionen der Kinder abhängig machen. Ein Drittel der Interviewpartnerinnen konnte keine methodische Vorgehensweise nennen, da nach seinen Angaben alle verwendeten Medien bereits im Gruppenraum vorhanden waren und die Kinder bereits über genügend Vorwissen verfügen, um diese selbstständig zu nutzen.

Lehr- und Lernziele

Ein geringer Anteil der Hortpädagoginnen konnte keine Lehr- und Lernziele nennen und begründete dies zum einen mit der geringen Mediennutzung und zum anderen durch das Fehlen von unterschiedlichen Medien. Die übrigen Befragten formulierten verschiedenste Ziele, wobei die Medienkunde und den damit verbundenen Wissen über Funktionen und Eigenschaften von medialen Angeboten und der sorgfältige und richtige Umgang mit diesen für die Hälfte der Interviewpartnerinnen besonders wichtig sind. Des Weiteren zählen der Spaßfaktor, das selbstständige Arbeiten mit, aber auch der kritische Zugang zu Medien zu den genannten Zielen. Eine Pädagogin achtet sehr darauf, dass der Medienkonsum im Hortalltag nicht zu sehr dominiert und dass die Kinder bewusst und zweckbestimmt Medien nutzen. Ein weiteres Lehr- und Lernziel, das zwei Pädagoginnen vertreten ist, dass die Kinder keine Angst haben sollen, etwas Neues auszuprobieren. Zudem sollen die Hortkinder Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Medien erlangen, ihren Horizont beispielsweise durch spezielle Softwareprogramme erweitern und auf spielerische Weise etwas lernen.

Bewahrpädagogischer Ansatz

Ein Drittel der Hortpädagoginnen stimmt dem bewahrpädagogischen Ansatz, der besagt, dass Kinder zugunsten anderer Freizeitaktivitäten auf Medien verzichten sollen, eindeutig zu, da ihrer Meinung nach entweder die Heranwachsenden zu Hause genug Medien konsumieren, Medien nicht wichtig sind oder Kindern von dem Abhängigkeitsgefühl, welches durch die übermäßige Nutzung von Medien entsteht, befreit gehören. Eine Interviewpartnerin stimmt diesen Ansatz nicht ganz eindeutig zu, befürwortet aber eine Reduzierung der Medien und deren Nutzung im Hort. Eine weitere Befragte befürwortete anfangs diesen Ansatz, änderte jedoch im Laufe des Gesprächs ihre Meinung und kam zu dem Schluss, dass ein Verzicht auf Medien gegenwärtig nicht möglich wäre und negative Auswirkungen

auf die Kinder haben könnte. Die Hälfte der Pädagoginnen war von Beginn an gegen eine bewahrpädagogische Haltung im Hortalltag und betonte, dass das Angebot an Aktivitäten inklusive Medienerziehung abwechslungsreich und ausgeglichen gestalten werden sollte. Für eine Hortpädagogin davon ist es wichtig, trotzdem den Medienkonsum der Kinder zu beobachten und diesen in Maßen im Hort zu praktizieren, eine andere meint, dass der Verzicht von Medien nur situationsbedingt und nicht im Vorhinein stattfinden sollte.

Handlungsorientierter Ansatz

Die aktive Beteiligung der Kinder am medialen Geschehen und die Produktion von eigenen Inhalten sind in vielen Horten nur begrenzt möglich. Laut einem Viertel der Interviewpartnerinnen haben die Kinder in diesen Horten keine Möglichkeiten, Medieninhalte selbst zu produzieren bzw. die Pädagoginnen hatten kein Interesse, Aktivitäten in diesem Bereich anzubieten. Ein Drittel der Befragte verfügt über die notwendigen Rahmenbedingungen, zwei davon haben aber die Kinder noch nicht angeregt selbst tätig zu werden und eine Hortpädagogin konnte erst einmal ein Angebot mit den Kindern durchführen, und die letzte scheiterte am Interessenmangel von Seiten der Kinder. In den restlichen Instituten erleben die Hortkinder mediale Partizipation und Produktion, in dem sie chatten, selbstgesungene Lieder auf CDs aufnehmen, Fotodokumentationen erstellen, Hortzeitungen kreieren oder Tonbandaufnahmen selbst herstellen.

Elternarbeit

Die Elternarbeit bzw. Rückmeldungen in Bezug auf die mehr oder weniger durchgeführte Medienerziehung gestalten sich in den verschiedenen Institutionen sehr unterschiedlich. Während ein Drittel der Interviewpartnerinnen kein Feedback in diesem Bereich erhält, berichten weitere fünf Befragte über positive Stellungnahmen von Seiten der Eltern, wenn diese mit der Meinung der Pädagogin konform gehen, dass der Gebrauch von Gameboys, Nintendos und Handys im Hortalltag reduziert oder verboten sein sollte. In zwei Horten von den fünf wird jedoch zwischen den Medien differenziert, hier wird der eingeschränkte Einsatz des Gameboys und Nintendos bzw. das Handyverbot positiv gewertet, aber die Verwendung des PCs bzw. des CD-Players begrüßt. Die Elternarbeit gestaltet sich bei einer Hortpädagogin als sehr schwierig, da manche Kinder keine elektronischen Medien von zuhause mitnehmen dürfen und auch gemeinsame Kinobesuche nicht immer befürwortet werden. Eine Pädagogin erhält nur Rückfragen in Bezug auf das Handyverbot im Hort. Nur ein minimaler Anteil der Befragten erhält ein positives Feedback von den Eltern aufgrund des Einsatzes von Hörbüchern bzw. der Durchführung von Medienprojekten.

4.7. Beantwortung der Forschungsfrage

Die Grundlage für die durchgeführte Untersuchung stellt folgende Forschungsfrage dar. **„Wie vollzieht sich Medienerziehung im pädagogischen Handeln der Pädagogin in Wiener Horten?“** Um diese Fragestellung bearbeiten zu können, ist es notwendig, die gesammelten Ergebnisse anhand der nachstehenden Subfragen zu analysieren sowie auszuwerten und mit dem vorangegangenen theoretischen Wissen zu verknüpfen.

Subfrage 1: Über welche Rahmenbedingungen verfügen Hortpädagoginnen zur erfolgreichen Umsetzung von Medienerziehung?

