

Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

## **Herumdoppeln oder Zuhören?**

### **Organisationskulturelle Betrachtungen zum Einsatz digitaler Bilderbücher in der Kita**

Lena Sophie Wehmayer<sup>1</sup> , Katja Flämig<sup>1</sup>  und Katarina Groth<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Deutsches Jugendinstitut e. V.

#### **Zusammenfassung**

*Im Zuge der Veränderungen gesellschaftlicher Lebensformen infolge der Digitalisierung stehen Kindertageseinrichtungen vor der Herausforderung, sich mit der digitalen Durchdringung der familialen Lebenswelt junger Kinder auseinanderzusetzen. Zusätzlich werden ihnen, aufgrund ihres Bildungsauftrags und ihrer gewachsenen Bedeutung als Teil der Normalbiografie des Kindes, Erwartungen im Hinblick auf den frühzeitigen Ausgleich von Bildungsungleichheit gestellt. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag das Potenzial einer organisationstheoretischen Betrachtung des Umgangs mit dem Digitalen in der Kindertageseinrichtung. Unter Rückgriff auf ein Konzept von «Organisationskultur» wird anhand eines empirischen Beispiels mithilfe von Videodaten und Interviewmaterial dargestellt, wie organisationskulturelle Rahmungen und der alltägliche Umgang mit digitalen Bilderbüchern miteinander verschränkt sind. Vor allem im institutionellen Alltag der Kinder schlagen sich die im Team ausgehandelten Orientierungen und Haltungen zum Thema digitale Medien nieder und beeinflussen ihre Möglichkeiten zur Partizipation. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, wie die Kinder an der Herstellung und Aufrechterhaltung (organisations-)kultureller Rahmungen beteiligt sind und diese durch Integration in ihre Peerkultur modifizieren. Daher plädiert der Beitrag für eine höhere Sensitivität gegenüber den Beiträgen junger Kinder zur digital geprägten Kultur. Zudem zeigt sich der organisationskulturelle Zugang als gewinnbringend für die Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Verknüpfungen von Digitalität und Nachhaltigkeit.*

#### **Daddling around or Listening? An Organizational-Cultural View on the Use of Digital Picture Books in Daycare Centers**

#### **Abstract**

*Increasing digitalization affects social lifestyles and digital media has become ubiquitous in children's lives. This poses new challenges for early childhood education and care (ECEC) centers, which have to face the changing environment of young children and*

*make a commitment to whether and how digital media is integrated into everyday education. Furthermore, due to the educational mandate and the fact of being an important ecological environment in children's biographies, ECEC is considered crucial to compensate for educational inequality at an early stage. In light of the discussion about digital inequality, this article focuses on the potential of the organizational-theoretical view for the use of digital in daycare centers. Drawing on a concept of organizational culture, an empirical example based on video data and interview material illustrates how organizational cultural frameworks and the everyday handling of digital storybooks are intertwined. The results show, that the teachers' orientations and attitudes towards digital media, which are permanently negotiated in the team, influence especially the everyday institutional routines and the children's opportunities for participation. The analyses indicate further, that children are involved in establishing and the maintenance of (organizational) cultural frameworks and modify them by integrating them into their peer culture. Therefore, this paper argues for a higher sensitivity towards young children's contributions to digitally shaped culture in ECEC. Moreover, the chosen organizational-cultural approach has shown to be valuable when dealing with theoretical and practical links between digitality and sustainability.*

## 1. Einleitung

Im Diskurs um die Verbesserung von Teilhabechancen von Kindern und den Abbau von Bildungsungleichheit wird Kindertageseinrichtungen eine Kompensationsfunktion zugesprochen. Diese betrifft auch den Diskurs um Digitalisierung, insbesondere in Bezug auf *digital inequality*<sup>1</sup> (vgl. Kutscher 2014; Mossberger, Tolbert, und Stansbury 2003). Hier sind Kitas zunehmend gefordert, sich mit den umfassend digitalisierten (familialen) Lebenswelten von Kindern, den Auswirkungen von Digitalisierung auf Bildungs- und Lernprozesse und den Veränderungen der Konfiguration von Kindheit (Wiesemann et al. 2020) auseinanderzusetzen. Jedoch hat das frühpädagogische Arbeitsfeld erst allmählich damit begonnen, sich mit den alltäglichen medialen Aktivitäten der jungen Kinder und den kulturellen sowie sozialen Veränderungen im Zuge von Digitalisierung ihres Alltags zu befassen. Gefragt nach der Ausstattung der Kitas mit digitalen Geräten, nach der Häufigkeit der Nutzung durch Kinder und Fachkräfte und nach den Einstellungen von Eltern und Fachkräften zum Thema Digitalisierung zeigen verschiedene empirische Bestandsaufnahmen, dass sich pädagogische Fachkräfte zwar ihrer Verantwortung in Bezug auf den Umgang mit Digitalisierung bewusst sind, ein Grossteil der Einrichtungen jedoch nur über wenige digitale Geräte verfügt und diese meist nur von erwachsenen Personen genutzt werden

---

1 «Digital Inequality» (Digitale Ungleichheit) benennt Ungleichheiten innerhalb der Nutzung digitaler/neuer Medien, während der «Digital Divide» (digitale Spaltung) eine soziale Kluft in Hinsicht auf den Zugang zu diesen Medien beschreibt (Kutscher 2014).

(vgl. Cohen und Hemmerich 2019; Knauf 2019; Schmid 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2020; mpfs 2020; BMFSFJ 2017; Stiftung Haus der kleinen Forscher 2017). Die Daten weisen darüber hinaus darauf hin, dass Fachkräfte als zurückhaltend in der Gestaltung medienpädagogischer Arbeit einzuschätzen sind und dieser kritisch gegenüber stehen (vgl. Schmid 2019; Knauf 2019). Digitale Medien werden von pädagogischen Fachkräften eher «im Zusammenhang mit Kontrolle und der Einhaltung von Regeln» eingeordnet (Schmid 2019, 86). Ihre Aufgaben sehen pädagogische Fachkräfte (und Eltern) vor allem darin, «digitale Medien wohl dosiert als Ergänzung zu analogen Spiel- und Lernmitteln einzusetzen» (ebd.).

Die sich hier andeutende Vorstellung eines eher additiv gedachten Einsatzes digitaler Medien, zusätzlich zu traditionellen Handlungsansätzen und zur Optimierung bereits etablierter frühpädagogischer Handlungskonzepte, spiegelt sich auch im empirischen und theoretischen Diskurs in der Frühpädagogik wider. Digitalisierung wird hier eher in Form von kindlichem Medienverhalten, einer *kindgerechten* Mediennutzung (vgl. Braches-Chyrek et al. 2021) und der Anpassungsfähigkeit digitaler Formate an die vorhandenen analogen Aktivitäten des frühkindlichen Lernens und Bildens betrachtet (vgl. Cohen und Hemmerich 2019). Zu beobachten ist ein eher programmatisch geführter Diskurs um das Für und Wider des Einsatzes digitaler Medien, z. B. zur Förderung der (Sprach-)Entwicklung und Bildung des Kindes in quantifizierenden und standardisierenden Forschungszugängen (vgl. Takacs, Swart, und Bus 2015; Knauf 2018). Wie genau pädagogische Fachkräfte und Kinder die digitalen Medien in ihre pädagogische Praxis *einbauen* und durch Handlungen mit Bedeutung versehen, wie insbesondere die Kinder an der interaktiven Herstellung von digital-kulturellen Praktiken beteiligt sind und welche alltagsstrukturierende Wirkung dies hat, wurde bisher kaum untersucht.

Dieses Desiderat greifen wir in einer empirischen Studie zum Umgang mit digitalen Bilderbüchern in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen auf.<sup>2</sup> Mit der alltagsintegrierten Bildung ist ein didaktisches Konzept der Frühpädagogik (vgl. Hopf 2020) gemeint, in dem der Bildungsgehalt von *gewöhnlichen*, d. h. als alltäglich und selbstverständlich wahrgenommenen Situationen (wie z. B. aufräumen, anziehen) hervorgehoben wird. Die in dieser qualitativen Studie durchgeführte Analyse der Dynamik sozialer Situationen und Prozesse des Umgangs mit digitalen Bilderbüchern im Kitaalltag zeigt bereits in den ersten Auswertungsphasen eine hohe Relevanz der einrichtungsspezifischen Organisationskultur für die

---

2 Die qualitativ angelegte Studie wurde in einem Projekt mit dem Titel «Digitale Bilderbücher in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung» am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) durchgeführt. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms «Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist» gefördert (Laufzeit 1.5.2021–31.12.2022; [www.dji.de/digitalebilderbuecher](http://www.dji.de/digitalebilderbuecher)).

pädagogische Arbeit mit dem Digitalen. Diese Organisationskultur lässt sich aus einer Interdependenz von kollektiven (Team)-Orientierungen, subjektiven Wahrnehmungsschemata sowie ihrer performativ realisierten Praxis rekonstruieren.

