

Bachelorarbeit

Digitale Bildung im Kindergarten?!

**Welche Kompetenzen für Kinder und pädagogische
Fachkräfte wichtig sind**



Evangelische Hochschule Dresden

Name und Matr.nr.: Theresa Lenz

Semester: 9

Studiengang: BA Bildung und Erziehung in der Kindheit

Gutachterin: Prof. Ivonne Zill-Sahm

Gutachterin: Prof. Beate Naake

Datum: 27.12.2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Rahmen	3
2.1 Medienpädagogische Begriffe und Ziele	3
2.1.1 Der Medienbegriff	3
2.1.2 Der Begriff der Mediendidaktik	4
2.1.3 Medienbildung und informatische Bildung als die Bestandteile digitaler Bildung	4
2.1.4 Medienkompetenz	5
2.2 Der Begriff der ‚Professionellen Handlungskompetenz‘ in der Frühpädagogik	6
2.2.1 Kompetenzmodelle – ein Überblick	7
2.2.2 Das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch	7
3 Kompetenzdimensionen zur digitalen Bildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen	10
3.1 Basiskompetenzen	11
3.2 Mediale Zeichensysteme verstehen	12
3.3 Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren.....	12
3.4 Absichten von Medien erkennen	13
3.5 Kommunizieren und Kooperieren	15
3.6 Produzieren & Präsentieren	17
3.7 Schützen & sicher agieren	18
3.8 Problemlösen & Handeln	22
3.9 IT-Konzepte für Problemlösungen und zum Verstehen der Informationsgesellschaft kennenlernen	25
3.10 Analysieren & Reflektieren	26
4 Zentrale medienbezogene Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte	28
4.1 Disposition	29
4.1.1 Fachspezifisches, theoretisches Wissen.....	29
4.1.2 Habituelles Erfahrungswissen	41
4.1.3 Motivation.....	43
4.1.4 Methodische Fertigkeiten	44
4.1.5 Soziale Fähigkeiten	45
4.2 Performanz	46
4.2.1 Analyse, Evaluation und Reflexion	47

	4.2.2 Haltung	48
5	Zusammenfassung und Fazit	50
	Literaturverzeichnis.....	15
	Selbstständigkeitserklärung.....	17

Abbildungsverzeichnis

	Abbildung 1: Zusammenwirken von Medien- und informatischer Bildung	5
	Abbildung 2: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch	8
	Abbildung 3: Modell des intelligenten Risikomanagements	31
	Abbildung 4: Modell des medienerzieherischen Habitus nach Friedrich-Liesenkötter.....	49

1 Einleitung

„Digital first. Bedenken second.“ (MDR 2017) – Unter anderem mit diesem Slogan warb die FDP in der Bundestagswahl 2017. Liest und hört man öffentliche Stimmen, die über den Einsatz digitaler Medien in Kindergärten diskutieren, entsteht mitunter der Eindruck, dass genau diese Einstellung von einigen Vertreter_innen auch für den Elementarbereich vorgeschlagen wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Fröhlich-Gildhoff 2017). Demgegenüber stehen aber auch Kritiker_innen, die die Gefahren für die kindliche Entwicklung, ausgehend von digitalen Medien, betonen (vgl. ebd.).

In der Fachdebatte über den Einsatz digitaler Medien in Kindergärten hat sich ein Konsens eingestellt, nicht mehr nach dem ‚Ob‘ zu fragen, sondern über das ‚Wie‘ zu debattieren. Das Hauptargument dafür ist, dass der Einzug digitaler Medien in die Lebenswelt von Kindern nicht mehr unterbunden werden kann, da er schon längst geschehen ist.

Laut der Studie miniKIM¹ existieren in nahezu allen Familien eine Vielzahl elektronischer und digitaler Geräte, wie Handys bzw. Smartphones, Fernseher und/oder Computer bzw. Laptops oder Tablets. Dabei gaben 100% der befragten Haushalte an, einen Internetzugang zu besitzen. Im Vergleich zur Vorstudie aus dem Jahr 2014 gab es einen besonders deutlichen Zuwachs an Tablets (von 23% zu 53% der Haushalte), Spielekonsolen (von 40% zu 67%) und auch an speziellen Kindercomputern (von 15% zu 29%) (vgl. Kieninger et.al. 2021, S. 6; Feierabend et.al. 2015, S. 5).

Die prinzipielle Verfügbarkeit digitaler Medien ist also gegeben und die Angaben zur Nutzung dieser Ausstattung lassen den Schluss zu, dass Kinder in direkter Weise mit digitalen Medien agieren. So gaben Eltern an, dass Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren im Schnitt 75 Minuten Bewegtbildangebote (darunter fallen lineares Fernsehen, aber auch kostenfreie und kostenpflichtige Video- und Streamingdienste) rezipieren. Insgesamt konnte im Vergleich zur Studie im Jahr 2014 ein Zuwachs an Mediennutzungszeit für fast alle abgefragten Medienarten verzeichnet werden. Den höchsten Anstieg gab es dabei bei der Nutzung von Büchern (mit einem Plus von zehn Minuten). Nur für das lineare Fernsehen wurde zu Gunsten alternativer

¹Bei der miniKIM-Studie des ‚Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest‘ (mpfs) handelt es sich um eine Befragung von Haupterziehern von Kindern unter sechs Jahren (also in der Regel der Eltern) über den kindlichen und familiären Medienumgang (vgl. Kieninger et.al. 2021)

digitaler non-linearer Angebote weniger Nutzungszeit angegeben (mit einem Minus von 22 Minuten)² (vgl. Kieninger et.al. 2021, S. 14 f).

Die Haushalte von Familien mit Kindern im Kindergartenalter sind also nahezu alle mit digitalen Geräten ausgestattet und die Kinder haben in der Regel auch einen gewissen Zugriff auf diese. Umfang und gegebenenfalls Begleitung des Zugriffs ist dabei jedoch sehr abhängig vom jeweiligen Elternhaus. In einer vom SINUS-Institut Heidelberg durchgeführten Studie konnte gezeigt werden, dass der formale Bildungsgrad der Eltern entscheidend dafür ist, inwieweit Kinder bei der Nutzung begleitet und unterstützt und reglementiert werden (vgl. DIVSI 2015, S. 17). Um die vielfältigen Einstellungen und Nutzungsweisen von Eltern zu typologisieren wurden in der Studie sozial-digitale Milieugruppen der Eltern von Kindern im Alter von drei bis acht Jahren konzipiert. Je nachdem welchem Milieu die Eltern angehören, desto ‚moderner‘ oder ‚traditioneller‘ im (soziokulturellen Sinn) ist ihre Haltung und Affinität zum Internet und digitalen Medien im Allgemeinen. Immerhin 26% der Eltern gehören, laut dieser Studie, der Gruppe der ‚digital Souveränen‘ an, die sich dadurch auszeichnen, dass sie im Umgang mit digitalen Medien und dem Internet sehr kompetent sind, die Chancen im Vergleich zu den Risiken der Mediennutzung betonen, ihre Kinder in diesem Bereich aktiv begleiten und auch Nutzungsregeln vereinbaren (vgl. ebd., S. 22 ff). Den Gegenpol bildet das Milieu der ‚internetfernen Verunsicherten‘, dem sechs Prozent der Eltern angehören. Die Kinder dieser Eltern wachsen weitgehend ohne Nutzung digitaler Medien auf, da die Eltern in erster Linie die Risiken dieser Medien und des Internets wahrnehmen und keine Chancen. Außerdem zeichnen sich die Eltern durch eine große Verunsicherung bezüglich der Themen ‚digitale Medien‘ und ‚Internet‘ aus (vgl. ebd., S. 53 ff). Zwischen den beiden ‚Extremen‘ gibt es weitere Milieuabstufungen, die sich hinsichtlich ihres sozialen Status‘ und ihre Grundorientierung bezüglich digitaler Medien und Internetnutzung unterscheiden (vgl. ebd., S. 21).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Omnipräsenz digitaler Medien im Leben von fast allen Kindern schon im jungen Alter und der sehr unterschiedlichen familiären Ausgangslagen liegt die Argumentation nahe, dass Kinder zumindest in Bildungsinstitutionen wie Kindergärten dabei unterstützt werden sollten, einen verantwortungsvollen und kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu erlernen (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 12). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche digitalen Kompetenzen im Kindergartenalter (also von ca. drei bis sechs Jahren) Beachtung finden sollten und wie diese im Rahmen institutioneller Bildung gefördert werden können. Daran anschließend soll der Frage nach den benötigten professionellen Hand-

²Ein Grund für den Anstieg der Mediennutzungszeiten, könnte die zum Zeitpunkt der Befragung grassierende Corona-Pandemie sein, auf Grund derer viele Kindergärten geschlossen waren und Kinder sich vermehrt zu Hause ohne Zugriff auf andere Spielpartner beschäftigen mussten.

lungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf digitale Medienarbeit in Kindergärten nachgegangen werden.

2 Theoretischer Rahmen

Um sowohl die Frage nach relevanten digitalen Kompetenzen bei Kindergartenkindern und andererseits nach den dafür nötigen professionellen Handlungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte beantworten zu können, müssen zunächst zentrale medienpädagogische Begrifflichkeiten und das Kompetenzverständnis bezogen auf Fachkräfte in der Frühpädagogik erläutert werden.