Die medialen Ressourcen gestalten sich je nach Hortinstitution sehr unterschiedlich und weisen eine große Bandbreite auf. Zum Grundstock der Medienangebote zählen in allen Einrichtungen neben dem CD-Player auch die Digitalkamera, und mehr als die Hälfte der Pädagoginnen kann auf einen Beamer oder Fernseher zurückgreifen. Ein Drittel der anvertrauten Kinder hat die Möglichkeit, mit einem PC oder Laptop zu arbeiten; digitale Medien, wie DVD-Player, I-Pod oder ein digitaler Bilderrahmen sind in den Instituten Mangelware. Mehr als die Hälfte der Befragten duldet den Einsatz von mitgebrachten Gameboys und Nintendos in sehr eingeschränkter Form, in den restlichen Horten gilt ein generelles Verbot dieser Medien. Die zur Verfügung stehenden Medienangebote sagen jedoch nichts über die Nutzung derselben aus, da die Hortpädagoginnen nur teilweise die Ressourcen ausschöpfen. *„Also es gibt schon einen EDV-Raum auch, den wir nutzen könnten in der Schule, ja.[...] Nur wir im Hort nutzen den eigentlich nicht.“* (B4 321-325) Keine der befragten Personen verfügt über ein eigenes Medienbudget, sondern alle Anschaffungen in diesem Bereich müssen vorab mit der Leitung besprochen werden. In Bezug auf Richtlinien oder Anweisungen von Medienerziehung im Hort konnten nur zwei Interviewpartnerinnen jeweils eine Anordnung nennen, die negativ behaftet waren und Einschränkung von gewissen Medien zum Inhalt hatten, d.h. der Großteil der Hortpädagoginnen hat keine Kenntnisse über diesen Bereich. Bezugnehmend auf Kapitel 3.6. verwundern diese letztgenannten Ergebnisse nicht, da der Bildungsbereich Medienerziehung im Gegensatz zum Wiener Bildungsplan für Kindergärten nicht explizit im Kindertagesheimgesetz verankert ist. Ebenso wenig sind mediale Angebote in der vorgeschriebenen Ausstattung für Hortgruppenräume zu finden, die Anschaffung dieser obliegt der Hortpädagogin bzw. der Leitung oder Trägerschaft, daher gestalten sich diese in den verschiedenen Institutionen sehr unterschiedlich. (vgl. Kapitel 3.4.1)

Subfrage 2: In welchem Kontext erfolgt die Mediennutzung von Hortkindern?

Der CD-Player ist in mehr als der Hälfte der Hortinstitutionen als einziges Medium für die Kinder frei zugänglich und wird von der Hälfte aller Heranwachsenden täglich genutzt. Jeweils ein Drittel der anvertrauten Kinder gebraucht diesen häufig bzw. selten und der CD-Player darf großteils ohne zeitliche Einschränkungen verwendet werden. Ein Viertel der Horte nutzt einen Computer, wobei dieser nur in einer Einrichtung täglich und in den beiden anderen Horten häufig seine Verwendung findet. Die zeitliche Beschränkung schwankt zwischen zehn und dreißig Minuten, eine Ausnahme stellt die Erledigung der Hausaufgaben dar, hierbei entscheiden die Hortpädagoginnen individuell über die Nutzungsdauer. Drei Viertel der Institutionen gebrauchen sehr selten einen Beamer oder Fernseher und in Horten, in denen die Verwendung von Gameboys und Nintendos erlaubt ist, erfolgt die Nutzung dieser Medien großteils im Zuge eines sogenannten Spielzeugtags. Großteils gilt ein generelles Handyverbot für die Kinder und ebenso für die Betreuungspersonen.

Subfrage 3: Über welche Qualifikationen und Kenntnisse verfügen Hortpädagoginnen in Bezug auf Medienerziehung?

Ein Drittel der Interviewpartnerinnen verfügt über eine zusätzliche mediale Ausbildung bzw. hat Kurse im Medienbereich, die die Schulung von Computerprogrammen beinhalten, absolviert. Weniger als die Hälfte der Pädagoginnen bezeichnet ihre Kenntnisse auf diesem Sektor als sehr gut bis gut, ein Viertel beurteilt seine Fähigkeiten als durchschnittlich bzw. ausreichend und ein Drittel der Befragten beschreibt diese als mangelhaft. Keine der zwölf Hortpädagoginnen hat eine medienpädagogische Fort- oder Weiterbildung im Laufe ihrer Tätigkeit in diesem Beruf besucht und die Mehrheit hat auch keine Kenntnisse über aktuelle Angebote in diesem Bereich. Diese Ergebnisse bestätigen den in Kapitel 3.4.2. beschriebenen Mangel an medienpädagogischen bzw. medienspezifischen Fortbildungen im Hortbereich. Das Problem beginnt jedoch bereits in der Ausbildung zur Hortpädagogin, die im Gegensatz zur Kindergartenpädagoginnenausbildung, nicht das Unterrichtsfach *Informatik und Medien* inkludiert und die Hortpädagogin dadurch keine entsprechende Aufklärung über eine altersadäquaten Medienerziehung für Hortkinder erfährt.

Um sich trotzdem über den aktuellen Stand der Medienpädagogik und Mediennutzung der Kinder zu informieren, nutzt mehr als die Hälfte der Befragten das Internet für Recherchezwecke und außerdem Fachzeitschriften bzw. Fachbücher. Weniger als die Hälfte

der Pädagoginnen befragt direkt ihre anvertrauten Kinder zu deren Mediennutzung sowie zu der ihrer Familienangehörigen.

Subfrage 4: Welchen Stellenwert nimmt Medienerziehung im Hortalltag ein?