In diesem Beitrag zeigen wir daher anhand eines ausgewählten empirischen Beispiels zum einen, auf welche Art und Weise die Kinder neben den taktgebenden pädagogischen Fachkräften die Charakteristik und Relevanz des Umgangs mit dem Digitalen im je spezifischen pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung mitkonstituieren. Zum anderen wollen wir mit einem organisationstheoretischen Zugang plausibilisieren, wie die sich auf einer interaktionalen Ebene zeigenden zeitlich, räumlich und materiell verorteten körperlichen Aktivitäten, verbalen Äußerungen und symbolischen Handlungen von Kindern und Fachkräften sich relational zu den «kollektiven Gepflogenheiten» (Hirschauer 2016, 47), Routinen des Umgangs mit Digitalem sowie den Inszenierungen der Organisation verhalten. Damit lenkt sich der Blick auf die organisational geschaffenen strukturellen Ermöglichräume, aber auch Begrenzungen kindlicher digitaler Aktivitäten sowie auf diejenigen Stellschrauben frühpädagogischer Praxis, die für Veränderungen, z. B. in Bezug auf Teilhabe oder Nachhaltigkeit zugänglich sind.

Hierfür erläutern wir zunächst die theoretischen und methodologischen Grundannahmen, die die Konstitution unserer Fragestellung im Beitrag und die methodischen Zugänge zu einer Organisationskultur leiten. Darauf folgt die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise im Projekt, die in die Darstellung der einrichtungsspezifischen Organisationskultur anhand eines empirischen Beispiels überleitet. In einem Fazit werden die Befunde abschliessend unter Rückbezug auf kindheitssoziologische Überlegungen sowie die Diskussion zum Begriff der Nachhaltigkeit und der Teilhabe diskutiert.

## **2. Organisationskultur empirisch rekonstruieren: Theoretische Perspektiven und methodologische Prämissen**

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurde in der Studie ein qualitativ-interpretativer und rekonstruierender Zugang zur sozialen Wirklichkeit gewählt, der auf den sozialtheoretischen Annahmen der praxistheoretischen Theoriefamilien (vgl. Reckwitz 2008) sowie auf symbolisch-interaktionistischen und sozialkonstruktivistischen Konzepten (vgl. Berger und Luckmann 1986) beruht. Das Forschungsinteresse richtet sich auf die «symbolisch, sprachlich, körperlich und materiell vermittelten Wissenspraktiken» (Proske und Rabenstein 2018, 8) der Individuen sowie auf die Rekonstruktion des sozialen Sinns, der sich im Umgang mit Artefakten, Dingen, räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sowie im Zusammenwirken von sozialisierten Körpern zeigt (vgl. Strübing 2018; Hirschauer 2016). Mit Blick auf unseren Forschungsgegenstand – Situationen des Umgangs mit digitalen Bilderbüchern

– kommen vor diesem Hintergrund insbesondere organisationskulturelle Praktiken in situ in den Blick, deren Bedeutung und deren Einfluss auf die Teilhabe von Kindern am Umgang mit digitalen Medien im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.

Dabei nehmen wir auf einen Begriff von Organisationskultur Bezug, der der rekonstruktiven Organisationsforschung zuzuordnen ist (vgl. Vogd 2009; Franzpötter 1997). Diese bezieht sich auf die – seit dem *cultural turn* der 1960er-Jahre diskursbestimmenden – sozialkonstruktivistischen, machtkritischen und antiessenzialistischen Kulturverständnisse (vgl. Engel 2018), die das Soziale, also auch pädagogische Organisationen (wie Kitas), als grundsätzlich kulturell verfasst bestimmen. In dieser Auffassung kommen «alle bedeutungstragenden und mit Deutungs- und Bewertungspraktiken verbundenen sozialen Phänomene» (Schrage 2014, 256) der Organisation als Gegenstand von «Kultur» in den Blick. Dies betrifft beispielsweise die Sprache, Symbole, soziale Normen, Interaktionen, Institutionalisierungen sowie Artefakte und ihre Nutzung. Organisationen sind als ein Konglomerat daraus und als sich stetig reproduzierende, dynamische Gemeinschaften und «(inter-)subjektive Realitätskonstruktionen» (Engel 2018, 241) anzusehen. Organisationen werden in dieser Perspektive nicht als zweckrationale Gebilde verstanden, die neben einer formalen Struktur auch über eine informale Organisationskultur verfügen, die meist zur Optimierung von Unternehmenskultur instrumentalisiert wird. Sie werden vielmehr als Teil von Kultur, als «Kulturen des Organisierens» (Cloos 2008, 45) betrachtet.

Diese Perspektive stellt die interagierenden Akteure in den Mittelpunkt, die Routinen, Regeln, Umgangsweisen und Habitualisierungen kollektiv hervorbringen. Sie stellen auf diese Weise eine Ordnung, Strukturierung und gewisse Regelmässigkeit des sozialen Geschehens her und formen kulturelle Eigenheiten der Organisation, die sich lokal unterschiedlich darstellen. Die Akteure der (pädagogischen) Organisationen entwickeln demzufolge ihre je spezifische Organisationskultur. Geht man von kindheitssoziologischen Prämissen aus, können auch Kinder als Akteure der Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Veränderung einer Organisationskultur aufgefasst werden (vgl. Engel et al. 2022).

Um die Organisationskultur empirisch zu erfassen, werden Handhabungen (von Artefakten), die körperlichen Ausführungen und Verrichtungen sowie die konkreten Ablaufschemata beim Prozessieren unterschiedlicher Bildungs- und Lernsituationen in pädagogischen Organisationen beobachtet, die deren praktisches Durchführungswissen (vgl. Ryle 1969) offenbaren. Darüber hinaus interessieren die verbalen Darstellungen und Interpretationen, die die Akteure leisten und die sich auf kulturelle Codes, Sinn- und Bedeutungszusammenhänge sowie symbolische Ordnungen stützen: So macht z. B. Peter Cloos (2008) Teamgespräche in Kindertageseinrichtungen zum Gegenstand seiner Analysen und zeigt, wie pädagogische Fachkräfte kollektive Orientierungen für ihr pädagogisches Handeln entwickeln (vgl. Cloos 2008;

Cloos, Gerstenberg und Krähnert 2019). In der Auseinandersetzung mit strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation, dem pädagogischen Konzept und der eigenen beruflichen Handlung und Haltung entstehen in den Teams relativ stabile Orientierungsmuster, die jedoch stetig diskursiv ausgehandelt, reproduziert und weiterentwickelt werden. Im vorliegenden Beitrag werden die sich auf performativer Ebene zeigenden, z. T. routinisierten Handlungsmuster im Umgang mit digitalen Medien hinsichtlich ihrer Verflechtung mit den in der jeweiligen Organisationskultur zugrundeliegenden kollektiv geteilten Orientierungen reflektiert.

### 3. Forschungsdesign: Methodenplurale qualitative Fallstudien

Um einen facettenreichen Einsatz, den routinisierten Umgang sowie die Strukturen und Interaktionsdynamiken der Situationen mit digitalen Bilderbüchern in ihren «unterschiedlichen Ausprägungen und im Zusammenwirken vieler Faktoren» (Lamnek und Krell 2016, 286) in verschiedenen Dimensionen der Organisation Kita analytisch beschreiben zu können, wurden in vier Kindertageseinrichtungen Erhebungen durchgeführt, die wir im Forschungsansatz der Einzelfallstudie jeweils als *Fall* behandeln (vgl. Brüsemeister 2008; Hering und Jungmann 2019; Hildebrandt 1984). Fallstudien haben den Vorteil, dass bedeutsame Aspekte, Zusammenhänge und Binnenstrukturen des Untersuchungsgegenstandes in ihrer Komplexität erhalten und verstanden werden. Die Struktur eines Einzelfalls wird in Rekurs auf seinen sozialen Kontext erklärt. Einzelfallergebnisse, in unserem Fall die Charakteristik des Umgangs der Kita mit dem Digitalen, werden als «kleinere soziale Einheiten beschrieben, die auf größere soziale Zusammenhänge verweisen» (Brüsemeister 2008, 58). Ein typisches Merkmal von Einzelfallstudien ist ihre Methodenpluralität. In unserer Studie kamen leitfadengestützte Interviews (vgl. Kruse 2015), Fokusgruppen (vgl. Schulz, Mack, und Renn 2012; Przyborski und Riegler 2010) und mehrtägige videogestützte Beobachtungen (vgl. Dinkelaker und Herrle 2009; Tuma, Schnettler, und Knoblauch 2013) zum Einsatz. Die Kombination unterschiedlicher Methoden macht es möglich, den Einsatz digitaler Technologien, organisationskulturelle Praktiken und individuelle Akteure zu einem Gesamtbild zu verknüpfen und dabei eine Anschlussfähigkeit zu relevanten Diskursen wie dem Umgang mit dem Digitalen und Nachhaltigkeit als Ausdruck einer veränderten kulturellen Rahmung zu ermöglichen.