2.1 Medienpädagogische Begriffe und Ziele

„Die Medienpädagogik“ ist der im deutschsprachigen Raum gebräuchlichste Oberbegriff für alle an Medien ausgerichteten theoretischen und praktischen pädagogischen Aktivitäten (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 12). Wissenschaftshistorisch handelt es sich dabei um eine noch sehr junge Disziplin, die sich erst in den 1960er Jahren etabliert hat. Wie in anderen Wissenschaftsbereichen auch haben sich seitdem unterschiedliche Strömungen entwickelt und verschiedene Begrifflichkeiten herauskristallisiert, die den derzeitigen Diskurs prägen (Süss et.al. 2018, S. 47). Ihre theoretischen und empirischen Grundlagen bezieht „die Medienpädagogik“ dabei aus der „[...] Medienforschung, der psychologischen Grundlagenforschung (v.a. Entwicklungs- und Kognitionspsychologie) und den Erziehungswissenschaften“ (Six, Gimmler 2007, S. 23).

2.1.1 Der Medienbegriff

Etymologisch kann das Wort vom lateinischen Begriff ‚medius‘ abgeleitet werden, was so viel wie ‚etwas Mittleres‘ oder ‚Vermittelndes‘ bedeutet (vgl. Neuß 2012, S. 9). Dieser Arbeit liegt ein Medienverständnis zu Grunde, das sich an Baackes Medienbegriff orientiert und „[...] alle Medien, von Printmedien über Rundfunk und Fernsehen, Kassetten und Videorekorder, Telefon und Walkman bis zu den interaktiv und multimedial entwickelten Kommunikationsformen vom Computer (Offline) und Internet (Online)“ (Baacke 1998, Absatz 7 in Fthenakis et.al. 2009, S. 20) einschließt. Auch wenn die Definition schon über 20 Jahre alt ist und die genannten Medien nicht mehr dem Stand der Zeit entsprechen, ist dennoch klar, dass der Medienbegriff

Baackes im weiteren Sinne als das gesamte Spektrum analoger und digitaler Medien (deren Inhalte einschlossen) verstanden werden kann.

2.1.2 Der Begriff der Mediendidaktik

Nach Six und Gimmler untergliedert sich Medienpädagogik in die Teilbereiche Medienbildung und Mediendidaktik (Six, Gimmler 2007, S.22). Letzterer Begriff entstammt originär dem schulischen Kontext, was auch an den gebräuchlichen Definitionen ersichtlich wird, in denen es um die Gestaltung von ‚Lehr-Lern-Prozessen‘ geht. Eine Terminologie, die in der Elementarpädagogik eher ungebräuchlich ist, da sie dem hier vorherrschenden Bildungsbegriff entgegensteht. Nach Süß beschäftigt sich „[...] Mediendidaktik vordringlich mit dem Lehren und Lernen mit Medien und damit verbunden mit der Frage, wie Medien bzw. Medienangebote zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele konzipiert und eingesetzt werden können bzw. sollten und wie Lehr-/Lern-Prozesse durch die Gestaltung oder den Einsatz von Medien optimiert werden können“ (vgl. Süß 2018, S. 162).

2.1.3 Medienbildung und informatische Bildung als die Bestandteile digitaler Bildung

In ihrer praktischen Ausführung wird im Kontext von Medienpädagogik meist von Medienbildung bzw. im Elementarbereich auch manchmal von Medienerziehung gesprochen (vgl. Six, Gimmler, S. 23.). Hauptanliegen von Medienbildung ist es, sowohl durch alltägliches ‚ungeplantes‘ aber pädagogisch begründetes Handeln, insbesondere aber auch „[...] durch gezielte Strategien und Maßnahmen, Kompetenzen für einen zielgerichtet-funktionalen, kreativen, selbstbestimmten und selbstregulierten, gleichzeitig aber auch persönlich verträglichen und sozial angemessenen Medienumgang zu fördern“ (ebd.). Da sich mit zunehmender Digitalisierung jedoch das medienpädagogische Anwendungs- und Aufgabenspektrum erheblich verändert und erweitert hat, wird seit einigen Jahren auch ‚digitale Bildung‘ als Überbegriff für ‚Medienbildung‘ und ‚informatische Bildung‘ verwendet (vgl. Haus der kleinen Forscher 2017, S. 10; Abb. 1). Diese Entwicklung äußert sich u.a. auch darin, dass die Jugendministerkonferenz den Kitauftrag der ‚Medienbildung‘ im Jahr 2004 um den Aspekt der ‚informatischen Bildung‘ erweitert hat (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 13).

³Im Elementarbereich hat sich ein Bildungsverständnis durchgesetzt, das Lernen nicht als ‚Weitergabe‘ von Wissen begreift, sondern davon ausgeht, dass Kinder sich durch die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und der darauffolgenden ‚Rückmeldung‘ (z.B. durch andere Kinder oder Erwachsene) Wissen und Kompetenzen ko-konstruieren. Pädagogische Fachkräfte fungieren dabei als kooperative und kommunikative Partner_innen, die dem Kind durch aktive Beteiligung dabei helfen, diese Kompetenzen zu erwerben und Sinnzusammenhänge zu konstruieren (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 25). Der Begriff des ‚Lehrens‘ ist daher in der frühpädagogischen Fachliteratur eher ungebräuchlich.



Abbildung 1: Zusammenwirken von Medien- und informatischer Bildung (Haus der kleinen Forscher 2017, S. 10)

2.1.4 Medienkompetenz

Der Begriff der Medienkompetenz wird häufig als das übergeordnete Ziel allen medienpädagogischen Handelns⁴ beschrieben und ist seit etlichen Jahren fester Bestandteil des medienpädagogischen Fachdiskurs'. Dabei wird er in öffentlichen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten beinahe inflationär benutzt – oft auch synonym zu Begriffen wie Medienbildung oder Medienmündigkeit (vgl. Iske 2015, S. 247 ff). In medienpädagogischer Fachliteratur wird meist auf Dieter Baackes Verständnis von Medienkompetenz verwiesen. Baacke definierte Medienkompetenz als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996b, S. 8, in Süss et.al. 2018, S. 111). Allerdings gibt es bezüglich der Fokussierung auf den Kompetenzbegriff auch kritische Stimmen. Individuell unterschiedliche Anforderungen und Präferenzen an Medien in Abhängigkeit von Alter, sozialer Verortung und persönlicher Interessen und Ziele würden durch die einseitige Ausrichtung auf die Ausbildung universaler ‚Kompetenzen‘ nicht berücksichtigt (vgl. Süss et.al. 2018, S. 109). So argumentiert auch Spahnel, dass Medienkompetenz nicht als das „[...] letzte Ziel, sondern nur als Mittel zum Zweck der *Medienbildung als Aspekt der Persönlichkeitsbildung*“ (Spahnel 2010a, S. 51, Hervorhebung im Original, in Iske

⁴Damit soll an dieser Stelle jedwede Verhaltensäußerung und Handlung gemeint sein, hinter der ein übergeordnetes Konzept und daraus abgeleitete medienpädagogische Zielvorstellungen stehen (vgl. Six, Gimmler 2007, S. 23).

2015, S. 260) betrachtet werden sollte. Der Medienkompetenzbegriff bietet sich jedoch an, wenn es um die Frage nach der Orientierung und um die Analyse medienpädagogischen Handelns geht, weshalb er auch in dieser Arbeit Anwendung findet (vgl. Iske 2015, S. 161).

Ein weiterer Begriff, der manchmal synonym zum Medienkompetenzbegriff als Ziel medienpädagogischen Handelns verwendet wird, ist der der ‚Media Literacy‘. Das auch in der Frühpädagogik bekannte Konzept der ‚literacy‘⁵ wird hier auf den medienpädagogischen Bereich übertragen und meint so viel wie die Fähigkeit, Medien richtig ‚lesen‘ bzw. zu interpretieren zu können. Um sich vor der Beeinflussung von Medien zu schützen, sollte die Fähigkeit der Menschen gefördert werden, sich kritisch mit den rezipierten Medieninhalten auseinandersetzen zu können (vgl. Süß 2018, S. 113). Auch wenn der ‚Media Literacy‘-Begriff in Handbüchern und Einführungswerken mit medienpädagogischen oder -wissenschaftlichen Fokus in der Regel aufgeführt und beschrieben wird, so ist er im deutschsprachigen Fachdiskurs in der Regel nicht gebräuchlich, sodass er in dieser Arbeit auch nicht weiter aufgegriffen wird. Da der Begriff aber zum internationalen medienpädagogischen Standardvokabular gehört, sollte er an dieser Stelle trotzdem Erwähnung finden.

2.2 Der Begriff der ‚Professionellen Handlungskompetenz‘ in der Frühpädagogik

Definitionen des Kompetenzbegriffs unterscheiden sich je nach Fachkontext, in dem sie verwendet werden. Die im frühpädagogischen Fachdiskurs in Bezug auf allgemeine professionelle Kompetenzen am häufigsten rezipierte Definition stammt von Franz E. Weinert (2001) (vgl. z.B. Anders 2012, S. 9; Kucharz 2020, S. 128; Fröhlich-Gildhoff et.al. 2011, S. 14). Dieser beschreibt Kompetenzen als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et.al. 2011, S. 27 f). Im elementarpädagogischen Kontext hat es sich etabliert, von ‚professionellen Handlungskompetenzen‘ zu sprechen (vgl. Anders 2012, S. 9). Im Gegensatz zum einfachen Kompetenzbegriff sind Handlungskompetenzen weiter gefasst. „Handlungskompetenz beschreibt das Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen“ (ebd.).