Die Bedeutung von Medienerziehung im Hortalltag der befragten Pädagoginnen in Bezug auf den aktuellen bzw. persönlichen Stellenwert differenziert insofern, als dass hier große Schwankungen zu verzeichnen sind. Die Mehrheit gibt an, dass aktuell Medienerziehung nur einen geringen Stellenwert einnimmt bzw. sich im bewussten pädagogischen Handeln der Befragten nur minimal vollzieht. Nur eine Interviewpartnerin hält Medienerziehung aktuell und persönlich in ihrem Tätigkeitsbereich für sehr wichtig. Die Angaben über den persönlichen Stellenwert gestalten sich teilweise konträr, da genau die Hälfte der Hortpädagoginnen Medienerziehung für wichtig bis mittelwichtig erachtet und nur ein Drittel mit der Meinung zum aktuellen Stellenwert konform geht. Die Gründe für diese Stellenwertschere bzw. für die schlechte Platzierung von Medienerziehung im Hortalltag haben vielerlei Ursachen. Fünf Pädagoginnen geben an, dass der aktuelle Stellenwert von Medienerziehung deshalb so gering ist, weil die finanziellen Mitteln für die Medienanschaffungen fehlen bzw. die medialen Rahmenbedingungen mangelhaft sind. Ein Drittel der Befragten legt seinen Fokus auf andere Bereiche, die für sie bedeutender sind und argumentiert dadurch die fehlende bzw. geringe Medienerziehung im Hort und eine Pädagogin zieht das eigene fehlende Interesse an der Materie als Begründung heran. Dies bestätigt die Annahmen Spanhels und die in Kapitel 1.3. ausgeführten Erläuterungen, dass „[d]as Bewusstsein von den Möglichkeiten und Chancen, die mit der Medienarbeit verbunden sein könnten, [...] nur sehr gering ausgeprägt [ist].“ (Spanhel 2011, 290)

Subfrage 5: Welchen medienpädagogischen Konzepten lässt sich die Medienerziehung der Hortpädagoginnen zuordnen?

Wie im Theorieteil bereits angeführt (vgl. Kapitel 1.4.), differenziert Baacke in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenz vier Aspekte, zu welchen unter anderen die Medienkunde zählt. Diese gliedert sich zum einen in die informative Dimension, die das allgemeine Wissen über Medien und deren konkrete Anwendungsmöglichkeit inkludiert und zum anderen in die instrumentell-qualifikatorische Dimension, welche die Befähigung zur Handhabung von neuen Medien beschreibt. (vgl. Baacke 2007, 99) Hierbei können Parallelen zu den Ergebnissen der empirischen Studie gezogen werden. Die Hälfte der befragten

Pädagoginnen erachtet es in Bezug auf ihre Lern- und Lehrziele in der von ihnen durchgeführten Medienerziehung als sehr wichtig, dass die ihnen anvertrauten Kinder Kenntnisse über die Funktionen und Eigenschaften von Medien erlangen und den richtigen Umgang mit diesen erlernen. Des Weiteren zählt der kritische Zugang mit Medien zu den formulierten Zielen dieser Pädagoginnen, welcher einem weiteren Aspekt von Baackes Medienkompetenz, nämlich der Medienkritik, zuzuordnen ist. Für zwei Interviewpartnerinnen gilt die Erweiterung des Horizonts der Kinder mit Hilfe von Softwareprogrammen zur Kompetenzaneignung und -förderung als erstrebenswert und entspricht somit einem Teil von Baackes drittem Aspekt der Medienkompetenz – der rezeptiv anwendenden Mediennutzung.

Bezugnehmend auf Kapitel 1.2.1, welches den bewahrpädagogischen Ansatz beschreibt, der von einer medialen Gefährdung für Kinder und Jugendliche ausgeht, die zeitgleich einen Schutz davor für die Zielgruppe impliziert, lassen sich ähnliche Sichtweisen bei den Interviewten analysieren. Ein Drittel der befragten Personen stimmt insofern diesem Konzept zu, als dass es den Verzicht von digitalen Medien zugunsten anderwärtiger Freizeitaktivitäten befürwortet. Für diese Pädagoginnen soll der Hort einen Schutzraum darstellen, der Medien entgegenwirkt, da diese entweder zu Hause zur Genüge konsumiert werden, nicht wichtig sind oder die Kinder vor dem Abhängigkeitsgefühl, welches durch den übermäßigen Konsum von Medien entsteht, geschützt werden müssen. Knapp mehr als die Hälfte der Hortpädagoginnen lehnt eine bewahrpädagogische Haltung im Hort ab, wobei sich zwei Interviewpartnerinnen im Verlauf der Befragung widersprachen und sich dennoch für die Einschränkung bzw. Steuerung der Nutzung von Medien aussprachen sowie folglich ebenfalls bewahrpädagogische Medienerziehung praktizieren.

Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass wie im Kapitel 1.2.1. beschrieben, auch heute noch bewahrpädagogische Auffassungen bestehen und als wichtig erachtet werden. Folglich gestaltet sich die Anwendung der Konzepte, die den handlungsorientierten Ansatz charakterisieren (vgl. Kapitel 1.2.5.), minimal. Das zeigt sich insofern, als dass die aktive Partizipation der Kinder und Jugendlichen bei der eigenen Herstellung und Auseinandersetzung mit medialen Produkten gering ausfällt. Diese Kenntnis lässt sich einerseits dadurch erklären, dass bei einem Viertel der Pädagoginnen die notwendigen Rahmenbedingungen fehlen. Andererseits wäre bei einem Drittel der Interviewpartnerinnen die Möglichkeit zur handlungsorientierten Medienerziehung gegeben, diese scheiterte jedoch an der bewahrpädagogischen Einstellung von drei Hortpädagoginnen. Laut der Aussage der vierten Befragten führte das geringe Interesse der Kinder dazu, ein Projekt in diesem Bereich zu unterlassen. Hierbei wirft sich die Frage auf, ob die fehlende Motivation der Heranwachsenden durch die Aufbereitung der geplanten Medienangebote oder einer doch bewahrpädagogischen Einstellung von Seiten der Pädagogin zu erklären ist.

Im Gegensatz dazu findet der handlungsorientierte Ansatz, der in diversen Aktivitäten und Projekten im medialen Bereich Raum einnimmt, in weniger als der Hälfte der Institutionen Anklang.