In den leitfadengestützten Interviews mit den Leitungen von Kindertageseinrichtungen standen vor allem die organisatorischen Abläufe, die subjektiv wahrgenommenen Erfahrungen zur Implementation digitaler Bilderbücher in die pädagogisch-konzeptionelle Arbeit sowie die Wahrnehmung der eigenen Rolle im Mittelpunkt. Die Fokusgruppen mit pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Kita wurden genutzt, um die Rolle des Teams im Umgang mit dem Digitalen, die subjektiv wahrgenommenen Bedingungen für Erfolge und Misserfolge sowie die Interpretationen und

Schilderungen von Situationen der alltäglichen Arbeit mit den Medien zu erfassen. Da die oben genannten organisationskulturellen Praktiken auf der Grundlage praxistheoretischer und symbolisch-interaktionistischer Theoriekonzepte als öffentliches und damit beobachtbares Geschehen konzeptualisiert sind, wurden darüber hinaus teilnehmende videogestützte Beobachtungen durchgeführt. Die Forschenden haben, in Anlehnung an die Methode der Videografie (vgl. Tuma, Schnettler, und Knoblauch 2013; Dinkelaker und Herrle 2009), mit einer beweglichen Handkamera alltägliche Situationen des Kitaalltags, meist in den Vormittagsstunden, in denen digitale Bilderbücher von Kindern und Fachkräften genutzt wurden, gefilmt. Im Unterschied zu schriftlich festgehaltenen Beobachtungsprotokollen besteht die besondere Qualität der Videodaten darin, die Gleichzeitigkeit des sozialen Geschehens, teilweise auch verwoben mit der Sequenzialität eines ablaufenden Geschehens, zu erfassen (vgl. Wagner-Willi 2008; Herrle, Kade, und Nolda 2013). So kann

«die Rolle bestimmter Äußerungsdisplays (z. B. Blicke, Gestik, Mimik etc.) für die Interaktionsorganisation, die Relation von verbaler zu nonverbaler Äußerungsebene, das Verhalten der Gesamtgruppe und die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Teilgruppen und Zugehörigkeiten sowie der Umgang mit Gegenständen und Nutzungsmöglichkeiten des Raumes mit hoher Detailschärfe» (Herrle, Kade, und Nolda 2013, 602)

und in ihrer Simultanität untersucht werden. Audiovisuelle Aufzeichnungsgeräte bieten zudem die Möglichkeit, den situativen Vollzug des Handelns wiederholt zu betrachten, technisch zu verlangsamen oder zu beschleunigen.

Das so erzeugte Datenkorpus des Projekts besteht aus Videosequenzen, schriftlichen Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten, die fallspezifisch sortiert werden. Die Auswahl der Kitas wurde nach dem theoretischen Sampling (vgl. Strübing 2008; Strauss und Corbin 1996) vorgenommen. Unser Erkenntnisziel der Beschreibung von Interaktions- und sozialen Strukturzusammenhängen beim Praktizieren des Umgangs mit digitalen Bilderbüchern innerhalb der Organisation Kita setzte voraus, dass die zu untersuchenden Kindertageseinrichtungen bereits über Erfahrungen im Umgang mit diesen Medien verfügen.

Das empirische Material wurde mit den Arbeitstechniken des Codierens der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994) und sequenzanalytischen Verfahren (vgl. Tuma, Schnettler, und Knoblauch 2013) ausgewertet. In einer Pendelbewegung zwischen den verschiedenen qualitativen Datensorten – den Interviewtranskripten einerseits, Feldnotizen sowie Videoaufzeichnungen andererseits – wurden im Team Interpretationen und erste Fokussierungen erarbeitet, die in die Entwicklung von mehreren analytischen «Schlüsselthemen» mündeten (Breidenstein et al. 2013, 156). Eines

dieser Themen umfasst die Relevanz der kulturellen Praxis der Organisation in Form einer Organisationskultur und die darauf bezogenen Aktivitäten der Kinder mit digitalen Medien, die wir im Folgenden anhand eines empirischen Beispiels darstellen.

#### **4. Empirischer Blick in den Kitaalltag: Die organisationskulturelle Praxis der Kita Gartenzwerge im Umgang mit digitalen Bilderbüchern**

In der Kindertageseinrichtung Gartenzwerge<sup>3</sup> werden ca. 65 Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren in drei Gruppen integrativ betreut. Fünf Kinder erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe (§35a SGB VIII/§79 SGB IX), ein Grossteil der Kinder hat einen Migrationshintergrund bzw. eine nicht deutsche Familiensprache. Die Einrichtung liegt in einem urbanen und kulturell vielfältigen, sozial schwächeren Stadtteil. Nach Einschätzung des Kitateams befindet sich die Kita noch am Anfang der Einbindung digitaler Medien in den Kitaalltag. So verfügt das Haus erst seit kurzem über WLAN in den Gruppenräumen. Jede Kitagruppe besitzt ein Tablet, welches jedoch für Kinder nicht frei zugänglich ist. Frau Neumann, die Leiterin der Kita, beschreibt die Nutzungsweisen wie folgt:

Frau Neumann: «[...] uns vorher zusammengesetzt ham, überlegt haben: Wie wollen wir das machen? Und wenn man eine kleine Gruppe / Die Kinder sind nie alleine am (.) Tablet, sondern immer mit drei – je nachdem, was sie gerade machen –, drei, vier Kindern und einer (.) pädagogischen Fachkraft. Ist mit dabei. [...] Also das Tablet liegt auf dem Schrank. Und wenn die Kinder uns fragen, dann würden wir das runternehmen und würden sagen: «Ja, kleinen Moment. Ich nehme mir Zeit, wir setzen uns zusammen.» Weil, uns ist wichtig, dass es ein Miteinander ist.» (Fr. Neumann, Leitungsinterview Kita Gartenzwerge)

Die Tablets sind somit nicht frei zugänglich, sondern dürfen von den Kindern nur mit Zustimmung und in Begleitung einer pädagogischen Fach- oder Ergänzungskraft genutzt werden. Die Prämisse einer ausschliesslich gemeinschaftlichen Nutzung der digitalen Geräte und folglich auch der digitalen Bilderbücher beruht auf einem Aushandlungsprozess im Team («vorher zusammengesetzt [...] überlegt»), der festlegt, welche kollektiven Orientierungen im Organisationsalltag gelten sollen. Aushandlungsprozesse dieser Art gelten als typische symbolische Ausdrucksform gemeinsam handelnder Organisationsmitglieder, die ihren Handlungen Bedeutung verleihen, Orientierung geben und die kulturellen Eigenheiten der Organisation determinieren (vgl. z. B. Franzpötter 1997). In Frau Neumanns Schilderung der genauen

---

3 Alle Namen der Kinder, Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen wurden zum Zweck des Datenschutzes anonymisiert.

Vorgehensweise der Tabletnutzung kommt zudem eine für diese Kita typische Sequenzialität, d. h. eine möglichst chronologische Abfolge vorab durchdachter und vorstrukturierter Handlungssegmente des Umgangs mit den digitalen Geräten zum Ausdruck, die vor allem Kontrolle ermöglicht. Den Kindern ist es nicht möglich, spontan zu agieren, sondern die Anfrage zur Nutzung der Tablets bringt Wartezeiten mit sich. Zunächst muss ein inhaltlich, räumlich und zeitlich strukturierter Interaktionszusammenhang etabliert werden (vgl. Herrle 2013). Der zugesprochene Sinn der gemeinsamen Nutzung wird von Frau Yildiz, einer pädagogischen Fachkraft, in den Diskussionen der Fokusgruppe aufgegriffen. Sie grenzt die Nutzungsweisen innerhalb der Kita von denen im familialen Umfeld ab:

Frau Yildiz: «Weil im Normalfall und ich denke auch oft zu Hause da ähm (.) isses dann MEIN iPad oder ICH hab jetzt das iPad und äh ka/ Finger weg, ne, so iPad-Zeit. [...] Und wir, für uns isses ja auch ein Bonus, dass man sagt äh: Die Kinder lernen eben auch Rücksicht, ähm Zugehörigkeit und nicht äh ewig nur ich [...]. Da passiert eben auch einfach MEHR //als die zu // [Fr. Schwarz: Teamwork.]// Hause lernen dürfen oder konnten bisher.» (Fr. Yildiz, Fokusgruppe Kita Gartenzwerge)