⁵Literacy meint „die Fähigkeit zu lesen“ oder auch die „Lese- und Schreibfähigkeit“ (Süß 2018, S. 113)

2.2.1 Kompetenzmodelle – ein Überblick

Pädagogische Fachkräfte befinden sich alltäglich in Situationen, die sich aufgrund ihres Interaktionscharakters durch ein hohes Maß an Komplexität und nur bedingte Vorhersehbarkeit auszeichnen. Daher ist es wichtig, dass sie Kompetenzen erwerben, die sie in solchen Situationen „[...] eigenverantwortlich, selbstständig und fachlich begründet [...]“ (Fröhlich-Gildhoff et.al. 2014, S. 9) handlungsfähig machen (vgl. ebd.). Zur Analyse bzw. Definition professioneller Handlungskompetenzen haben sich verschiedene Modelltypen etabliert: Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle. In Strukturmodellen findet eine Operationalisierung von Kompetenzen in die ihnen zugrunde liegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten statt, welche in Beziehung bzw. Hierarchie zueinander gesetzt werden, um so interindividuelle Unterschiede feststellen zu können (vgl. Anders 2012, S. 13). Stufenmodelle werden zur Analyse des Entwicklungsstandes professioneller Kompetenzen eingesetzt. Dafür werden bestimmte Aufgabenbereiche eines inhaltlichen Gebiets jeweils einem bestimmten Niveau bzw. einer Stufe zugeordnet. Dabei wird fachliches Wissen in seiner Entstehung vom ersten Orientierungswissen zum erfahrungsbasierten Wissen beschrieben und mit der Entwicklung von Handlungsfähigkeit verknüpft (vgl. ebd.). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass professionelle Handlungskompetenzen erlernbar sind und sich z.B. durch eine Steigerung an praktischer Arbeitserfahrung, Fort- und Weiterbildungen und auch der eigenen Selbstreflexion im Laufe des Lebens ständig weiter entwickeln können (vgl. Anders 2012, S. 9). Diesem prozesshaften Charakter tragen Prozessmodelle Rechnung, indem hier das professionelle Handeln und Verstehen als eine zirkuläre Abfolge von „[...] Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und Forschung, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ (ebd.) beschrieben wird.

2.2.2 Das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch

Das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et.al. vereint Struktur- und Prozessmodelle, indem hier das Zusammenspiel von professionellem Handeln und professionellen Kompetenzen dargestellt wird. Hierfür beschreiben die Autor_innen Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel von „[...] Handlungsgrundlagen, Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung [...]“ (Anders 2012, S. 15).

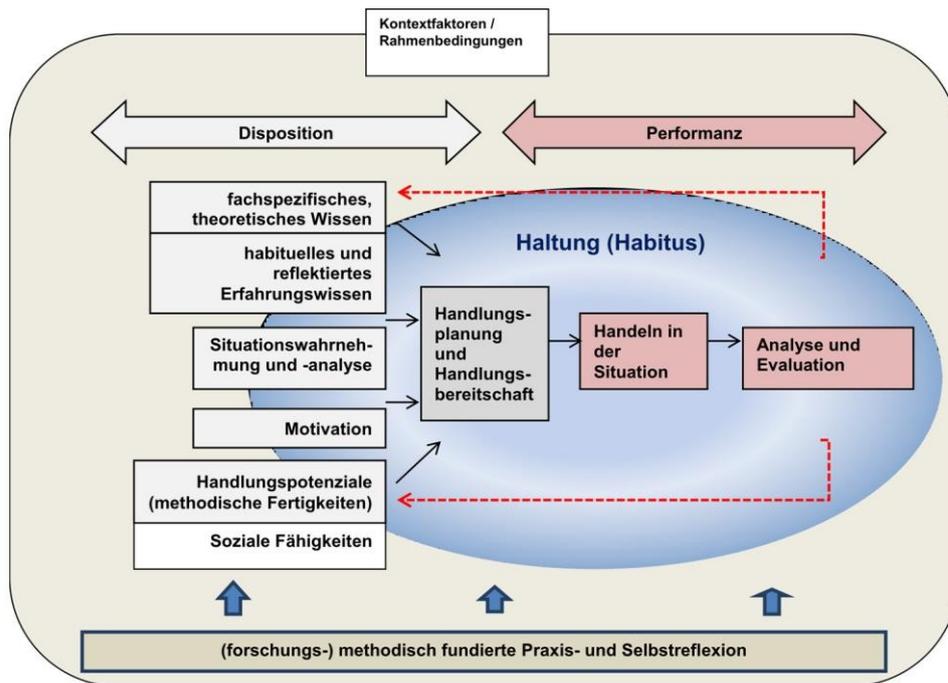


Abbildung 2: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarbeitete Fassung von 2014)

Die Handlungsgrundlagen, die im Modell als Disposition bezeichnet werden und das prinzipielle Vermögen beschreiben, in einer bestimmten Art und Weise zu handeln, ergeben sich aus einem Zusammenspiel von:

- a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischen Fachwissen,
- b) implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte,
- c) Handlungspotenzialen in Form von prozeduralen Fähigkeiten und Fertigkeiten (bspw. didaktisches Vorgehen, Methoden der Dokumentation und Beobachtung oder Forschungsmethoden)
- d) sozialen Fähigkeiten (als zentral sehen Fröhlich Gildhoff hier: „[...] Inklusionskompetenz, Perspektivübernahme und Empathiefähigkeit, Anerkennung/Toleranz, Kritik- und Kompromissfähigkeit [...]“ (Fröhlich-Gildhoff et.al. 2014, S. 10)).

Die genannten Aspekte der Disposition sowie auch externe strukturelle Rahmenbedingungen und situationsabhängigen Kontextfaktoren beeinflussen die Handlungsbereitschaft bzw. -planung, welche wiederum maßgeblich für die tatsächliche Handlungsrealisierung, also die Performanz ist (vgl. ebd.).

Der konkrete Handlungsvollzug, also die Performanz, zeichnet sich im pädagogischen Kontext durch eine gewisse Spontanität und Unplanbarkeit aus. Daher beschreiben Fröhlich-Gildhoff

et.al. auch zwei Handlungsmodi, die die Performanz auszeichnen: ein praktisch-pädagogischer und ein wissenschaftlich-reflexiver. Im praktisch-pädagogischen Handlungsmodus sind die Handlungen nicht reflexiv begründet, sondern entstehen spontan. Vorab geplante und dann durchgeführte Handlungen wiederum begründen sich auf Grund theoretischen und reflektierten Erfahrungswissens (vgl. ebd. S. 11).

Am Ende des Handlungsprozesses steht die Evaluation und Reflexion, welche schließlich die Voraussetzung für folgende (professionelle) Handlungen bildet (vgl. Anders 2012, S. 15).

Als alles beeinflussende Variable wird im Modell von Fröhlich-Gildhoff et.al. die professionelle Haltung als Grundlage jeglichen professionellen Denkens und Handelns dargestellt. Nach den Autoren_innen setzt sich eine professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte aus handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen zusammen (vgl. Anders 2012, S. 15).

Das Modell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesenmann und Pietsch bietet eine differenzierte Grundlage zur Analyse von fachspezifischen professionellen (Handlungs-)Kompetenzen, weshalb sie in dieser Arbeit auch als Ausgangslage zur Beschreibung medienbezogener Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte dient. Zwar gibt es auch Kompetenzmodelle, die explizit medienpädagogische Kompetenzen von Fachkräften in den Blick nehmen, jedoch lassen diese nach Meinung der Autorin außer Acht, dass Medienpädagogik im Elementarbereich nicht als separater Bildungsbereich zu verstehen ist, sondern in alle Bildungsbereiche eingebettet werden muss. So lässt bspw. das „Bedingungsgefüge medienpädagogischer Praxis“ nach Nolte (vgl. Nolte 2014, S. 216) die Situationswahrnehmung und -analyse außer Acht, die aber für eine alltagsintegrierte, lebensweltorientierte und an den Themen der Kinder ausgerichtete medienpädagogische Arbeit unabdingbar ist.

3 Kompetenzdimensionen zur digitalen Bildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Welche Kompetenzen in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien für Kinder im Kindergartenalter relevant sind, wurde länderübergreifend im Jahr 2004 von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) grob umrissen. Der ‚Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ beschreibt grundlegende Bildungsziele bezogen auf verschiedene Bildungsbereiche, auf die sich alle Bundesländer verständigen konnten. Auch wenn es keinen gesonderten Bildungsbereich ‚Digitale Medien‘ gibt, sind grundlegende medienpädagogische Zielsetzungen in den Bereichen ‚Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik‘ und ‚Musische Bildung/Umgang mit Medien‘ enthalten. Hier heißt es einerseits, dass Kindern Kenntnisse vermittelt werden sollten, die es ihnen ermöglichen, die technischen und informationstechnischen Geräte zu verstehen und zu nutzen, welche ihren Alltag prägen (vgl. ebd., S. 4). Und weiterhin, dass neben der Förderung von „[...] Medienkompetenz als dem obersten Ziel von Medienbildung auch die Fähigkeiten, Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen [...]“ (ebd., S. 5) oberste Prämisse haben.