4.8. Resümee und Ausblick

Anhand der Ergebnisse der Studie mit Blick auf die theoretischen Ausführungen können zusammenfassend folgende Erkenntnisse in Bezug auf den Stellenwert von Medienerziehung in Wiener Horten gewonnen und anschließend interpretiert werden:

Die Mehrheit der befragten Pädagoginnen bewertet den aktuellen Stellenwert von Medienerziehung in ihrer pädagogischen Arbeit als sehr niedrig und begründet dies mit fehlenden Rahmenbedingungen bzw. mangelnder Motivation sowie der Fokussierung auf andere Bereiche. Die Frage stellt sich aber, ob nicht die Wurzeln der geringen Bedeutung von Medienerziehung nicht sehr viel tiefer liegen und auf bildungspolitischer Ebene zu suchen sind. Dem Hort, als Stiefkind der Bildungseinrichtungen, wird neben den Institutionen Kindergarten und Schule zumeist nur sekundär Beachtung geschenkt. Dies zeigt sich bereits in den Formulierungen und Ausführungen der Aufgaben und Bildungsziele der genannten Einrichtungen, welche im Kindergartensektor im Wiener Bildungsplan respektive im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (vgl. Kapitel 3.6.) detailliert beschrieben und im Schulbereich durch den Lehrplan und die Unterrichtsprinzipien definiert sind und auch den medienpädagogischen Bereich inkludieren. Die Institution Hort verfügt über keinen eigenen Bildungsplan, der auf die Entwicklung und Förderung der Kinder in diesem Alter konkret eingeht, sondern muss sich mit einem kurzen Paragraphen im Kindertagesheimgesetz (WKTHG) zufriedengeben, der sehr allgemein die Aufgaben eines Kindertagesheims ausdrückt. Hier besteht auf alle Fälle Handlungs- sowie Aufholbedarf, da ein entsprechender Bildungs(rahmen)plan für den Hort nicht nur die pädagogischen Standards der Horterziehung festhalten und dadurch die Arbeit der Hortpädagoginnen angemessen honorieren, sondern auch die Qualität der pädagogischen Arbeit im Hort steigern würde. Bildungsbereiche, wie Medienerziehung, würden dann nicht unter den Tisch fallen, sondern aufgewertet und den Pädagoginnen diese Bedeutung bewusst gemacht werden. Des Weiteren kann der niedrige Stellenwert von Medienerziehung im Hort daran festgemacht werden, dass die Hälfte der Hortpädagoginnen eine bewahrpädagogische Sichtweise einnimmt und die Kinder vor den schlechten Einflüssen durch digitale Medien beschützen will. Doch wieso halten so viele Hortpädagoginnen an solchen bewahrenden Gedanken fest? Eine Begründung lässt sich mit Sicherheit an der

fehlenden Aufklärung verankern, welche aus dem mangelnden Fort- und Weiterbildungsangebot in diesem Bereich resultiert. (vgl. Kapitel 3.4.2) Eine Einführung bzw. Erweiterung von medienpädagogischen Angeboten auf dem Fortbildungssektor speziell für Hortpädagoginnen ist unabdingbar, insofern, dass die Hälfte der Befragten Medienerziehung im Hort persönlich als wichtig erachtet und Interesse an der Thematik zeigt, jedoch hat keine der Interviewpartnerinnen eine Weiterbildung in diesem Bereich besucht. Ein Drittel der Hortpädagoginnen bewertet seine medialen Kenntnisse als mangelhaft und weniger als die Hälfte informiert sich direkt bei ihren anvertrauten Kindern bezüglich deren Mediennutzung, dies sind allerdings nach Aufenanger (vgl. Kapitel 1.4.) entscheidende Dimensionen von medienpädagogischer Kompetenz, die als Voraussetzung für die entsprechende pädagogische Vermittlung von Medienkompetenz angesehen wird. (vgl. Aufenanger 1999, 95) Diese Schlussfolgerungen zeigen, dass nicht nur, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, die Ausbildung der Hortpädagogin überdacht werden sollte, sondern auch zum einen vermehrt medienpädagogische Fort- und Weiterbildungen angeboten werden müssen und zum anderen ebenfalls solche im Bereich der Medienkunde und Mediennutzung.

Außerdem sollte in diesem Kontext die Bedeutung der Partizipation der Erziehungsberechtigten nicht vergessen werden, um eine erfolgreiche Medienerziehung im Hort zu forcieren. Die aktuellen empirischen Ergebnisse zeigen nämlich, dass ein Drittel der Eltern wenig Interesse am Mediengeschehen im Hortalltag zeigen, wie es das folgende Zitat prägnant auf den Punkt bringt. „Wenn wir das jetzt ganz brutal ausdrücken [...] kommt auf die Suppe des Tages mehr Resonanz als auf irgendwelche Mediengeschichten (.) aus dem Hort.“ (B8 627-628) Eine Bildungspartnerschaft scheint infolgedessen notwendig respektive unumgänglich, damit nicht nur im Hort, sondern auch im familiären Raum eine handlungsorientierte Medienerziehung stattfinden bzw. fortgesetzt werden kann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Überblick der verschiedenen Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz (aus Gapski 2006, 17)	22
Abb. 2: Überblick der Elemente medienpädagogischer Kompetenz (aus Blömeke 2000, 377)	25
Abb. 3: Mediennutzung (aus http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf)	27
Abb. 4: Horteinrichtung (aus Rolle; Kesberg 1988, 38)	35
Abb. 5: Entwicklungszahlen der betreuten Kinder in österreichischen Horten (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)	38
Abb. 6: Anzahl der Horte in Wiener Bezirken 2010 (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)	38
Abb. 7: Hortstatistik Wien im Vergleich zur Gesamtheit Österreichs (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)	39
Abb. 8: Anteil der tätigen Frauen und Männer im Hort in Österreich und in Wien im Jahr 2010 (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)	40
Abb. 9: Anteil der Träger von Horten in Österreich und in Wien im Jahr 2010 (eigene Darstellung nach STATISTIK AUSTRIA http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)	41
Abb. 10: Stundentafel der Hortausbildung (eigene Darstellung nach http://www.bakipbasop.at/studentafel.html)	44
Abb. 11: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung nach Langer 2010, 523)	56
Abb. 12: Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 93)	57

Literaturverzeichnis

Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. – In: Baacke, D. u.a. (Hrsg): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 94 - 97

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. – In: medien praktisch (Heft 2) , S. 4 - 10

Baacke, D. (2007): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Niemeyer: Tübingen

Becker-Gebhard, B. (1997): Bildung, Erziehung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Hort. – In: Kaplan, K.; Becker-Gebhard, B. (Hrsg.): Handbuch der Hortpädagogik. Lambertus: Freiburg im Breisgau, S. 45 - 55

Bergmann, J. (2006): Qualitative Methoden der Medienforschung. Rowohlt's Taschenbuch Verlag: Hamburg

Berry, G.; Pesch, L. (1997): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Luchterhand Verlag: Berlin

Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. Kopaed: München

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart

Eder, S. (1999): „Jetzt laßt uns mal ran!“ – Bedingungen, Methoden, Beispiele und Ziele medienpraktischer Arbeit mit Kindern. – In: Schell, F.; Stolzenburg, E.; Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Kopaed: München, S. 111 - 121

Flick, U. (2009⁸): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg

Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (2010⁸): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. – In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg

Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2010³): Interviewformen und Interviewpraxis. – In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München

Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. – In: Gapski, H. (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Kopaed: Düsseldorf, S. 13 - 28

Gläser, J.; Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Gspurnig, W.; Heimgartner, A.; Leitner, S.; Sting, S. (2010): Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. LIT Verlag: Wien, Berlin

Hoffmann, B. (2003): Medienpädagogik. Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn

Hoffmann, B. (2008): Bewahrpädagogik. – In: Sander, U.; von Gross, F.; Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 42 - 50

Hofmann, F.; Schmalwieser C. (2005): Aus- und Fortbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden Hortpädagoginnen in ihrer Aus- und Weiterbildung qualifiziert? – In: Erziehung und Unterricht (Heft 7/8), S. 763 - 772

Hüther, J. (2010⁵): Mediendidaktik. - In: Hüther, J.; Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Kopaed: München, S. 234 - 240

Hüther, J.; Schorb, B. (2010⁵): Medienpädagogik. – In: Hüther, J.; Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Kopaed: München, S. 265 - 276

Hugger, K.-U. (2008): Medienkompetenz. – In: Sander, U.; Gross, F.v.; Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 93 - 99

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich (1999): Ein Platz für Kinder. Kinderbetreuung in NÖ. Gutenberg: Wiener Neustadt

Kaplan, K.H.; Becker–Gebhard, B. (1997): Handbuch der Hortpädagogik. Lambertus: Freiburg im Breisgau

Kellner, M.W. (2009): Aus- und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive. Dissertation: Karl-Franzens-Universität Graz

Kerres, M.; de Witt, C. (2011): Zur (Neu-) Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik. - In: Moser, H.; Grell, P.; Niesyto (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Kopaed: München, S. 259 - 270

- Kneidinger, L. (2009): Balanceakt Hortpädagogik. Fachverlag Unsere Kinder: Linz
- Knoblauch, H. (2006): Transkription. - In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich: Opladen, S. 159 - 160
- Kratzer, F. (2008): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Wien – und die Medienpädagogik. – In: Blaschitz, E.; Seibt, M. (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. LIT Verlag: Berlin, Wien
- Kron, F.W.; Sofos, A. (2003): Mediendidaktik: Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. Ernst Reinhardt Verlag: München
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. – In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München
- Larndorfer, M. et.al. (1999): Handbuch für Kindergärten und Horte in Oberösterreich. Rechtsgrundlagen, Richtlinien, Empfehlungen. Landesverlag: Linz
- Lipski, J.; Kellermann, D. (1999): Hausaufgabenbetreuung – Außerschulische Einrichtungen im Spannungsfeld zwischen Schulergänzung und Freizeitpädagogik. – In: Hössl, A. et.al. (Hrsg.): Kevin lieber im Hort oder zu Hause? Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. Leske und Budrich: Opladen, S. 55 - 66
- Marotzki, W. (2006): Leitfadeninterview. – In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich: Opladen, S. 114
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Mayring, P. (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Mayring, P. (2010¹¹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Neuß, N. (2010²): Bildung und Medienbildung im Kindergarten. – In: Eder, S.; Orywal, C.; Roboom, S.: Pixel, Zoom und Mikrofon. Medienbildung in der Kita. Ein medienpraktisches Handbuch für Erzieher/- innen. Vistas Verlag: Berlin, S. 17 - 23

Podehl, B. (2008): Medienpädagogik in der NS-Zeit. – In: Sander, U.; Gross, F.v.; Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 22 - 31

Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München

Rieder-Aigner H. (1997): Handbuch der Hortpädagogik. Lambertus: Freiburg im Breisgau

Röll, F. J. (2008): Außerschulische Jugendmedienarbeit. – In: Sander, U; Gross, F.v.; Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 512 - 518

Rolle, J.; Kesberg, E. (1986): Der Hort. Handbuch für die Praxis. Der Hort als Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter. Band 1. Kohlhammer: Köln

Rolle, J.; Kesberg, E. (1988): Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Band 4. Kohlhammer: Köln

Schell, F. (1999): Jugendmedienschutz und Medienpädagogik: Ein wertvolles Verhältnis. – In: Schell, F.; Stolzenburg, E.; Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Kopaed: München, S. 358 – 367

Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. – In: Sander, U.; Gross, F.v.; Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 75 - 86

Schorb, B. (2010⁵): Medienerziehung. - In: Hüther, J; Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Kopaed: München, S. 240 - 243

Six, U. (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Leske und Budrich: Opladen

Spanhel, D. (2011²): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Kopaed: München

Spitzer, M. (2006): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Deutscher Taschenbuch Verlag: München

Süss, D.; Lampert, C.; Wijnen C.W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Theunert, H. (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. – In: Schell, F.; Stolzenburg, E.; Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Kopaed: München, S. 50 - 59

Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. – In: Moser, H.; Grell, P.; Niesyto, H. (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. Kopaed: München, S. 11 - 39

Wagner, P. (1997): Alles klar – oder ...? Widersprüche und Dilemmata der pädagogischen Arbeit im Hort. – In: Berry, G.; Pesch, L. (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Luchterhand: Berlin, S. 73 - 81

Verzeichnis der verwendeten Internetquellen

<http://kathkids.at/index.php?id=1234> [Stand 11.01.2012]

<http://kathkids.at/index.php?id=1234> [Stand 11.01.2012]

<http://publikumsrat.orf.at/prl2006.pdf> [Stand 22.05.2012]

<http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/page.asp?id=32> [Stand 05.01.2012]

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf [Stand 08.01.2012]

<http://www.bakip10.schule.at/homepage/frame.htm> [Stand 08.01.2012]

<http://www.bfi-wien.at/service/fuer-die-presse/presse-aussendungen/mai-2009-zukunftsbranche-kindergartenpaedagogik/> [Stand 03.01.2012]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [Stand 11.01.2012]

<http://www.boja.at/index.php/themen-der-offenen-jugendarbeit/freizeit/209-cu-television.html#.T8C4LFJg2rg> [Stand 25.05.2012]

http://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Dateien/Innovation/Forschung/2.Kinder-Medien-Studie/pk_unterlage_07052010.pdf [Stand 10.05.2012]