In der hier dargestellten Unterscheidung von vermuteter Einzelnutzung innerhalb der Familie und institutionell-gemeinschaftlicher Nutzung der digitalen Geräte kommt eine weitere kollektive Orientierung, hier in der habituellen Form der Distinktion (vgl. Bourdieu 1979), zum Ausdruck. Indem Frau Yildiz erläutert, welche sozialen Kompetenzen mit der gemeinsamen Nutzung ausserhalb der Familie erworben werden, wird der Bildungsauftrag der Organisation Kita thematisiert. Dies bekräftigt ihre Kollegin Frau Schwarz und verifiziert die Aussage mit dem Begriff «Teamwork» als allgemeingültig für das Team der Kita. Diese «kollektive Selbst- und Wirklichkeitsinterpretation» (Franzpötter 1997, 14) bringt eine organisationskulturelle Praxis hervor, die auf den eingangs skizzierten Diskurs gesellschaftlicher Erwartung zur Kompensationsleistung frühkindlicher Bildung gründet. Korrespondierend mit diesem Bildungsauftrag werden digitale Bilderbücher daher auch in einem für die Frühpädagogik typischen didaktischen Arrangement, dem *pädagogischen Angebot* (vgl. Flämig 2017), eingesetzt. Das nachfolgend beschriebene Beispiel entstammt einer solchen Situation. Sie findet mit ausgewählten Kindern nach dem Mittagessen in der Kita statt:

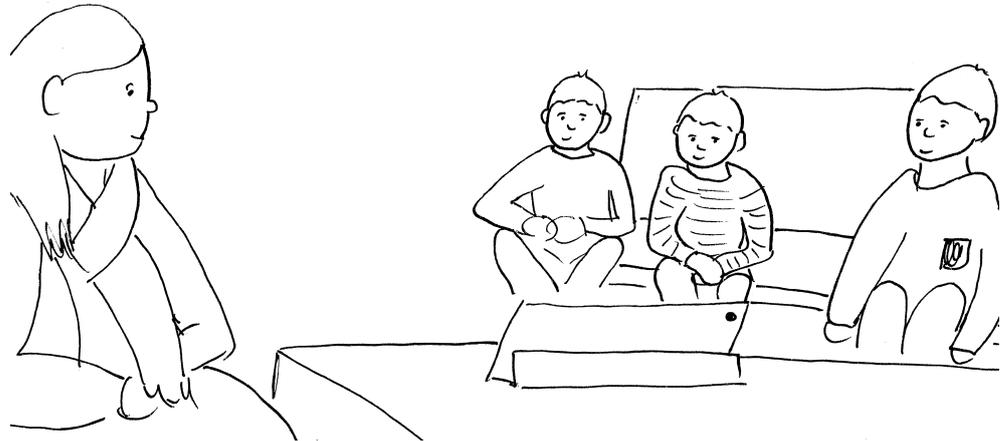
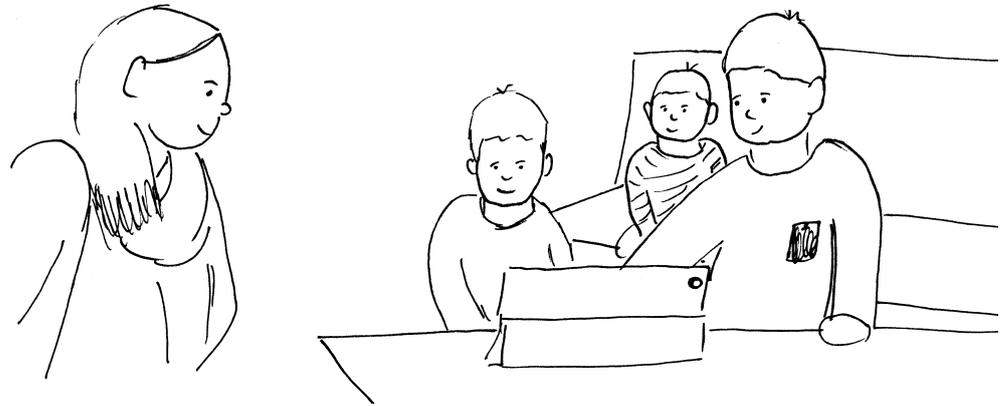


Abb. 1: Kita Gartenzwerge 1; Zeichnung: L. W.<sup>4</sup>

Ünal, Emir und Tom sitzen nebeneinander auf einem Sofa, in einem separaten Raum, der als «Bibliothek» bezeichnet wird. Knapp einen Meter vor den Kindern entfernt ist ein Tablet auf einem niedrigen Tisch aufgestellt. Frau Yildiz kniet neben dem Tisch auf dem Boden. Aus den Lautsprechern des Tablets ertönt die Erzählstimme der digitalen Bilderbuch-App «Oh wie schön ist Panama» (mixtvision DIGITAL GmbH). Die drei Kinder schauen aufmerksam auf den Tablet-Bildschirm, die Hände im Schoß oder den Kopf auf den Händen abgestützt. In den Momenten, in denen die Erzählstimme pausiert, rutschen abwechselnd Ünal oder Emir vom Sofa, überwinden die Distanz zu Tisch und Tablet kniend bzw. rutschend auf dem Boden, tippen auf ein Icon des Tablet-Bildschirms und setzen sich danach sofort wieder auf das Sofa zurück. Tom bleibt währenddessen auf dem Sofa sitzen. In der App verändern sich die Hintergrundgeräusche, ein Minigame (Suchspiel Pilze) startet. Emir rutscht nach seiner Tipp-Aktion nicht mehr auf das Sofa zurück, sondern verharrt in Reichweite des Tablets auf dem Boden kniend, Ünal ist sofort dabei und platziert sich dicht neben Emir. Beide Kinder tippen konzentriert und unablässig auf den Bildschirm. (Videsequenz Kita Gartenzwerge)

<sup>4</sup> Die Zeichnungen sind analytische Darstellungen der videografierten Szenen und wurden zur Veranschaulichung des qualitativen Datenmaterials von Lena Weihmayer (L. W.) erstellt.



**Abb. 2:** Kita Gartenzwerge 2; Zeichnung L. W.

In dieser Abschrift einer kurzen Videosequenz wird deutlich, wie das Raumarrangement und die Verteilung von Sitzplätzen den anwesenden Akteuren und Gegenständen bestimmte Positionen zuweisen und die Fokussierung der Aufmerksamkeit steuern. Die Platzierung der Kinder(körper) auf dem Sofa, ausgerichtet gegenüber dem Tablet, unterteilt den Raum in «Bühnen- und Zuschauerbereich» (Herrle 2013, 134). Die sitzende Position der Kinder nebeneinander erschwert das gegenseitige Anschauen und präformiert den Blick zum Tablet als Aufmerksamkeitsfokus. Gleichzeitig limitiert die Distanz zum Tablet die Zugriffsmöglichkeiten auf den Bildschirm. Das räumliche Arrangement weist den Kindern so die Rolle eines zuhörenden und zuschauenden Publikums zu, das jedoch zeitlich geordnet an der Aufführung (durch Umblättern auf dem Tablet-Bildschirm) teilhaben darf. Die Kinder werden in eine passive Position versetzt, die ihren familialen digitalen Erfahrungen konträr gegenübersteht (vgl. Wiesemann et al. 2020). Für die pädagogische Fachkraft ermöglicht dies jedoch zum einen die oben erwähnte Inszenierung der organisationskulturellen Prämisse eines Miteinanders. Zum anderen kann sie die Tätigkeiten der Kinder gut überblicken und bei Bedarf koordinieren. Durch ihre Position flankierend zum Tablet und in Arm-Reichweite zum Gerät wird das soziale Geschehen, vor allem das Aktivitätsprofil der Kinder, für sie kontrollierbar. Die oben erwähnte organisationskulturelle Praxis einer sich sukzessive und sequenziell entfaltenden Umgangsweise mit dem Digitalen wird hier raumzeitlich und performativ reproduziert, sodass das Setting wie eine räumliche Insignie der organisationskulturellen Praxis wirkt. Trotz ihrer passiv zugeordneten Rolle innerhalb dieses Arrangements gelingt es den Kindern jedoch, ihre stetig mitlaufenden peerkulturellen, z. T. kompetitiven Aushandlungen (vgl. Youniss 1994; Corsaro 1985; Corsaro 2009; Corsaro 2012; Corsaro und Eder 1990) zu realisieren. Dies erfordert jedoch ein inkorporiertes, d. h. praktisches Wissen (vgl. Reckwitz 2003) um das Timing. Eine aktive Teilnahme ist nur abgestimmt mit dem sequenziellen Ablauf des Geschehens in der App sowie unter Ausnutzung der vorhandenen räumlichen Ressourcen möglich. Indem die Kinder

den richtigen Moment ihrer Teilnahme am Minigame abpassen sowie sich mit ihren hockenden und kriechenden Körperbewegungen den Binnendifferenzierungen des Raumes angepasst bewegen, machen sie sich weiterhin als Publikum adressierbar, das jederzeit wieder in die vorgeschlagene Rolle zurückkehren kann. Folglich tippen Ünal und Emir auch nicht unspezifisch und wild auf dem Tablet-Bildschirm herum, sondern setzen ihre Finger sehr gezielt auf die Icons (zum Umblättern oder zur Suche nach versteckten Pilzen). Als Akteure der Organisation Kita scheinen die Kinder die Organisationskultur und die damit einhergehenden Routinen verinnerlicht zu haben und zu reproduzieren. Der kindliche Umgang mit dem digitalen Medium wirkt regelgeleitet und strukturiert.