Diese zwar aktuellen, aber sehr grundständigen und nicht besonders ausdifferenzierten Zielsetzungen wurden im Jahr 2016 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Rahmen für ‚Kompetenzen in der digitalen Welt‘ für deutsche Schulen ergänzt und ausdifferenziert, welcher wiederum die Grundlage für den ‚Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Kitas‘ war (vgl. Reichert-Garschhammer, 2018d; Reichert-Garschhammer et al., 2019 in Reichert-Garschhammer 2020, S. 24). Für den aktuellen Kompetenzrahmen von Reichert-Garschhammer dienten die genannten Kompetenzbereiche als strukturelle Leitlinie und wurden u.a. durch die Bildungs- und Erziehungsziele früher Medienbildung nach Fthenakis et.al. (2009) inhaltlich konkretisiert (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95). Außerdem wurde dem Kompetenzrahmen der Kultusministerkonferenz die Dimension ‚Basiskompetenzen‘ hinzugefügt, sodass dieser nun die folgenden sieben Kompetenzdimensionen umfasst:

- 1) Basiskompetenzen
- 2) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- 3) Kommunizieren und Kooperieren
- 4) Produzieren und Präsentieren
- 5) Schützen und sicher Agieren
- 6) Problemlösen und Handeln
- 7) Analysieren und Reflektieren (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95)

Die Inhalte der einzelnen Kompetenzdimensionen können nicht als strikt voneinander trennbare Fähigkeiten verstanden werden. Vielmehr bedingen sie einander, was auch in den folgenden Ausführungen bemerkbar sein wird.

3.1 Basiskompetenzen

Als Basiskompetenzen in Bezug auf Medien gelten nach Reichert-Garschhammer „Erfahrungen und Fertigkeiten im praktischen Umgang mit digitalen Medien“ (Reichert-Garschhammer 2019, S. 1). Darunter zählt ein Grundverständnis dafür, wie (einfache) Anwendungen digitaler Endgeräte ausgeführt werden können. Bspw. das Wissen, dass mit einem Tablet oder einer Digitalkamera Fotos gemacht und ausgedruckt werden können sowie auch die Erfahrung, wie dies bewerkstelligt werden kann.

Da Kinder in ihrem Alltag häufig digitalen Medien begegnen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass erste Grundlagen solcher Basiskompetenzen ganz ‚nebenbei‘ und ohne bewusste Initiierung durch Erwachsene gelegt werden. Etwa wenn Kinder ihre Eltern dabei beobachten, wie sie das Radio bedienen oder einen Computer einschalten.

Für alltägliche Lerngelegenheiten ist eine anregungs- und abwechslungsreiche Umgebung wichtig, die den Kindern die Möglichkeit bietet, verschiedene Medien sowohl selbstständig als auch mit Hilfe einer pädagogischen Fachkraft zu erkunden. Dabei bietet das freie Spiel im Bereich der digitalen Bildung (wie auch in allen anderen Lebens- und Bildungsbereichen der frühen Kindheit) viele Lernpotenziale. Das Spiel wird in der Frühpädagogik diskursübergreifend als besonders wichtig, wenn nicht sogar als der ‚Königsweg‘ für das Lernen in der Kindheit begriffen (vgl. Kammermeyer 2013, S. 184; Höke 2011, S. 3). Vor allem im Rollenspiel aber z.B. auch im Konstruktionsspiel setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt und wie sie diese erleben auseinander. Durch das Experimentieren und Interagieren mit anderen Kindern eignen sie sich die Handhabung, die Funktionsweise und soziale Regeln im Umgang mit bestimmten Geräten an (vgl. Renner 1997, S. 79 f; Fthenakis et.al. 2009, S. 52, 93). Diese Lerneffekte können unabhängig davon auftreten, ob der Spielgegenstand (z.B. eine Kamera) tatsächlich real im Spiel vorhanden ist oder nur durch eine Abstraktionsleistung der Kinder als fiktiver Gegenstand das Spiel bestimmt. Im Spiel können Briefe am Computer geschrieben und am selbstgebauten Baustein-Drucker ausgedruckt werden. Eine weiße Wand kann zur Heimkinoanlage werden und ein Puppentablett zur Fernbedienung. Gemäß Wygotskis Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ können für Kinder durch solche fantasiereichen Spiele Lerngelegenheiten entstehen, wenn sie mit kompetenten Spielpartner_innen durchgeführt werden (seien es andere Kinder

oder pädagogische Fachkräfte), die das Kind in seinem Wissen oder seinen Fähigkeiten herausfordern und zu Ko-Konstruktionsprozessen anregen (vgl. Kammermeyer 2013, S. 184 f).

3.2 Mediale Zeichensysteme verstehen

Eine weitere Fähigkeit, die unter die Kompetenzdimension ‚Basiskompetenzen‘ gezählt werden kann, ist es ‚mediale Zeichensysteme zu verstehen‘ (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95). Darunter versteht Reichert-Garschhammer, dass Kinder zum einen wissen, dass Bilder und Filme immer nur eine bestimmte Perspektive wiedergeben und dass sie außerdem Realität von Fiktion unterscheiden können (vgl. ebd.). Hierbei sind sie auf Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte und/ oder Eltern angewiesen (vgl. Punkt 3.3).

3.3 Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren

Als zweite Kompetenzdimension benennt Reichert-Garschhammer die Fähigkeit, digitale Medien gezielt zu Informationszwecken nutzen zu können und ‚digitale Lesewelten‘ zu entdecken (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95).

Gerade bei der intensiven Beschäftigung mit einem Sachthema bspw. während eines Projektes bietet es sich an, mit Kindern viele unterschiedliche Quellen zu nutzen, um so eine möglichst große Bandbreite an verschiedenen Informationen und Eindrücken einbeziehen zu können. Für die Kinder ist dabei wichtig, verschiedene Möglichkeiten zu entdecken, wie die gefundenen Informationen genutzt, eingeordnet und aufbereitet bzw. aufbewahrt werden können. Dafür gibt es je nach Thema unzählige sowohl digitale als auch analoge Möglichkeiten, die mit der Fachkraft gemeinsam entdeckt und miteinander kombiniert werden können (vgl. Punkt 3.8; Fthenakis et. al. 2009, S. 95). Im Bereich der digitalen Medien gibt es neben der klassischen Internetrecherche, die für Kinder im Kindergartenalter nur bedingt selbstständig durchführbar ist, auch verschiedene andere Möglichkeiten, um an Informationen zu kommen. Zum Beispiel können sie mit Hilfe interaktiver Bilderbücher, e-books oder speziellen Leseapps verschiedene digitale Lesewelten entdecken und so auf unterschiedlichen Wegen an Informationen kommen. Da der Markt in diesem Bereich, insbesondere der App-Markt, sehr unübersichtlich ist, kann die Suche nach sinnvollen und effektiven Angebote schwer fallen. Im Interview mit ‚Stiftung Lesen‘ hält Sara Dencescu vom Institut für Frühpädagogik (ifp) fest, dass sich gute lernunterstützende Apps in erster Linie dadurch auszeichnen, dass Lerninhalte und technische Funktionen der App gut aufeinander abgestimmt sind (vgl. Stiftung Lesen 2021).

3.4 Absichten von Medien erkennen

Um neue Informationen richtig einordnen und bewerten zu können, ist ein weiterer Teilaspekt von Medienkompetenz die Fähigkeit, die Absichten von Medien erkennen zu können (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95). Durch die aktive und kreative Auseinandersetzung mit und über digitale Medien können auch Kinder im Kindergartenalter bereits lernen, dass Medieninhalte immer nur einen subjektiven Blickwinkel zeigen, der auch mit einer bestimmten Absicht gekoppelt oder auch mal gänzlich ‚falsch‘ und frei erfunden sein kann. Durch das Bearbeiten eigener Film- oder Fotoprojekte kann Kindern vermittelt werden, dass z.B. das Verwenden verschiedener Kameraperspektiven, Sound- oder Lichteffekte oder einfache Mittel der Bildbearbeitung (egal ob digital z.B. mit einer Mal-App oder analog mit Schere und Leim) die Wirkung eines Films oder eines Fotos grundlegend verändern kann (vgl. Tilemann 2018, S. 21).

„Das Thema der Medieninhalte als konstruierte Wirklichkeiten und ihre wiederum individuell durch die Rezipierenden nochmalig interpretierte Wirklichkeit ist ein Thema der Medienkompetenz, das sich durch das ganze Leben zieht. Auch Erwachsene müssen sich immer wieder versichern, welche Bedeutung beispielsweise die Art und Weise der medialen Berichterstattung auf unsere politische Meinungsbildung, unsere Werte und unsere Vorstellung von der Welt hat“ (ebd.).

Die Bewusstmachung dieses Phänomens spielt auch in den Bereich der Werbekompetenz als einem weiteren, sehr spezifischen Bereich der Medienkompetenz hinein. Nach Dieter Baackes (1999) Werbekompetenzmodell zeichnet sich ein werbekompetentes Kind durch Fähigkeiten in den folgenden fünf Dimensionen aus:

- 1) Der Zweck von Werbung wird erkannt
- 2) Werbung kann von anderen Programm- oder redaktionellen Beiträgen unterschieden werden
- 3) Die Authentizität des Werbebeitrages kann kritisch reflektiert werden
- 4) Es kann sich, ausgehend von eigenen Vorlieben und Erfahrungen, eine eigene Meinung bezüglich der Werbung und des beworbenen Gegenstands gebildet werden, ohne auf Eltern oder Freunde referenzieren zu müssen
- 5) Die Qualität von Werbung kann anhand von ästhetischen und moralischen Kriterien beurteilt werden (vgl. ebd., S. 321 in Kröger 2018, S. 18).