<http://www.horte-online.ch/information/konzept.html> [Stand 22.01.2012]

<http://www.kathkids.at/fileadmin/inhalte/organisation/downloads/fb2011.pdf> [Stand 11.01.2012]

<http://www.mediamanual.at/mediamanual/projekte/index.php>

<http://www.mpfs.de> [Stand 10.12.2011]

<http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf> [Stand 09.02.2012]

<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [Stand 10.02.2012]

http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrW&Dokumentnummer=LRWI_D200_000 [Stand 11.01.2012]

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2001172/LRNI_2001172.pdf [Stand 08.12.2011]

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html [Stand 08.12.2011]

http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF [Stand 22.05.2012]

<http://www.verfassungen.de/at/indexheute.htm> [Stand 11.01.2012]

<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> [Stand 11.01.2012]

<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm> [Stand 11.01.2012]

<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s2600100.htm> [Stand 03.01.2012]

Anhang

Kurzzusammenfassung

Medienerziehung im Hort ist ein Bildungsbereich, der sich in der Praxis oftmals beiläufig gestaltet oder teilweise durch bewahrpädagogische Sichtweisen der Hortpädagoginnen wenig Anklang im Hortalltag findet. Der Institution Hort wird im Gegensatz zu Bildungseinrichtungen, wie Kindergarten und Schule, bildungspolitisch sowie in der Literatur nur sekundär Beachtung geschenkt bzw. stark vernachlässigt. Um diese Missstände, mit besonderem Blick auf den Bereich der Medienerziehung, aufzuzeigen, befasst sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Frage, wie sich aktuell Medienerziehung im pädagogischen Handeln der Pädagoginnen in Wiener Horten vollzieht. Auf der Basis der drei Themenkomplexe Medienpädagogik, Medienforschung und Institution Hort erfolgt eine theoretische Annäherung dieser Fragestellung, welche im ersten Teil der Arbeit stattfindet. Im zweiten und empirischen Teil wurden anhand einer qualitativen Forschung Hortpädagoginnen zu den Bereichen Rahmenbedingungen, Mediennutzung, Qualifikationen, Stellenwert und pädagogische Konzepte näher befragt und die Ergebnisse im Anschluss im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Resümee konnten einige Schlussfolgerungen gezogen werden, die zu einer Verbesserung des Stellenwerts von Medienerziehung, nicht nur in Wiener Horten, führen könnten.

Abstract

Media education in Hort (after-school care centres) is a field of education which in practice is often little more than an afterthought, or which remains unpopular due to many teachers' tendency towards a censorship ideology. Unlike other educational establishments such as kindergartens and schools, Horte are given only secondary consideration (if not actually neglected) in education policy and literature. In order to point out these shortcomings, and giving particular attention to the area of media education, the following dissertation deals with the question of how current media education is implemented in teacher training for Horte in Vienna. On the basis of three topics - media education, media research and the institution of Hort - a theoretical approach is undertaken in the first part of this dissertation. In the second, empirical part, and by means of qualitative research, teachers from Hort were interviewed about circumstances, media use, qualifications, significance and educational concepts; the results were then evaluated in terms of content analysis. Several conclusions were reached in the summary, which could potentially lead to an improvement in the significance of media education in and beyond Horte in Vienna.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Astrid Frey, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Ich versichere weiters, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Hollabrunn, Juni 2012

Astrid Frey

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Astrid Frey
Geburtsdatum: 06.09.1980
Geburtsort: Hollabrunn



Schulausbildung

1986 - 1990 Volksschule in Hollabrunn
1990 - 1994 Gymnasium in Hollabrunn
1994 - 1996 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Sacre Coeur in Preßbaum
1996 - 1999 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Lange Gasse in Wien
seit 2005 Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien

Berufserfahrung

August 1999 – März 2000 Kindergartenpädagogin im Kindergarten Bambi, 1100 Wien
April 2000 – Juni 2007 Erzieherin im Kinderheim der Barmherzigen Schwestern, 3714 Sitzendorf
seit Juli 2007 Hortpädagogin im Kindertagesheim St. Ulrich, 1070 Wien

Wissenschaftliche Tätigkeit

Oktober 2008 – März 2009 Praktikum als Bibliotheksberaterin in der Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaften
SS 2011 Tutorium bei Mag. Eva Horvatic: *Didaktik: Lehren und Lernen mit Medien - Superhelden und Kinderkultur*
SS 2011 Tutorium bei Mag. Eva Horvatic: *Wissensgesellschaften im Spiegel der digitalen Revolution – Auswirkungen der neuen Medien auf das Wissen und dessen Generierung*

Kodierleitfaden

Hauptkategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Rahmenbedingungen	verfügbare Medien	Alle Medien, die der Pädagogin mit der Arbeit mit Kindern in der Institution zur Verfügung stehen oder von ihr entlehnt werden können.	„Radio, CD-Player, DVD und Fotoapparat, Handys, wahrscheinlich auch Laptop, (.) das werde ich noch einführen. Ab nächsten Monat habe ich das geplant, aber leider war das nicht möglich. Was haben wir noch? Ja, das war alles, ja.“ <u>00:00:37-0</u> (B11, Z 3-5)	
	finanzielle Ressourcen	Finanzielle Mittel, die der Pädagogin für die Anschaffung von Medien zur Verwaltung freistehen.	„Wir haben nur diese dreißig Euro pro Gruppe (1) und (.) wenn ich etwas möchte, dann muss ich mit der Leiterin ausmachen, ob ich das kaufe oder sie kauft das vom Haus aus.“ (B7, Z 19-20)	
	Anschaffungen	Tendenzen bei der Anschaffung von digitalen Medien.	„Hauptsächlich Hörspiele, weil das hören und tun sie am liebsten und es ist eben ruhig nach der Hausübung. Das ist	Alle Medien, die die Pädagogin bereits öfters gekauft oder in Zukunft erwerben möchte.