Der sich hier auf der performativen Ebene zeigende kontrollierte und eingegrenzte Umgang spiegelt sich in den empirischen Daten der Fokusgruppe wider, in der das Team zum Umgang mit dem Digitalen diskutiert:

Frau Yildiz: «[...] es gibt äh in äh auf jeder Seite Bewegtes, also, wenn man den Busch antippt. Und vielen ist das noch gar nicht klar. Weil dann würden die viel öfters, GLAUBE ich, das ist meine Interpretation, da drangehen wollen oder die Flasche hat sich bewegt. Ne, dann klickt man die an und so. NOCH sind wir so, dass wir sagen ähm: (.) «Wir finden's viel schöner, wenn die Geschichte gehört wird. Gesehen wird. Verstanden wird». Und es geht uns persönlich nicht darum, da noch rumzudoppeln.»  
(Fr. Yildiz, Fokusgruppe Kita Gartenzwerge)

Frau Yildiz führt hier aus, dass es eine bewusste Entscheidung des Teams ist, die Kinder nicht in weitere vorhandene interaktive Elemente der App einzuweihen, um ein «Rumdoppeln» daran zu verhindern. Damit verdeutlicht die Fachkraft das im Team vorhandene kollektive Erfahrungswissen und greift hierbei auf ein Set von Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Organisationsmitglieder zurück, die die Organisationskultur der Einrichtung formen: Das (pädagogisch) anvisierte Ziel, bzw. der Fokus der Situation liegt in der Erfassung des narrativ dargestellten Inhalts des digitalen Bilderbuchs. Peter Cloos et al. (2019, 69) beschreiben, dass Organisationen in einem andauernden Prozess des «sensemaking» (Weick 1995) ihre Zwecke und Ziele selbst herstellen. Indem die Fachkraft eingrenzt, dass dies «NOCH» so sei, deutet sie an, dass es sich um ein gemeinsames Herantasten an den Einsatz digitaler Bilderbücher handelt, dessen zukünftige Handhabung offen ist, sich also im Entwicklungsprozess befindet.

Im Verlauf der oben beschriebenen Videosequenz zeigen sich darüber hinaus weitere Aspekte, die offenbaren, wie sich die organisationskulturellen Orientierungen im Handeln der Akteure niederschlagen. Die Sequenz geht wie folgt weiter:

In ihre Aktivität vertieft, verdecken Ünal und Emir fast vollständig den Bildschirm, sodass Tom auf dem Sofa unruhig wird und verkündet, nichts sehen zu können. Wenige Augenblicke später setzt sich Ünal mit dem Ausruf «Hab ich» zufrieden wirkend auf das Sofa zurück, Emir verharnt weiter kniend in Reichweite des Tablets. Kurz darauf hastet Ünal wieder an den Tisch, um aufs Tablet zu tippen [...]. Frau Yildiz beobachtet das Geschehen und sagt: «Der Tom hat gerade gesagt, er kann nichts sehen.» Während Frau Yildiz spricht, setzt sich erst Ünal, dann Emir zurück aufs Sofa. Tom sitzt nun in der Mitte zwischen den Jungen. Frau Yildiz sagt weiter zu Ünal gewandt: «Ihr müsst ein bisschen Rücksicht auf den Tom nehmen, ne? Und wenn du so schnell drückst, können wir gar nicht hören, was der Sprecher jetzt sagen wollte. Wartest du dann bitte ein bisschen ab?» Ünal rutscht auf dem Sofa hin und her, blickt auf den Boden und zum Tablet und nickt dann. (Videosequenz Kita Gartenzwerge)



**Abb. 3:** Kita Gartenzwerge 3; Zeichnung L. W.

Indem Frau Yildiz interveniert und die Kinder an Toms Position erinnert, aktualisiert sie die Regel der Rücksichtnahme, ebenso wie die organisationskulturelle Routine der Nutzung des Mediums, die eine zuhörende und zusehende Aktivität sowie eine sequenzielle Ablauforganisation beinhaltet. Frau Yildiz rahmt die digitale Bilderbuchbetrachtung damit als eine Bildungssituation, bei der es einerseits um die Bilderbuchgeschichte geht, andererseits um den Erwerb von Sozialkompetenzen. Anschliessend moderiert Frau Yildiz die Szene gemäss einem alternierenden paritätischen Prinzip, und nimmt nun Tom an die Reihe, der auf diese Weise teilhaben soll:

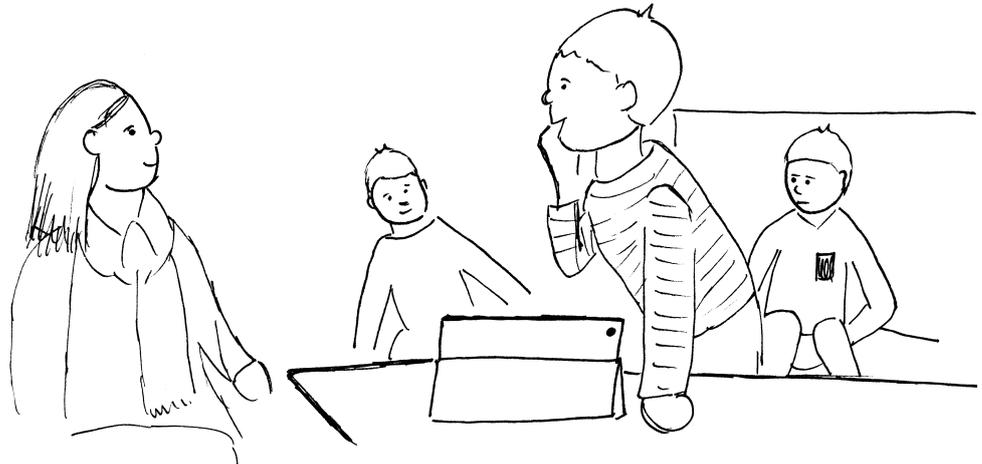


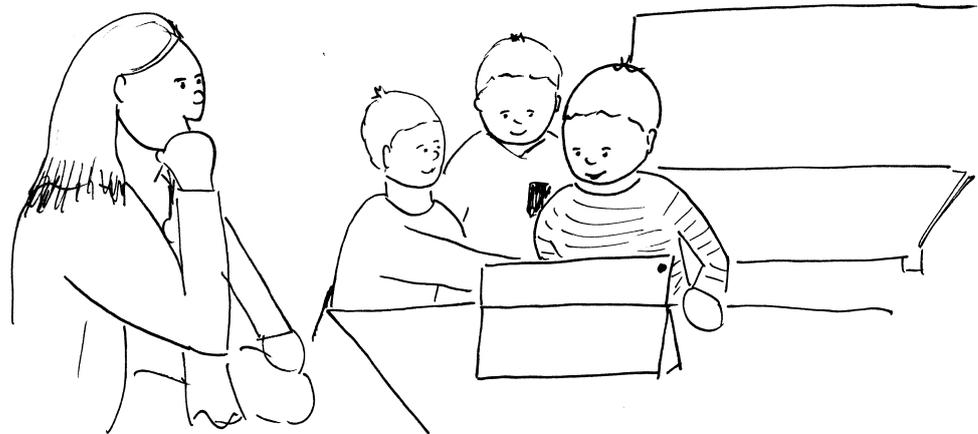
Abb. 4: Kita Gartenzwerge 4; Zeichnung L. W.