Die spezifischen Absichten von Werbung zu durchschauen ist für Kinder im Kindergartenalter nicht leicht, da sie Werbeinhalte noch völlig anders wahrnehmen als Erwachsene (vgl. Neuß 2012, S. 73). Bereits 1995 zeigte eine Studie, dass immerhin noch 37% der vierjährigen Kinder

nicht zwischen Werbung und Fernsehprogramm unterscheiden können. Bei den Fünfjährigen lag der Anteil immer noch bei 21% und bei den Sechsjährigen bei 12% (vgl. Charlton 1995, S. 58 in Neuß 2000, S. 6). Dass Kinder so schwer zwischen Werbung und Programm unterscheiden können, kann entwicklungspsychologisch damit begründet werden, dass Vorschulkinder noch anders als Erwachsene Filme in erster Linie ‚erleben‘ als dass sie sie ‚verstehen‘. Das führt auch dazu, dass Kinder in diesem Alter Charaktere aus Filmen mitunter als real ansehen und sich stark in sie hineinversetzen. Dieses intensive Erleben führt dazu, dass sie auch empfänglicher für versteckte Werbebotschaften sind, weil sie nicht deren unterschweligen Strategien identifizieren können (vgl. Neuß 2012, S. 73). Diese Problematik kann, auch wenn sie bei Neuß nur auf Fernsehwerbung bezogen war, auch auf andere Medienformate übertragen werden. Das Internet im Allgemeinen oder auch die meisten (Kinder-)Apps sind geradezu überflutet von Werbeinhalten, die noch schwieriger von redaktionellen Inhalten zu unterscheiden sind, weil es keine einheitliche oder zum Teil auch überhaupt keine Kennzeichnung von Werbeinhalten gibt. Außerdem gibt es eine so große Vielfalt an online-Werbeformaten, dass es auch für ältere Kinder schwer ist, diese zweifelsfrei zu erkennen (vgl. Kröger 2018, S. 263 ff). Um sich aber überhaupt dessen bewusst zu werden, ist es für Kinder wichtig, dass in den Familien, aber eben auch in Kitas solche medialen Erlebnisse thematisiert und mit Blick auf die genannten fünf Kompetenzdimensionen nach Baacke reflektiert werden. Um Kinder dabei zu unterstützen, Werbekompetenz zu entwickeln, kann die Fachkraft mit den Kindern gemeinsam darüber reden, warum Werbung gezeigt wird und an welchen Stellen sie in ihrem Alltag präsent ist. Dabei können auch Strategien aufgezeigt werden, wie Werbung von anderen Inhalten unterschieden werden kann (vgl. Neuß 2000, S. 8 ff). Bei Fernsehwerbung könnte bspw. genannt werden, dass Werbeblöcke in der Regel durch einen ‚Einspieler‘ angekündigt werden oder dass bei Fernsehsendung im Unterschied zu Werbespots in der Regel ein Logo zu sehen ist. Für Apps könnten bestimmte Symbole thematisiert werden (wie z.B. Dollarzeichen oder Einkaufswagen-symbole), die auf In-App-Käufe hinweisen können (vgl. ÖIAT 2019, S. 9f). Interessant, um die Authentizität und den Wahrheitsgehalt einer Werbung zu reflektieren, ist es auch, mit den Kindern zu überlegen, ob sie schon mal ein Produkt ausprobiert haben oder kennen, welches auch in einer ihnen bekannten Werbung beworben wird. Ein Vergleich von Werbeversprechen und Realität kann den Kindern helfen zu erkennen, dass Werbung oft übertreibt oder verzerrte Aussagen macht.

Um zu verstehen, wie eine Werbung aufgebaut ist, kann auch ein eigener Werbeclip oder eine Anzeige produziert werden (z.B. in Vorbereitung auf ein Fest oder eine Aufführung im Kinder-

garten). Im Zuge eines solchen Projektes können Kinder selbst vorher besprochene Werbestrategien umsetzen (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 111)

3.5 Kommunizieren und Kooperieren

Das Adaptieren sozialer Verhaltensweisen ist ein wichtiger Prozess in der kindlichen Entwicklung. Die Interaktion mit anderen Kindern ist dafür essenziell und wird u.a. von der Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation bestimmt (vgl. Viernickel 2013, S. 66 ff). Mit Hilfe von Kommunikationsmedien können wir mit anderen Menschen auch über weite Entfernungen in Kontakt treten. Daher bezieht sich die dritte Kompetenzdimensionen im ‚Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ nach Reichert-Garschhammer (2020) auch auf das ‚Kommunizieren und Kooperieren‘. Unter Einbeziehung digitaler Medien können Kinder im Kindergartenalter Erfahrungen sammeln, wie sie Kommunikationsmedien nutzen können, um einerseits mit anderen in Kontakt zu treten und andererseits auch, wie sie mit digitalen Medien und gemeinschaftlich mit anderen Kindern interagieren und sich gegenseitig unterstützen können (vgl. ebd. S. 95).

Kritiker_innen, die häufig auch außerhalb des Fachdiskurses gehört werden und die eher zu einer ‚bewahrpädagogischen Haltung‘ (vgl. Punkt 4.1.1.2) bezüglich digitaler Medien in der frühen Kindheit tendieren, führen unter anderem auf, dass der Umgang mit digitalen Medien Kinder in ihren sprachlichen, sozial-emotionalen, und kognitiven Fähigkeiten einschränkt oder diese sogar schädigen würde (vgl. z.B. ÖKO-TEST Spezial Familie 2012). Diese Meinungen werden im fachlichen Diskurs zwar aufgegriffen und kontrovers diskutiert, aber nicht uneingeschränkt geteilt. Vielmehr hat sich die Einstellung etabliert, dass potenziellen Gefahren, die von einem übermäßigen oder unreflektierten Medienkonsum ausgehen, durch gezielte medienpädagogische Arbeit entgegengewirkt werden sollte. Interessanterweise finden die populärwissenschaftlichen, mahnenden Thesen im öffentlichen Diskurs viel Resonanz und spiegeln sich mitunter auch in der Einstellung von Fachkräften wider, obwohl sie (teilweise) empirisch widerlegt werden konnten bzw. Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass gegenteilige Effekte bei Kindern auftreten können (vgl. Cohen, Hemmerich 2019, S. 47; Lubitz, Witting 2018, S. 191 und Six, Gimmler 2007, S. 179). In einem Überblick stellen Cohen und Hemmerich (2019) nationale und internationale Forschungsergebnisse vor, die sich mit den Auswirkungen von digitalen Medien in Lehr-Lernsituationen auf die sprachliche und die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern befassen. Sie stellen fest, dass auf sprachlicher Ebene in den Bereichen der phonologischen Bewusstheit (das Verständnis für die Lautstruktur einer Sprache) und des Wortschatzes durchaus Verbesserungen durch den Einsatz von digitalen Medien verzeich-

net werden konnten. Der Grad der festgestellten Verbesserung war dabei abhängig vom verwendeten Medium und der didaktischen Unterstützung während der jeweiligen Untersuchung (vgl. Cohen, Hemmerich 2019, S. 26 ff).

Auch das häufig benutzte Argument, dass sich Kinder durch die Nutzung von digitalen Medien ‚vereinzeln‘ und nicht in Kontakt mit anderen Kindern treten, konnte in einer Studie von McGlynn-Stewart et al. (2019) zumindest tendenziell entkräftet werden (vgl. McGlynn-Stewart et al., 2019 in: vgl. Cohen, Hemmerich 2019, S. 38). In ihrer Studie mit 21 Kitakindern im Alter von 2,5-4,5 Jahren stellten sie diesen Smartphones mit einer App zum Auslesen von QR-Code-Stickern in Bilderbüchern zur Verfügung. Beim Auslesen der QR-Codes wurden Audiodateien, die Bezug auf die Bilderbücher nahmen (bspw. mit Rückfragen zum Buch) abgespielt. Außerdem gab es auch die Option, dass die Kinder selbst Aufnahmen produzieren und mit den QR-Codes verknüpfen konnten. Die im Anschluss befragten Fachkräfte konstatierten eine Steigerung an buchbezogenen Peer-Interaktionen unter den Kindern. Diese tauschten sich über die Inhalte aus und erzählten sie sich gegenseitig nach. Auch der Umstand, dass die älteren bzw. motorisch weiter entwickelten Kinder anderen Kindern bei der Bedienung der Smartphones halfen, lässt vermuten, dass das Medium der interaktiven Bücher das Potenzial hat, sozial-emotionale Kompetenzen zu fördern (vgl. ebd. S. 38 f). Allerdings merken Cohen und Hemmerich auch an, dass es zur Absicherung dieser Ergebnisse weiterer Forschung bedarf, da in dieser Studie weder standardisierte Tests noch Kontrollgruppen zum Einsatz kamen (vgl. ebd. S.39).

Digitale Medien können also dafür sorgen, dass Kinder direkt miteinander interagieren und kommunizieren, aber es gibt auch zahlreiche Möglichkeiten, digitale Medien als Kommunikationsmittel einzusetzen. Auch diese sind bereits im Alltag von Kindergartenkindern präsent, weshalb der Umgang mit ihnen thematisiert werden sollte. Handys bzw. Smartphones, Videotelefonie über Apps wie bspw. Skype, soziale Medien, Messenger-Apps etc. - digitale Kommunikationswege gibt es viele und es ist wichtig, dass Kinder lernen, welche Dinge es bei der Nutzung zu beachten gilt. Auch hier kann das Rollenspiel wieder als ein wichtiges Element zum Erlernen sozialer Gepflogenheiten beim Umgang mit Kommunikationsmedien betrachtet werden. Für die Fachkraft bietet dieses Spielformat die optimale Gelegenheit, Alltagserfahrungen der Kinder aufzugreifen, zu reflektieren und dabei Regeln im Umgang mit Kommunikationsmedien (bspw. ‚Nettiquette‘, das ‚Recht am eigenen Bild‘ und das der Privatsphäre; vgl. Punkt 4.1.1.1) thematisieren zu können.