			ihre Lieblingsbeschäftigung.“ <u>00:01:25-5</u> (B1, Z 19-20)	
	Richtlinien	Vorgaben und Richtlinien im Bezug auf Medienerziehung seitens der Trägerschaft und/oder der Leitung.	„Nein, gar keine. (2) Ich habe zumindest noch nie was gehört.“ <u>00:02:10-5</u> (B8, Z 33)	
Mediennutzung	freizugängliche Medien	Medien, die die Kinder, ohne vorher um Erlaubnis zu fragen, nutzen können.	„Ja, genau. Also den haben wir bei der Lernstunde (.) aufgedreht, den CD-Player. Das heißt, da haben wir so Meditationsmusik und so was Leises, dass die Kinder halt (.) runterkommen und so (.) haben wir den Seelsorgeraum drüben, wo sie ab und zu sich auch aufhalten können, wo sie dann eben den CD-Player mitnehmen und irgendwelche Tänze einstudieren und (.) oder sie hören es sich da oben an auf der Hochebene und haben eben die Kopfhörer, also sie können jederzeit den CD-Player	

			nutzen.“ <u>00:04:43-7</u> (B5, Z 55-60)	
	Beschränkungen der Mediennutzung	Zeitliche, räumliche oder andere Einschränkungen bei der Nutzung von bestimmten Medien durch die Kinder.	„Ja, weil die Kinder können zu zweit bei dem Computer sitzen, etwa zehn bis 15 Minuten und (.) beim Radio, beim Radio, eigentlich wenn sie ein bisschen tanzen oder den Kiddycontest hören möchten, dann dürfen sie, bis sie fertig sind ((lacht)) und sonst gibt es keine. Wenn keine Aufgabe zu machen ist und kein anderes Angebot angeboten wird, dann können (2) sie das gern machen.“ <u>00:09:29-7</u> (B10, Z 90-94)	
	tägliche Mediennutzung	Medien, die von den Kindern täglich genutzt werden.	„Eigentlich (2) von den drei die ich bereits gesagt habe, (.) Computer, Radio, CD-Player und Fotoapparat. Die sind sehr oft in Betrieb.“ <u>00:07:46-5</u> (B10, Z 76-77)	

	häufige Mediennutzung	Medien, die von den Kindern ein bis mehrmals wöchentlich genutzt werden.	„Also gerade wenn ich den CD-Player an-, also ich sage mal (3) ein bis drei Mal in der Woche. Je nach dem (.) in etwa.“ <u>00:22:22-9</u> (B3, Z 256-257)	
	seltene Mediennutzung	Medien, die von den Kindern einmal bis zweimal im Monat oder seltener genutzt werden.	„[Also am seltensten ist der Beamer, der wird am seltensten, also wir tun nicht jeden Tag Film schauen, am öftesten das Hörspiel, also CD-Player, von dem gleich dahinter der Computer.“ <u>00:03:01-5</u> (B1, Z 38-40)	
	Handynutzung	Alle Aussagen, die die Nutzung von Handys im Hortalltag beschreiben.	„Ja, ich bin nicht dafür. Also ich bin, (.) wir haben im Hort ein Telefon, spielen können sie eben eh zuhause, wir haben da genug Sachen, wie eben Computer und CD-Player und natürlich, wenn die Mama sagt: "Ruf an, wenn du gehst", dann dürfen sie anrufen oder wenn sie mich fragen (Telefon klingelt	

			im Hintergrund), dann dürfen sie auch anrufen, aber so einfach hinsetzen und mit dem Handy spielen oder telefonieren, aber sie tun es auch nicht, sie wissen, dass ich das nicht will und dass ich das einfach (.) ich weiß auch nicht, was sie mit den Eltern reden, sie können mir dann irgendwas erzählen.“ <u>00:06:15-9</u> (B1, Z 86-94)	
	Mediennutzung der Pädagogin	Alle digitalen Medien, die die Pädagogin privat nutzt.	„Ja, also mein Handy, (lacht) immer mit mir. Einen Laptop benutze ich schon eigentlich täglich, damit ich E-Mails schauen kann (.) und ein bisschen surfen tue. Auch so für die Arbeit im Hort zum recherchieren im Internet sich Ideen holen. (2) Sonst (.) Fernseher habe ich in der Wohnung nicht, aber daheim schaue ich, aber ich schaue nicht viel Fernsehen. (2)	

			Sonst im Alltag eher, (.) ja ich habe eine Jugendgruppe, wo ich schon öfter auch den Beamer auch benutze oder Filme über den Beamer schaue, aber sonst () (4) fällt mir gerade nichts ein.“ <u>00:05:32-1</u> (B2, Z 61-67)	
Qualifikation der Pädagogin	mediale Kenntnisse	Beurteilung der eigenen medialen Kenntnisse durch die Pädagogin.	„Nicht, nicht besonders groß, ja. Also, ich sage mal so, das Grundsätzliche weiß ich, aber ich habe mich nicht wirklich tiefer damit beschäftigt.“ <u>00:06:39-4</u> (B3, Z 80-81)	
	mediale Ausbildung	Alle Ausbildungen bzw. Kurse im medialen Bereich, die die Pädagogin absolviert hat.	„Ich habe nur (.) Kurse gemacht, damals noch in der alten Fima, das waren Word-, Excel-Kurse, aber Computerführerschein habe ich nicht.“ <u>00:07:30-3</u> (B5, Z 98-99)	
	Fortbildungsangebot	Alle Fortbildungen und	„Es wäre heuer eine	

		Schulungen im Bereich der Medienpädagogik, die im Tätigkeitsbereich der Pädagogin angeboten werden.	angeboten worden, ich habe mich auch angemeldet, wurde aber nicht genommen. Vielleicht ist der Andrang zu groß gewesen.“ <u>00:12:47-8</u> (B6, Z 176-177)	
	eigene Weiterbildung	Alle Medien, die die Pädagogin nutzt, um im Bereich der Medienpädagogik oder der Mediennutzung von Kindern auf dem aktuellen Stand zu sein.	„Ja, hauptsächlich Internet und es gibt eben auch so pädagogische Zeitschriften, die wir zugeschickt bekommen und da sind auch (.) eigentlich schon ziemlich oft, wo es eben um Handys geht oder eben wie die Eltern mit dem Fernseher umgehen sollten, mit den Kindern, dass eben die Altersbegrenzungen, also durch so etwas halt, aber (2)“ <u>00:09:49-3</u> (B1, Z 137-140)	
Stellenwert	aktueller Stellenwert	Ordinal skalierte Beurteilung des aktuellen Stellenwerts von Medienerziehung im Hortalltag der Pädagogin.	„Keinen besonders hohen Stellenwert muss ich sagen.“ <u>00:10:24-5</u> (B5, Z 138)	