Frau Yildiz schaut Tom an, der immer noch auf dem Sofa sitzt und sagt: «So. Tom, jetzt darfst du einmal drücken». Tom rutscht zum Tablet und tippt, die Zunge zwischen den Lippen, auf den Bildschirm. Er wendet sich wieder Richtung Sofa, bleibt aber stehen als Frau Yildiz ihn fragt: «Was sollst du jetzt machen, Tom?» Sie erklärt ihm, wie er sich die Aufgabenstellung nochmals durch die Erzählstimme vorsprechen lassen kann. Tom wendet sich wieder zum Tablet, stützt eine Hand auf den Tisch, tippt auf den Bildschirm und hört stehend zu, was der Sprecher sagt. Jetzt beschwert sich Emir, dass er nichts sehen kann, und rutscht vom Sofa auf den Boden. Tom geht einen kleinen Schritt zur Seite, bleibt aber nach wie vor am Tisch stehen. Frau Yildiz und Tom klären erneut die Aufgabenstellung des Minigames (Pilze finden). Tom tippt nochmal auf den Bildschirm und das Spiel startet. Tom blickt konzentriert auf den Bildschirm, tippt darauf, blickt wieder eine Weile darauf, murmelt dann «hier», tippt und blickt wieder eine Weile auf den Bildschirm. (Videsequenz Kita Gartenzwerge)

Vor dem zuschauenden Publikum wird Tom in die Bedienung der App eingeführt. Mit ihrer Frage: «Was sollst Du jetzt machen, Tom?» transformiert Frau Yildiz die Situation in eine Lehr-Lernsituation, in der Wissensaneignung zum Thema wird (vgl. Kade 1997). Hervorzuheben ist, dass Tom sich lediglich darüber beschwert hatte, nichts sehen zu können. Dennoch wird er durch Frau Yildiz' Aufforderung zum aktiv Teilnehmenden, womit die Norm der *gemeinschaftlichen Nutzung des Mediums* sowie die Norm einer *gleichberechtigten, paritätischen Verteilung der Nutzung der App durch die Kinder* als kollektive Wissensbasis, d. h. auch organisationskulturell produziert und reproduziert wird. Emir beschwert sich ebenfalls, nichts sehen zu können, woraufhin Tom sofort eine Blickschneise für ihn herstellt. Emirs Einwand

löst jedoch nicht die gleiche Reaktion der Fachkraft aus wie bei Tom. Emir war schon dran und muss auf dem Sofa sitzen bleiben. Während Ünal und Emir zuvor sofort in Interaktion mit dem Tablet getreten waren und intuitiv das Minigame (Pilze suchen) lösten, stellt dies für Tom eine Hürde dar. Indem Frau Yildiz Tom zur aktiven Teilhabe befähigt, scheint die organisationskulturelle Orientierung des Kompensationsnormativs der Kita durch. Frau Yildiz regt im Folgenden die beiden anderen Kinder an, Tom bei der Suche nach Pilzen zu helfen:

Emir rutscht auf den Knien zu Tom ans Tablet und zeigt ihm darauf die abgebildeten Pilze. Tom tippt drauf. Ünal stellt sich hinter die beiden Kinder, beobachtet das Geschehen und kommentiert mit «jaaa». Tom sagt lächelnd: «haben wir». Ünal lehnt sich ein bisschen zurück, ruft «ja» und stellt dann, weiter aufs Tablet blickend, fest: «Alle Pilze haben wir noch. Jetzt bist du». Dabei berührt er Emirs Oberkörper: «Jetzt bist du, Emir». Emir tippt aufs Tablet. Aus dem Tablet ertönt ein Lachen. Nach einem kurzen Moment berührt Ünal Tom und sagt zu ihm: «Jetzt bist du, Tom».



**Abb. 5:** Kita Gartenzwerge 5; Zeichnung L.W.

Auf der Bühne entfaltet sich ein kollaborativer Interaktionszusammenhang, in dem die Lösung der Aufgabe des Minigames zum gemeinsamen Gegenstand wird. Emir und Ünal tippen jedoch nicht selbst auf das Tablet, sondern bleiben in der zugewiesenen helfenden Rolle. Hierbei bringen die Kinder koproduzierend die von Frau Yildiz aktualisierte organisationskulturelle Rahmung von Gemeinschaft und Miteinander hervor. Darüber hinaus wird auch Lernen, d. h. eine «erkennbare Einwirkung auf Wissensaneignung» zum Thema gemacht (Herrle 2013, 46). Zudem übernimmt Ünal eine Moderationsrolle und teilt ein, welches Kind an der Reihe ist. Im Peerkontext stattet ihn dies zum einen mit der Macht aus, die Aktivitäten von Tom und Emir zu koordinieren (wer darf tippen), zum anderen reproduziert er das organisationskulturell gerahmte paritätische Prinzip, sich mit anderen Kindern abwechselnd und teilend am gemeinsamen Gegenstand zu beteiligen.

Die empirische Analyse veranschaulicht Aspekte einer einrichtungsspezifischen Organisationskultur, die sich im Handeln der Kinder und der Fachkraft dokumentiert und dort eine Art Niederschlag gefunden hat. Vermittelt über Sprechakte, Symbole, Bewertungs- und Deutungsmuster, Interaktionen sowie räumlich-materielle Gegebenheiten zeigt sich die Dominanz eines vorsichtigen und segmentierten Einsatzes digitaler Medien. Dies entspricht dem eingangs skizzierten eher zögerlichen und negativ konnotierten Umgang mit dem Thema der Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen, der sich von einer offensiven Auseinandersetzung mit der Veränderung kultureller Praxis durch das Digitale eher distanziert. Gekoppelt mit dem Wert eines paritätischen Teilhabepinzips und einem von der Kita interpretierten Bildungsauftrag, der sich von familialen Nutzungsweisen digitaler Medien abgrenzen und Nachteile ausgleichen will, realisiert sich diese organisationskulturelle Rahmung in der ausgeprägten Sequenzialität, d. h. auch raumzeitlichen Geordnetheit und Chronologie der Aktivitäten der Beteiligten. Diese Begrenzungen machen den Umgang mit digitalen Bilderbüchern überschaubar und kontrollierbar.

Dies steht im Kontrast zu Umgangsweisen in anderen Kitas des Samples. So sind beispielsweise in der Kita «Mäusebau» digitale Medien in sehr verschiedenen Elementen der Tagesgestaltung sowie in den Teamgesprächen verankert. Über den Tag verteilt, stehen digitale Medien den Kindern annähernd jederzeit und nur mit geringen Einschränkungen (z. B. nicht zu Essenszeiten und die Regel des Abwechselns bei der begrenzten Zahl an Tablets) zur Verfügung. Anders als in der Kita «Gartenzwerge» wird die digitale Durchdringung der familialen Lebenswelt der Kinder als veränderte kulturelle Praxis akzeptiert und als Teil der sozialen Lebenswelt eines Kindes in die Kita integriert. Dies bedeutet nicht, dass hier jegliches Tun digital stattfindet, sondern dass immer dann, wenn Kinder oder pädagogisches Personal es als hilfreich erachten, digitale Medien in die Interaktionen eingebunden werden können. Situationen des Umgangs mit den Medien sind hier von hoher Simultanität und Parallelität ineinander verflochtener Handlungsstränge, z. B. auch vom haptisch dominierten häufigen Tippen auf dem Tablet-Bildschirm («Herumdoppeln») gekennzeichnet und wirken komplexer als im ausführlich dargestellten Beispiel. Es wird deutlich, wie die von Fachkräften ausgehandelten Orientierungsrahmen im Umgang mit digitalen Medien sich in die Organisationskultur eingeschrieben haben und so für die Kinder in Form von Routinen und Regeln wirkmächtig werden. Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass sich die Kita «Mäusebau» bereits seit mehreren Jahren mit dem Thema der Digitalisierung beschäftigt, dies auch in ihr Kitakonzept integriert und bereits fest im Kitaalltag verankert hat. Laut Aussagen des Teams befindet sich die Kita «Gartenzwerge» dagegen (wie bereits oben erwähnt) erst am Anfang der Einbindung digitaler Medien in die tägliche Arbeit, und nach eigenen Angaben noch in einem Annäherungsprozess an das Thema.

Die empirische Analyse zeigt dennoch, wie die Kinder Ünal und Emir trotz «wideriger Umstände» den sich bietenden (begrenzten) Möglichkeitsraum zur eigensinnigen Aneignung des Digitalen nutzen, weil das Tablet zu ihrer Lebenswelt gehört. Um ihre Interessen zu verfolgen, d. h. möglichst oft *dran* zu sein, häufig auf den Bildschirm tippen zu können und das Minigame zu spielen, bedienen sich die Kinder der organisationskulturellen Regeln und modifizieren diese u. a. durch Integration in ihre peerkulturellen Interaktionen (vgl. Corsaro 2012; Corsaro 1985). So wird das Zuhören auf dem Sofa in kniende, hockende, kriechende Positionen modifiziert, die ein schnelles Tippen in Reichweite zum Tablet-Bildschirm ermöglichen: Ünal überhört kurz die Ermahnung durch die Fachkraft, um ein Minigame zu beenden, Emir übernimmt Toms Strategie (nichts sehen zu können) und beide Jungen moderieren anschliessend die Situation, d. h. Emir hilft Tom und Ünal bestimmt, wer tippen darf.