Das Ziel der pädagogischen Fachkräfte sollte dabei sein, mit den Kindern in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten zu erkunden und zu überlegen,

welches Medium wann sinnvoll eingesetzt werden kann. Dabei sollen Kinder lernen, wie sie eigene Gedanken und Ideen mit Hilfe von verschiedenen Medien präsentieren können und wie sie dadurch auch Einfluss auf ihre Umgebung nehmen können (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 98 f). Zum Beispiel wäre es denkbar, dass Kinder einen Kita-Mailboxtext einsprechen oder auch mit Hilfe eines Erwachsenen kleine Texte oder Bilder zusammenstellen, um die Kita analog oder online vorzustellen und zu präsentieren.

3.6 Produzieren & Präsentieren

Nach Baackes Verständnis kann die Nutzung von Medien entweder einen rezeptiv-anwendenden (bspw. beim Konsumieren einer Fernsehsendung) oder einen interaktiv-anbietenden Charakter haben (vgl. Baacke 1997, S. 99). Für die medienpädagogische Arbeit in Kitas ist es ein wichtiges Anliegen, dass Kinder Medien nicht nur als Rezeptionsmittel erkennen, sondern sie auch kreativ und produktiv als Gestaltungswerkzeuge nutzen (vgl. Tilemann 2018, S. 21). Die Nutzung von Medien in der Kita sollte also einen interaktiven, anbietenden Charakter haben, was bedeutet, dass Medien auch für die Umsetzung künstlerischer und praktischer Ideen genutzt werden sollten. Ganz unabhängig von den dazu eingesetzten Mitteln ist für Kinder das kreativ-künstlerische Auseinandersetzen mit ihren Ideen, Erlebnissen und Wünschen wichtig, denn so können Erfahrungen verarbeitet und die eigene Wahrnehmung der Welt dargestellt werden (vgl. Roboom 2019, S. 43). Digitale Medien sollen herkömmliche kreative Ausdrucksformen dabei keinesfalls ersetzen, sondern sollten eine Erweiterung zu bereits bekannten Techniken und Methoden sein. Das große Potenzial liegt in der Kombination verschiedener Medien und ihrer Möglichkeiten. Es gibt Einsatzmöglichkeiten in musischen, bildnerischen, darstellenden und sprachlichen Bereichen, die sich je nach Thema auch miteinander kombinieren lassen (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 100). Eine Vielzahl von Apps bietet eine leichte Handhabung verschiedener Techniken. So können auch bereits Kindergartenkinder zum Beispiel Fotos oder eingescannte selbst gemalte Bilder digital bearbeiten (vgl. Lepold, Ullmann 2018, S. 85). Selbst eingesprochene Hörspiele können mit Hilfe von eigens produzierten und aufgenommenen (aber auch digitalen) Geräuschen untermalt werden. Kinder können auch eigene kleine Stopp-Motion-Trickfilme⁶ produzieren, in denen etwa die Entstehungsdokumentation eines Legobauwerkes oder auch Geschichten mit Knet- oder Papierfiguren gezeigt wer-

⁶ Stop-Motion-Trickfilme sind Produktionen, bei denen minimale Veränderungen an Figuren oder Gegenständen abgebildet werden und diese Fotos (oder Bilder) dann aneinandergereiht werden. Dadurch entsteht beim Abspielen der Bilder der Eindruck eines bewegten Trickfilms. Grundlage dieser Filmtechnik ist der Stopptrick (vgl. Kurzawe 2021, S. 29; Eder, Roboom 2014, S. 513)

den können (vgl. Kurzawe 2021, S. 29). Nebenbei lernen sie dabei auch, wie Filme entstehen, die in der Lebenswelt von Kindern eine wichtige Rolle spielen. Im reflexiven Austausch mit der Fachkraft können Parallelen zur Lieblingssendung gezogen und überlegt werden, wie diese wohl entstanden ist. Es lassen sich hier also auch Verknüpfungen zur Kompetenzdimension des ‚Analysieren und Reflektieren‘ finden (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 102).

Neben der Erstellung von kreativen und künstlerischen Produkten können digitale Medien auch zur Präsentation und Dokumentation von Projekten und individuellen Lern- und Forschungsprozessen der Kinder Anwendung finden (vgl. dazu auch Punkt 4.1.2.1). In der Literatur lassen sich Beispiele von Einrichtungen finden, die digitale Portfolios als Ergänzung zur analogen Entsprechung führen oder zumindest den Kindern ermöglichen, digitale Medien wie z.B. Digitalkameras oder Tablets zu nutzen, um Inhalte für das analoge Portfolio zu generieren (vgl. z.B. Cohen, Hemmerich 2019, S. 58; Fröbel e.V. 2020, S. 29). Durch die Nutzung von verfügbaren digitalen Medien wird der Aufforderungscharakter eines Portfolios noch weiter unterstützt und Kinder werden animiert, sich selbst bei der Gestaltung ihres Portfolios einzubringen. Das wiederum begünstigt die Möglichkeit für das Kind, sich selbst auszudrücken und dadurch auch Lernprozesse anzuregen. Denn nach dem Lernverständnis, das der Portfoliomethode zu Grunde liegt, ist Lernen ein konstruktiver Prozess, bei dem der Lernende sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sich sein Wissen sowohl eigenständig als auch in Interaktion mit anderen re-, de- und ko-konstruiert (vgl. Reich 2003, S. 4).

3.7 Schützen & sicher agieren

Um im Umgang mit verschiedenen Medienangeboten sicher agieren zu können, müssen Kinder lernen, welche Risiken es bei der Anwendung gibt. Das ist wichtig, da nur bei einem reflektierten und kompetenten Umgang besonders mit digitalen Medien gewährleistet sein kann, dass Kinder weder sich selbst noch anderen schaden. Um das zu erreichen, nennt Reichert-Garschhammer für die Kompetenzdimension ‚Schützen und sicher agieren‘ drei Kompetenzkomponenten: a) „den eigenen Medienumgang reflektieren“, b) „mit digitalen Medien bewusst und kontrolliert umgehen und Alternativen zur Mediennutzung kennen lernen“ und c) „Kenntnisse über sichere Medien- und Internetnutzung“ (Reichert-Garschhammer 2020, S. 95).

a) Den eigenen Medienumgang reflektieren

Medienerlebnisse können für Kinder sehr bereichernd, aber manchmal auch kritisch sein. Kinder nehmen Medieninhalten und besonders Filme anders wahr als Erwachsene. Sie erleben

einen Film mehr, als dass sie die Handlung tatsächlich verstehen, da sie noch keine „Film- und Fernsehlesefähigkeit“ (Neuß 2012, S. 23) erworben haben. Außerdem setzen sie sich und ihre Lebenswelt in Beziehung mit dem Gesehenen, was sich oft darin äußert, dass Filmerlebnisse aus der Ich-Perspektive wiedergegeben werden (vgl. ebd., S. 24). Diese intensive Wahrnehmung von Medienerlebnissen kann bei Kindern mit sehr starken, mitunter belastenden Emotionen einhergehen. Aber nicht zwangsläufig müssen diese Emotionen negativ bewertet werden (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 106). Medienerlebnisse und die starke Identifikation mit Medienfiguren prägen das Spielverhalten von Kindern. Sie ahmen ihre Medienheld_innen nach und nehmen im Rollenspiel ihre Fähigkeiten an. Einerseits können so die fiktiven Erlebnisse des Medienheld_innen rekapituliert und gemäß dem kindlichen Erfahrungshorizont nachempfunden und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen werden. Genauso können aber auch die realen Themen des Kindes⁷ durch die Rezeption der Persönlichkeitsmerkmale des_der jeweiligen Medienheld_in bearbeitet werden. Etwa nach dem Motto: „Wie hätte Pippi Langstrumpf reagiert?“, können Kinder im Rollenspiel eigene Ängste und Konflikte auf die Identifikationsfigur projizieren und sie symbolisch lösen lassen (vgl. ebd.). Die Bearbeitung und Reflexion eigener Medienerfahrungen ist für Kinder also ein wichtiger Bestandteil der Erfahrungsbildung, weil Kinder sich so „[...] die Beziehung zwischen ihrem eigenen Erleben und dem Medienerlebnis vor Augen führen können“ (MKFFI, MSB 2018. S.130).