	persönlicher Stellenwert	Ordinal skalierte Beurteilung des persönlichen Stellenwerts von Medienerziehung im Hortalltag der Pädagogin.	„Im Hort. (2) Schwierig. (2) Habe ich mich bis jetzt zu wenig damit beschäftigt, muss ich sagen. Hat daher nicht, nicht unbedingt einen hohen Stellenwert, ich glaube aber schon, dass es einen höheren Stellenwert verdient hätte.“ (B8, Z 419-421)	
	zeitliche Begrenzung der pädagogische Arbeit	Die Summe der Minuten bzw. Stunden, die der Pädagogin durchschnittlich für pädagogisches Arbeiten täglich zur Verfügung steht.	„Gute Frage, das kommt auf den Tag an. Wenn ich nur durchschnittlich rechnen würde, dann (5) vielleicht eine Stunde. (2)“ <u>00:17:35-7</u> (B11, Z 218-219)	
	Medienprojekte	Beschreibungen aller Medienprojekte, die die Pädagogin bereits durchgeführt hat.	„Wir haben zum Beispiel (.) das mit der Steiermark war also eine komplette Woche. Da hat jeden Tag ein anderes Kind (.) den Fotoapparat zum Beispiel gehabt und hat dokumentiert (.) was passiert ist. Wir haben (.) mit Hilfe	

			eines Vaters eine Theateraufführung aufgenommen. (2) Ja, das war so innerhalb der letzten Zeit jetzt mal, das was wir so gemacht haben. Wir haben (2), ja wir haben auch mal für Eltern (.) eine (.) eine CD bespielt. Wir haben gesungen und aufgenommen und, ja. Das ist allerdings schon etwas länger her. Und, ja (.) das sind so“ <u>00:23:27-3</u> (B3, Z 261-268)	
	Ziele	Vorhaben und Ziele der Pädagogin, die sie in Zukunft im Bezug auf Medienerziehung realisieren möchte.	„Da das mit dem Computer jetzt noch Zukunftsmusik ist, (2) wäre es schon interessant (.) mehr (.) zu fotografieren. Also das finde ich immer wieder spannend. Beziehungsweise wirklich vielleicht kleine Filme mit den Kindern zu drehen, ja. (.) Mit den Kindern, über die Kinder, (2) ja eher solche Sachen.“	Alle Medienprojekte, die die Pädagogin in Zukunft durchführen möchte. Hierzu zählen verschiedene Aktivitäten mit und Einführungen von Medien.

			<u>00:19:24-3</u> (B9, Z 256-259)	
Pädagogische Konzepte	Methoden	Alle Methoden, die die Pädagogin im Bereich der Medienerziehung anwendet oder zukünftig anwenden wird.	„Die Einführung wird einfach so sein, sage ich mal, ich stelle ihn einmal hin und warte was passiert. (2) Und (.) ja, dann (.) lassen wir uns überraschen, ja. Also (.) üblicherweise ist er da, also ist es also in den ersten Tagen immer unheimlich spannend und reißt sich jeder darum und wenn sich das halt dann mal ein bisschen eingeschliffen hat, dann (.) ja, ergibt sich so eine, (.) so eine alltägliche Nutzung glaube ich.“ <u>00:35:34-9</u> (B3, Z 396-400)	
	Lehr-und Lernziele	Lehr- und Lernziele, die sich die Pädagogin im Bereich der Medienerziehung steckt.	„Dass sie den Umgang damit lernen, (3) ja dass sie selbstständig arbeiten lernen, (3) dass sie lernen andere zu fragen oder anderen selbst Hilfestellung zu geben. (2) Ja,	

			(.) das wäre es.“ <u>00:31:00-7</u> (B6, Z 385-387)	
	bewahrpädagogischer Ansatz	Alle Aussagen, die auf einen bewahrpädagogischen Ansatz schließen lassen. (vgl. Kapitel 1.2.1)	„[Nein, das finde ich nicht o.k., weil ich denke eben, es ist (.), ich glaube einfach, dass viel zuhause passiert, was gefernseht wird oder Computerspiele. Ich meine, hin und wieder haben sie eh das I-Phone mit zum Musik hören oder MP3-Player, aber ich würde jetzt nicht einen Parkbesuch durch (.), weiß ich nicht, eine, eine Fernsehstunde ersetzen. Würde ich nicht machen.“ <u>00:24:57-2</u> (B1, Z 346-350)	
	handlungsorientierter Ansatz	Alle Aussagen, die auf einen handlungsorientierten Ansatz schließen lassen. (vgl. Kapitel 1.2.5)	„Ich habe gefragt: "Wer kann es?" Und wer es kann, kann es herzeigen (.) und alle dürfen das haben. Alle dürfen dann, wer kann, jetzt zwei Lieder nach (.) also rückwärts spulen, haben wir gehabt	

			oder auch ich habe aber ein Radio, wo auch noch die Kassetten funktionieren, weil ich so viele Kassetten eben habe und das können die Kinder auch. Nicht dass ich es gezeigt habe, sondern ich habe gefragt: "Was glaubst du, was musst du drücken?" Da sind die Pfeile, wenn zwei nach links sind oder wenn nur ein Pfeil oder was bedeutet zwei Striche untereinander, dass das Stopp oder Eject oder so was, und das (.) ich glaube die Kinder sind so, dass ein Kind lernt vom anderen viel schneller als wenn ich das einführe.“ <u>00:27:13-4</u> (B7, Z 403-411)	
	Elternarbeit	Vereinbarungen, die die Pädagogin mit den Eltern im Bezug auf Medienerziehung geschlossen bzw. Resonanzen die sie von den	„Eigentlich von hier habe ich noch nichts gehört, aber bei meiner alten Arbeit waren die Eltern ganz begeistert, wegen der musikalischen Erziehung.	

		Eltern bekommen hat.	Die waren auch sehr zufrieden, dass die Zeit mit dem Computer begrenzt und nicht zu lange war und dass die Kinder nur zehn bis 15 Minuten zur Verfügung hatten und wirklich nur ein Mal pro Tag. Und weil ich diese positive Rückmeldung bekommen habe, habe ich gewusst, dass das ein guter Weg ist und ein richtiger Weg.“ #00:47:05-6# (B10, Z 400-405)	
--	--	----------------------	--	--