## 5. Diskussion und Fazit

Ausgehend von der Feststellung, dass der wissenschaftliche Diskurs und die empirische Forschung zur Frühpädagogik die Digitalisierung eher funktionalistisch als Entität und Instrument zur Optimierung pädagogischer Förderung junger Kinder sowie als Vehikel der effizienten Gestaltung organisatorischer Belange betrachten, haben wir in diesem Beitrag eine kultur- und organisationstheoretische Perspektivierung des Umgangs mit Digitalem in pädagogischen Organisationen vorgeschlagen. Mit dem hier empirisch gewendeten Konzept einer Organisationskultur, welches sozialkonstruktivistisch und praxistheoretisch grundgelegt ist und von einer *kulturellen Verfasstheit des Sozialen* ausgeht, könnte sich eine Heuristik bieten, die in der Lage ist, über die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen von Wahrnehmungsmustern, kommunikativen Aktivitäten und performativen Praktiken, d. h. kulturellen Rahmungen in Bildungsinstitutionen, Aussagen zu treffen. Hierbei möchten wir betonen, dass das ausgewählte Fallbeispiel nicht als Vorzeigebeispiel gelungener Durchdringung des Kitaalltags mit dem Digitalen fungieren sollte. Es soll vielmehr aufzeigen, wie mithilfe einer organisationskulturellen Perspektive die hier gezeigte Praxis der Mediatisierung der pädagogischen Arbeit nachvollzogen und verstanden werden kann. Im dargestellten Beispiel ist es den Kindern (leider) nicht möglich, die Potenziale digitaler Medien für sich zu entfalten. Der organisationskulturelle Blick bringt dennoch die (kleinen) Beiträge der Kinder an der Gestaltung von Situationen des Umgangs mit dem Digitalen, also deren Teilhabe, auch unter eher begrenzenden Rahmenbedingungen zum Vorschein. Die beschriebenen Aktivitäten der Kinder werden unten den Bedingungen der «generationalen Ordnung» (Alanen 2005) «hervorgebracht und begrenzt [...]»; umgekehrt wirkt das Handeln von Kindern aber auch reproduzierend oder transformierend auf die generationale Ordnung zurück» (Hungerland und Kelle 2014, 229). Auf diese Weise sind Kinder an der stetigen

Aushandlung der Organisationskultur ihrer Kita beteiligt. Anschliessend an den Befund der Kindheitsforschung, dass kindliches Tun in seiner je spezifischen Eigenart für Erwachsene nicht immer anschlussfähig sein muss, aber im Sosein der Kinder dennoch situativ sinn- und bedeutungsvoll sein kann (vgl. Honig 2018; Alanen 2005; Corsaro 2003; Bollig und Kelle 2016), bietet sich an, hier künftig den Blick stärker auf die Aktivitäten der Kinder mit den digitalen Geräten zu richten und damit Beiträge zur Entwicklung pädagogischer Praxis zu leisten. Angelehnt an William Corsaros (2009) Konzept der «interpretative reproduction» und seine Ausarbeitung zur Peerkultur unter Kindern zeigt sich, dass Kinder zwar eingebettet sind in die kulturelle Verfasstheit ihrer sozialen Umwelt, dennoch relational eigene, kindliche Kulturen (vgl. Engel et al. 2022) – auch in der Interaktion mit Digitalem – entwickeln, die es in der Untersuchung der Frage nach einer nachhaltigen digitalen Transformation der Institution Kita in den Blick zu nehmen lohnt.

Eine organisationskulturelle Perspektivierung macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass pädagogische Fachkräfte und Kinder dem Digitalen in Bildungsinstitutionen nicht ausgeliefert sind, sondern durch interaktive Prozesse des Organisierens den einrichtungsspezifischen Umgang mit dem Digitalen selbst herstellen, reproduzieren und verändern. Dies impliziert zum einen die Anerkennung digitaler Bildung als etwas Prozesshaftes, nicht als Entität, zum anderen eine gewisse Gestaltbarkeit von organisationskulturellen Rahmungen. Dies weist darauf hin, dass über Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte sowie organisationsentwickelnde Begleitung auch eine verstärkte Hinwendung und Auseinandersetzung der Kitas zur digital geprägten Lebenswelt der Kinder (unter Einbezug ihrer Akteurschaft) möglich ist. Weiter sind insbesondere auch Fragen zu Begrenzungen und der nachhaltigen Gestaltung von digitaler Transformation angesprochen. Ursula Kluwick und Evi Zemanek (2019) schreiben dem Kulturbegriff nicht nur die Funktion der Vermittlung von Nachhaltigkeit zu, sondern begreifen ihn als Horizont, innerhalb dessen sich die normativen Vorstellungen von Nachhaltigkeit entwickeln. Die Organisationskultur der Einrichtung kann als ein solcher Horizont, eine von Wertvorstellungen und normativen Grundannahmen aufgeladene Rahmung begriffen werden, deren Verschränkung mit Fragen der Nachhaltigkeit stärker reflektiert werden sollte. Wenngleich es sich im Beitrag um ein einzelnes Fallbeispiel handelt, können hier entsprechende Denkanstösse gewonnen werden:

Teilhabe wird in unterschiedlichen disziplinären Konzepten als zentraler Motor für nachhaltige Entwicklungen angesehen (vgl. Kluwick und Zemanek 2019) und ist zudem eng mit der Frage der Reproduktion sozialer Ungleichheit verknüpft. Die empirischen Ergebnisse unserer Studie zeigen, wie facettenreich Teilhabe im Umgang mit dem Digitalen in Kindertageseinrichtungen hergestellt wird. Peerkulturelle Bedeutungskontexte, raumzeitliche Settings, die Beschaffenheit technologischer Artefakte, wertebezogene kollektive Überzeugungen und ähnliches stellen (auch)

Teilhabe her. Um Lernumgebungen unter den Bedingungen von Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität (Stalder 2016) verändern zu können, muss zunächst verstanden werden, wie (auch pädagogisch eher negativ zu bewertende) Lernumgebungen überhaupt hergestellt werden und warum sie in ihrem je lokalen Kontext so beschaffen sind und nicht anders.

Die eher zurückhaltende Haltung des Teams der Kita Gartenzwerge und der geordnete Umgang mit dem Digitalen im Kitaalltag lässt sich diesbezüglich mit Blick auf die Beschreibungen der Fachkräfte hinsichtlich einer heterogen zusammengesetzten Klientel in einem urbanen und vielfältigen, sozial schwächeren Stadtteil interpretieren und verstehen. Wie das umfangreiche empirische Material dieses Falls zeigt, entwickelt das Team aus der Wahrnehmung und Interpretation dieses Kontexts ein Gefahrenbewusstsein und eine schützende Haltung, in der sich u. a. die eingangs skizzierten eher negativ konnotierten (fachpraktischen) Diskurse um den Medieneinsatz in der Kita widerspiegeln. Die Fachkräfte sehen es als zentrale Notwendigkeit an, in der pädagogischen Arbeit den sozioökonomisch benachteiligten Kindern ihrer Einrichtung eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien zu ermöglichen. Grundlage ihrer organisationskulturellen Orientierung ist die beschriebene Form eines Bildungs- und Kompensationsanspruchs. Dabei kommt zum Vorschein, dass die organisationskulturelle Rahmung der Kita begrenzend wirkt und auf Bildung und Lernen in einer kulturellen Rahmung der Digitalität kaum vorbereiten kann (Hauck-Thum und Noller 2021). In diesem Zusammenhang beschreiben Herman van de Werfhorst et al. (2020) unter Einbezug einer relationalen Theorie, dass soziale Ungleichheit im Kontext digitaler bzw. neuer Medien nicht in Bezug auf einzelne Kategorien untersucht werden kann, sondern in ihren Interdependenzen betrachtet werden sollte.

Geht es um eine nachhaltige digitale Transformation der Institution der Kindertagesbetreuung, ist es wichtig, aufgrund der relationalen Verschränkung der Teilhabemöglichkeiten mit der Organisationskultur den Blick auf die organisationskulturellen Orientierungen sowie Fachkräfte *und* Kinder zu richten.