Um diese Bewältigungsfunktion von Medien für Kinder verfügbar zu machen, muss es den Fachkräften gelingen, Kinder dazu zu befähigen, sich ihrer medienbezogenen Emotionen bewusst zu werden. Nach Fthenakis et.al. bildet das die Grundlage für einen eigenverantwortlichen und reflektierten Umgang mit Medien (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 106). Um das zu erreichen ist es Aufgabe der Fachkraft, den Kindern Raum zu geben Medienerfahrungen auszuüben. Von Seiten der Fachkraft ist dafür eine grundsätzlich offene, akzeptierende und beobachtende Haltung gegenüber den Medienerfahrungen der Kinder Voraussetzung, um die Themen der Kinder identifizieren zu können. Eine reservierte oder ablehnende Haltung, etwa weil die_der bevorzugte Medienheld_in nicht den Qualitätsvorstellungen der Fachkraft entspricht, würde dem Kind die Möglichkeit nehmen seine medialen Erfahrungen auszuleben, da es so implizit gezeigt bekommen würde, dass diese unerwünscht sind (vgl. Tilemann 2018, S. 18). Durch das gemeinsame Reflektieren können auch negative Medienerlebnisse erkannt werden, etwa wenn Kinder auf Medieninhalte gestoßen sind, die sie verstört oder erschreckt haben. Mögliche Reflexionsanlässe könnten z.B. Malaktionen bieten, bei denen die Kinder ihre Lieblingsfigur/Liebingshelden_in zeichnen, um im Anschluss über ihre Medienerlebnisse ins

⁷Vgl. Punkt 4.1.2.1 ‚Situationswahrnehmung und -analyse‘

Gespräch zu kommen. Dabei können offene Fragen nach den positiven und negativen Eigenschaften der gemalten Figur das Gespräch moderieren (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 106 ff). Haben Kinder negative Medienerfahrungen gemacht, kann die Fachkraft mit den Kindern Strategien erarbeiten, wie mit solchen Einflüssen umgegangen werden kann. Beispiele dafür, wie Kinder sich selbst vor negativen visuellen und auditiven Einflüssen schützen können, wirken vielleicht zunächst banal und selbstverständlich, können aber für Kinder sehr wirkungsvoll sein und sollten angesprochen werden, damit Kinder sie in einer überfordernden Situation auch umsetzen. Solche Strategien wären etwa Augen und Ohren zuhalten, in ein anderes Zimmer gehen, das Gerät ausschalten oder jemand Vertrautes in seiner Nähe haben (vgl. Tilemann 2018, S. 24). Außerdem kann anhand der kindlichen Medienerfahrungen mit den Kindern reflektiert werden, welche Medienangebote sie selbst als ungeeignet für sich oder andere Kinder ihres Alters betrachten, weil die negativen Assoziationen den positiven überlegen waren, sie die Inhalte nicht verstanden haben (evt. bei Nachrichten) oder sie vielleicht auch zu langweilig waren (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95).

Auch das Spiel kann an dieser Stelle wieder als wichtiges Aufarbeitungs- und Ausdrucksmittel von verstörenden (Medien-)Erlebnissen genannt werden, dem genügend Zeit und Raum gegeben werden sollte. Nach Neuß ist das Verarbeiten von Medieneindrücken eine aktive Tätigkeit und kann, wie bei Erwachsenen auch, einige Zeit in Anspruch nehmen. Daher kann es dazu kommen, dass Kinder über einen längeren Zeitraum scheinbar immer gleiche Spielhandlungen ausführen, um entweder Erlebnisse zu verarbeiten oder im Spiel eine Umformung des gesehnen Inhalts vorzunehmen und ihn damit in seiner Intensität aushaltbar zu machen (vgl. Neuß 2012, S. 46).

- b) Mit digitalen Medien bewusst und kontrolliert umgehen und Alternativen zur Mediennutzung kennen lernen

Potenzielle Risiken, die im wissenschaftlichen Diskurs (mitunter auch polemisch) der pädagogischen Arbeit mit digitalen Medien im Elementarbereich zugeschrieben werden, gehen in der Regel von einem unreflektierten, exzessiven oder einem einseitigen bzw. ausschließlichen Mediengebrauch aus (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff, Fröhlich-Gildhoff 2017 oder, für ein polemisches Beispiel Spitzer 2012). Daher ist es nach Reichert-Garschhammer wichtig, dass in allen medienpädagogischen Bereichen (sei es zur Informationsbeschaffung, zum kreativen Ausdruck oder zur Unterhaltung) auch immer alternative (analoge) Medien und Strategien Verwendung finden (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95). Es ist in der medienpädagogischen Fachliteratur einhellige Meinung, dass digitale Medien im Elementarbereich als Ergänzung und nicht als

„Allheilmittel“ zu sehen sind (vgl. Lepold, Ullmann 2018, S. 80 ff; Eder, Roboom 2014, S. 507 f; Fthenakis et.al. 2009, S. 95 ff). Eder und Roboom halten fest, dass ein medienpädagogisches Angebot „[...] ein ergänzendes Angebot [sein sollte], das andere wesentliche Bausteine des pädagogischen Alltags nicht verdrängt, sondern ergänzt und optimiert“ (Eder, Roboom 2014, S. 508; grammatikalische Anpassung T.L.).

Bei der Einführung von digitalen Medien sollten (wie in anderen Kitabereichen auch) außerdem verbindliche Nutzungsregeln mit den Kindern vereinbart werden. Im Sinne von Partizipation und Demokratieerziehung können mit Kindern, etwa in Kinderkonferenzen oder Kindervollversammlungen, zunächst die Besonderheiten der neuen Medien besprochen werden, um im Anschluss über sinnvolle Regeln im Umgang damit zu debattieren (vgl. Doll et.al. 2020, S. 40). Außerdem ist es theoretisch möglich, spezielle ‚Computerführerscheine‘, ‚Tabletpässe‘ oder ähnlichen Zertifikate zu verwenden, allerdings sind solche Zertifikate nur empfehlenswert, wenn sie auch bereits in anderen Bereichen des Kindergartens vergeben werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass digitale Geräte auf ein imaginäres ‚Podest‘ gehoben werden (vgl. MKFFI 2019, S. 76). Um Kindern Regeln plausibel zu machen, sollten auch potenzielle ‚Gefahren‘, die von einem unreglementierten Gebrauch ausgehen, benannt werden. Das könnte zum Beispiel sein, dass technische Geräte empfindlich auf physische Belastung reagieren können und daher einen pfleglichen Umgang brauchen bzw. unter Umständen nur mit einer Fachkraft verwendet werden sollten. Auch sollten Zugangsreglementierungen besprochen werden, z.B. dass ein Tablet zur Recherche, zum Fotos machen oder für bestimmte themenbezogene Apps in der Kita verwendet werden soll, aber nicht für beliebige andere Anwendungen, wie z.B. Spiele oder Videos (es sei denn, es wurde vorher mit der Fachkraft besprochen). Hier können die Fachkräfte darauf verweisen, dass es im Internet Inhalte gibt, die unvermittelt auftauchen können (auch ohne absichtlich aufgerufen worden zu sein), die Kindern unter Umständen Angst machen könnten. Sollte es dennoch einmal vorkommen, dass trotz installierter Kindersicherheitsmaßnahmen ungeeignete Inhalte auftauchen, sollte den Kindern auch vermittelt werden, was in einem solchen Fall zu tun ist. Etwa, dass sie immer ‚Nein‘ sagen können, wenn z.B. Freunde etwas machen, das ihnen ein schlechtes Gefühl gibt oder sogar Angst einjagt und dass sie in einem solchen Fall immer eine Fachkraft um Hilfe bitten können (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95).

c) Kenntnisse über sichere Medien- und Internetnutzung

Für hochkomplexe digitale Medien wie Smartphones, Tablets oder PCs ist es immer ratsam, diese mit entsprechenden (Kinder-)Sicherheitseinstellungen und Passwörtern zu sichern. Auch

hier sollte Kindern transparent gemacht werden, welchen Sinn und Zweck diese haben. So kann etwa erklärt werden, dass ein Passwort bestimmte Inhalte vor dem Zugriff durch Unbefugte schützen soll, dass es daher geheim ist und auch nicht weitergesagt werden darf. Als ein den Kindern bekannter Vergleich kann hier der Haustürschlüssel genannt werden, der ebenso wie ein Passwort einen bestimmten Bereich absichert und ebenso wenig weitergegeben werden sollte (vgl. ÖIAT 2019, S. 6).

Letztlich ist die Art der aufzustellenden Regeln sehr abhängig davon sein, welche Medien angeschafft werden und mit welchen Inhalten sie versehen sind.

3.8 Problemlösen & Handeln

Durch das gemeinsame Erkunden verschiedener Informationsquellen mit der pädagogischen Fachkraft werden Kinder auch in ihrer lernmethodischen Kompetenz gestärkt. Das gemeinsame Überlegen mit den Kindern, welche Medien für das zu bearbeitende Thema sinnvoll eingesetzt werden, hilft den Kindern, die Vielfalt an Möglichkeiten für sich zu strukturieren und Strategien der Mediennutzung zu entwickeln.

a) Die Internetrecherche

Für Erwachsene ist es gang und gäbe, bei Sachfragen eine Internetsuchmaschine zu verwenden. ‚Googlen‘ ist dabei das Synonym für jegliche Suchanfrage im Internet geworden. Aber nicht nur auf Grund fragwürdiger datenschutzrechtlicher Praktiken (vgl. Bager 2006) sollte die vermutlich meistgenutzte Suchmaschine nicht unbedingt für die Recherche mit Kindern verwendet werden, sondern auch weil die Suche damit zum Teil Inhalte zu Tage fördert, die nicht kindgerecht sind. Um Kinder bei ihrer Suche im Internet zu schützen und sie nicht ungewollt verstörenden Inhalten auszusetzen, wurden verschiedene Kindersuchmaschinen entwickelt, die frei von nicht kindgerechten Inhalten sind. Zu nennen sind hier beispielsweise www.fragfinn.de und www.blinde-kuh.de. Beide Suchmaschinen sind komplett werbefrei und bei BlindeKuh werden außerdem Altersempfehlungen zu den einzelnen Suchergebnissen angezeigt (vgl. Lepold, Ullmann 2018, S. 80 f). Die Benutzung sollte natürlich trotzdem von einem Erwachsenen begleitet werden, allein schon aus dem Grund, dass Kinder im Kindergartenalter in der Regel noch nicht der Schriftsprache mächtig sind und sowohl bei der Sucheingabe als auch bei der Auswertung der Suchergebnisse Unterstützung benötigen. Außerdem betonen Lepold und Ullmann, dass die internetgestützte Recherche mit Kindern immer nur als Ergänzung zu anderen Recherchemethoden, wie etwa der Recherche in (Bilder-)Büchern, der Besuch

eines Museums, oder das Beobachten und Erforschen von Phänomenen der Natur, gesehen werden sollte (vgl. ebd.).