## Literatur

- Alanen, Leena. 2005. «Kindheit als generationales Konzept». In *Kindheit soziologisch*, herausgegeben von Heinz Hengst, und Helga Zeiher, 65–82. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_5).
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 1986. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 19.–20. Frankfurt a. M.: Fischer.
- BMFSFJ. 2017. «Kindertagesbetreuung: Zoom. Zoom auf: Fachkräfte». Berlin. Zugriff 24.3.2022. [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/KitaZoom/KitaZoom2\\_Fachkraefte.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/KitaZoom/KitaZoom2_Fachkraefte.pdf).

- Bollig, Sabine, und Helga Kelle. 2016. «Children as Participants in Practices: The Challenges of Practice Theories to an Actor-Centred Sociology of Childhood». In *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, herausgegeben von Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz, und Beatrice Hungerland, 34–47. Routledge research in education 161. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braches-Chyrek, Rita, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner, und Heinz Sünker, Hrsg. 2021. *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2013. *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK. <https://doi.org/10.30965/25890581-090-02-90000014>.
- Brüsemeister, Thomas. 2008. *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>.
- Cloos, Peter. 2008. *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Cloos, Peter, Frauke Gerstenberg, und Isabell Krähnert. 2019. *Kind – Organisation – Feld: Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cohen, Franziska, und Fabian Hemmerich. 2019. «Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung». Kurzexertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff 30.3.2022. [https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Endfassung\\_Kurzexertise\\_Dr.\\_Cohen\\_Digitalisierung\\_Kindertagesbetreuung.pdf](https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf).
- Corsaro, William A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. <https://doi.org/10.2307/2579037>.
- Corsaro, William A. 2003. *We're Friends, Right? Inside Kid's Culture*. Washington DC: Joseph Henry Press. <https://doi.org/10.17226/10723>.
- Corsaro, William A. 2009. «Peer Culture». In *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, herausgegeben von Jens Qvortrup, William A. Corsaro, und Michael-Sebastian Honig, 301–15. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230274686>.
- Corsaro, William A. 2012. «Interpretive Reproduction in Children's Play». *American Journal of Play* 4 (4): 488–504.
- Corsaro, William A., und Donna Eder. 1990. «Children's Peer Cultures». *Annual Review of Sociology* 16: 197–220.
- Dinkelaker, Jörg, und Matthias Herrle, Hrsg. 2009. *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Ralf Bohnsack, Jo Reichertz, Christian Lüders und Uwe Flick. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7_1).
- Engel, Juliane, Carola Frank, Steffen Loick Molina, und Lena Sophie Weihmayer. 2022. *Kindliche Praktiken zwischen Freispiel, Sorge und pädagogischen Angeboten: Akteurschaften unter Dreijähriger im Kitaalltag*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Engel, Nicolas. 2018. «Kulturtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Susanne M. Weber, 237–48. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_23).
- Flämig, Katja. 2017. *Freiwillig und verbindlich: Ethnografische Studien zu »Angeboten« in der Kindertageseinrichtung*. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim: Beltz Juventa.
- Franzpötter, Reiner. 1997. *Organisationskultur: Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht*. Baden-Baden: Nomos.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2020. «Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung :von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und -bildung». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 422-456. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hauk-Thum, Uta, und Jörg Noller. 2021. *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5>.
- Hering, Linda, und Robert Jungmann. 2019. «Einzelfallanalyse». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur, und Jörg Blasius. 2. Auflage. 619–32. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_1).
- Herrle, Matthias. 2013. *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen: Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19153-9>.
- Herrle, Matthias, Jochen Kade, und Sigrid Nolda. 2013. «Erziehungswissenschaftliche Videographie». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel. 4. Auflage. 599–620. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hildebrandt, Bruno. 1984. *Methodik der Einzelfallstudie: theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen*. Bd. 3756. Fernuniversität Hagen.
- Hirschauer, Stefan. 2016. «Verhalten, Handeln, Interagieren». In *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 45–70. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003>.
- Honig, Michael-Sebastian. 2018. «Kindheit als praxeologisches Konzept: Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken». In *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen, und Georg Rißler, 193–209. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hopf, Michaela. 2020. «Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote». In *Handbuch Frühe Kindheit*, herausgegeben von Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sücker, und Michaela Hopf. 2. Auflage, 703–14. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.61>.
- Hungerland, Beatrice, und Helga Kelle. 2014. «Kinder als Akteure – Agency und Kindheit: Einführung in den Themenschwerpunkt». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 34 (3): 227–32.

- Kade, Jochen. 1997. «Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen.» In *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, herausgegeben von Dieter Lenzen, und Niklas Luhmann. 39–70. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kluwick, Ursula, und Evi Zemanek, Hrsg. 2019. *Nachhaltigkeit interdisziplinär: Konzepte, Diskurse, Praktiken: ein Kompendium*. Wien, Köln, Weimar, Stuttgart: Böhlau. <https://doi.org/10.36198/9783838552279>.
- Knauf, Helen. 2018. «Diskussionen: Die Nutzung digitaler Medien in der Kita entdramatisieren». Replik auf den Beitrag von Fröhlich-Gildhoff und Fröhlich-Gildhoff in *Frühe Bildung*, 6 (4). *Frühe Bildung* 7 (2): 114–16. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000374>.
- Knauf, Helen. 2019. *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Oktober 2019. Bielefeld: Bielefeld Working Paper. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000476>.
- Kutscher, Nadja. 2014. *Soziale Ungleichheit*. In *Handbuch Kinder und Medien*. herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger. 101–14. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mossberger, Karen, Caroline J. Tolbert, und Mary Stansbury. 2003. *Virtual Inequality: Beyond the Digital Divide*. American governance and public policy series. Washington, DC: Georgetown Univ. Press. <https://doi.org/10.1108/14684520410553886>.
- mpfs. 2020. «miniKIM-Studie 2020: Kleinkinder und Medien». [http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/lfk\\_miniKIM\\_2020\\_211020\\_WEB\\_barrierefrei.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf).
- Prose, Matthias, und Kerstin Rabenstein, Hrsg. 2018. *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.22>.
- Przyborski, Aglaja, und Julia Riegler. 2010. «Gruppendiskussion und Fokusgruppe». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey, und Katja Mruck. 436–48. Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Reckwitz, Andreas. 2008. *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kultursoziologie*. Sozialtheorie. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839409176>.
- Ryle, Gilbert. 1969. *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schmid, Melanie. 2019. «Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas: Auswertungsbericht zur Online-Befragung». Zugriff 9.8.2021. [https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb\\_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Data\\_Literacy/Auswertungsbericht\\_Mediennutzung\\_und\\_E-Learning\\_20190830neu.pdf](https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Data_Literacy/Auswertungsbericht_Mediennutzung_und_E-Learning_20190830neu.pdf).

- Schrage, Dominik. 2014. «Kultursoziologie». In *Wörterbuch der Soziologie*, herausgegeben von Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff, und Nicole Burzan. 3. Auflage., 254–57. Konstanz, München: UVK/Lucius. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>.
- Schulz, Marlen, Birgit Mack, und Ortwin Renn. 2012. *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7>.
- Stalder, Felix, Hrsg. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher. 2017. «Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas? Eine repräsentative Telefonumfrage». [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3\\_Aktuelles/Presse/171213\\_Ergebnisse\\_zur\\_Telefonbefragung\\_Digitales.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3_Aktuelles/Presse/171213_Ergebnisse_zur_Telefonbefragung_Digitales.pdf).
- Strauss, Anselm L. 1994. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm L., und Juliet Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Strübing, Jörg. 2008. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Auflage. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>.
- Strübing, Jörg. 2018. *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*. 2. Auflage. Soziologie kompakt. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Takacs, Zsafia K., Elise K. Swart, und Adriana G. Bus. 2015. «Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis». *Review of Educational Research* 85 (4): 698–739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>.
- Tuma, René, Bernt Schnettler, und Hubert Knoblauch. 2013. *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>.
- van de Werfhorst, Herman Gerbert, Emma Kessenich, und Sara Geven. 2020. «The Digital Divide in Online Education. Inequality in Digital Preparedness of Students and Schools before the Start of the COVID-19 Pandemic». <https://doi.org/10.31235/osf.io/58d6p>.
- Vogd, Werner. 2009. *Rekonstruktive Organisationsforschung: Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, Monika. 2008. «Die dokumentarische Videointerpretation in der Erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung». In *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*, herausgegeben von Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder, und Burkhard Müller, 221–32. Weinheim: Juventa.
- Weick, Karl E. 1995. *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Wiesemann, Jutta, Clemens Eisenmann, Inka Fürtig, Jochen Lange, und Bina E. Mohn, Hrsg. 2020. *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31725-6>.
- Youniss, James, Hrsg. 1994. *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.