b) Interaktive Medien: Lernprogramme und Wissens-Apps

Die Meinungen zur Nutzung von interaktiven Medien (wie bspw. Apps) im Kitakontext gehen zum Teil sehr weit auseinander. Während die einen eine sehr bewahrpädagogische Haltung vertreten und von der Nutzung solcher Medien konsequent abraten, gibt es viele Vertreter_innen, die eine ‚sinnvolle‘ Nutzung befürworten (vgl. Lubitz, Witting 2018, S. 184 ff). Diese weit auseinandergelassenen Meinungen lassen sich wohl auf Forschungsdefizite in der Entwicklungspsychologie und den Erziehungswissenschaften bezüglich der Auswirkungen digital- interaktiver Medien auf Kinder zurückführen (vgl. ebd., S. 181). Bezugnehmend auf die Ergebnisse einer Fragebogen- und Interviewstudie von Lubitz und Witting (2018) weisen Expert_innen aus den Bereichen der (Entwicklungs-) Psychologie und der Kindheits- und Medienpädagogik jedoch auf die Lern- und Fördermöglichkeiten von interaktiven Medien hin, die sich „[...] aus der Unmittelbarkeit der Steuerung durch Berührung und andererseits aus den Möglichkeiten der direkten Rückmeldungen ergeben. In dieser Verbindung sind intensive Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich, die inhaltlich und aufgabenbezogen an unterschiedlichste Themen geknüpft sein können“ (ebd., S. 187). Aber auch hier muss ähnlich wie bei der Internetrecherche darauf geachtet werden, dass das Lernen mit Apps oder anderen digital- interaktiven Medien lediglich als ergänzendes Lernmittel verstanden werden darf und Kinder auch ‚reale‘ analoge Lernerfahrungen brauchen (vgl. Lepold, Ullmann 2018, S. 81). „So macht es zum Beispiel wenig Sinn, ein Kind mit der App ‚Wiebkes Waage‘ vom Haus der kleinen Forscher [...] arbeiten zu lassen, wenn das Kind noch keine praktischen Erfahrungen mit Gewichten und dem Wiegen auf verschiedenen realen Waagen gemacht hat“ (ebd.).

Da es vor allem im Bereich der Kinder-Apps ein schier unüberschaubares Angebot gibt, ist es ratsam, sich vor dem Gebrauch mit Kindern über geeignete Apps zu informieren und diese auch selbst zunächst zu testen. Gute Anlaufstellen für eine Übersicht kindgerechter Apps sind z.B. die Seite [klick-tipps.net](https://www.klick-tipps.net), die von JugendSchutz.net betrieben wird und auch die Datenbank ‚Apps für Kinder‘ vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) (vgl. <https://www.klick-tipps.net/startseite> und www.datenbank-apps-für-kinder.de). Bei letzterer kann mit sehr differenzierten Filtereinstellungen nach kindgerechter Software für verschiedene Altersgruppen, Genres, Themen und auch Betriebssystemen gesucht werden, was eine effiziente Suche ermöglicht (vgl. Urlen 2017, S. 14).

c) Filme und Videos

Prinzipiell bietet der Einsatz von Filmen und Videoclips zum Lernen und zur Informationsbeschaffung den Vorteil, dass Kindern hier Abläufe gezeigt werden können, die sie in der Form nicht aus einem Buch entnehmen und sehr wahrscheinlich auch nicht in ihrer Umwelt beobachten könnten (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 96).

Auch wenn Filme nicht erst mit digitalen Medien Einzug in Kitas gehalten haben und auch Medienformate wie etwa VHS-Kassetten schon vor etlichen Jahren im Elementarbereich eingesetzt wurden, gehen von der Nutzung digitaler Filmformaten Vorteile, aber auch wieder einige Risiken aus (vgl. Six, Gimmler 2007, S. 233). Die Nutzung digitaler Plattformen zum direkten Streamen von Filmen bietet den großen Vorteil einer riesigen Auswahl, aus der je nach gewünschtem Thema ein passender Clip ausgewählt werden kann. Aber auch an dieser Stelle ist ähnlich wie bei der Nutzung von Suchmaschinen zu beachten, dass populäre Videoplattformen, wie z.B. Youtube, nicht in erster Linie auf Kinderschutz ausgerichtet sind. Es kann also passieren, dass durch die zugrunde liegenden Algorithmen ein völlig anderes Video einem Suchbegriff zugeordnet wird als man eigentlich im Sinn gehabt hat. Außerdem bergen Autoplayfunktionen die Gefahr, dass nach Ende des gewünschten Videos ein von der Plattform bzw. dem ihr zugrunde liegenden Algorithmus als thematisch passend eingestuftes Video direkt im Anschluss gezeigt wird. Auch in diesem Fall ist nicht gewährleistet, dass Kinder nicht unbeabsichtigterweise verstörendes Material zu sehen bekommen (vgl. Lepold, Ullmann 2018, S. 83). Zwar gibt es mittlerweile auf Kinder ausgelegte Videoplattformen, wie z.B. ‚Youtube-Kids‘, bei welchem nicht kindgerechte Videos herausgefiltert werden sollen, allerdings kann trotzdem nicht ausgeschlossen werden, dass auch hier Kinder auf verstörende Inhalte stoßen. Daher wird die Nutzung nur mit Begleitung durch Erwachsene empfohlen (vgl. Wilke 2017). Letztlich ist für eine nachhaltige Förderung der kindlichen Lernkompetenz wichtig, dass Kinder in Berührung mit möglichst vielfältigem Informationsmaterial kommen. Die Reflexion, welches Medium zu welchem Zweck eingesetzt werden kann, ist dabei genauso entscheidend wie die kompetente Begleitung bei der Nutzung der Medien. Auch die Fähigkeit, die vorgefundenen Informationen in ihrer Relevanz und Authentizität einschätzen zu können und dabei wichtige von unwichtigen Informationen zu trennen, ist ein Lernprozess, der unbedingt von der pädagogischen Fachkraft begleitet und unterstützt werden sollte (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 97).

3.9 IT-Konzepte für Problemlösungen und zum Verstehen der Informationsgesellschaft kennenlernen

Als Teil von ‚digitaler Bildung‘ lässt der Bereich der ‚Informatischen Bildung‘ zunächst an das Programmieren von abstrakten und komplizierten Computercodes und mathematischen Funktionen denken und weniger an Bildungsaktivitäten, die mit Kindergartenkindern durchführbar sind. Allerdings basiert Informatik, wie Gallenbacher (2021) festhält, auf menschlichen Prinzipien, die auch Kinder bereits in Grundzügen aus sich heraus anwenden (etwa beim Sortieren von Gegenständen) oder welche sich von Naturphänomenen ableiten lassen (vgl. Gallenbacher 2021, S. VIII). Grundlegend können die Bereiche ‚Anwendung‘, ‚Exploration‘, und ‚Bewertung‘ gefolgt von ‚Konstruieren‘ und ‚Gestalten‘ als Grundbausteine der informatischen Bildung genannt werden (vgl. Haus der kleinen Forscher 2017, S. 13). Wie digitale Geräte mit Kindergartenkindern verwendet werden können, wurde in dieser Arbeit schon näher ausgeführt, daher konzentriert sich der folgende Abschnitt auf die vier anderen Bereiche. Ausgehend von der Anwendung verschiedener digitaler Medien stellen sich Kinder auch die Frage nach der Funktion der Geräte. Dabei unterstützen schon basale Erklärungen, wie z.B. die Unterscheidung von Tower, Bildschirm, Mouse und Tastatur das kindliche Verständnis von der Funktionsweise eines Computers (vgl. ebd., S. 16).

Eine erste Erkenntnis, die bei der Annäherung an informatische Phänomene wichtig ist, ist dass diese immer von Menschen für einen bestimmten Zweck ‚gemacht‘ wurden und dementsprechend auch durch Menschen veränderbar sind. Da Informatik immer zweckgerichtet ist, müssen Kinder Bewertungskompetenzen entwickeln, um einschätzen zu können, ob Abläufe in ihrer Systematik ihren Zweck auch erfüllen. Um Bewertungskompetenz zu erlangen, ist noch nicht einmal ein Computer nötig. Auch alltägliche Abläufe können auf informatische Art analysiert werden. Fragen wie: „Welche Bedeutung und welche Folgen hat das für mich? Ist es gut gemacht, erfüllt es seinen Zweck, hat es unbeabsichtigte Wirkungen? Was mag ich daran, was nicht?“ (ebd., S. 13), können zu allen systematisierten Abläufen gestellt werden (vgl. ebd.).

Beim ‚Konstruieren‘ und ‚Gestalten‘ geht es mit Kindergartenkindern nicht darum, ein digitales Gerät zu bauen, sondern vielmehr zu schauen, wie ‚Befehle‘ gegeben werden können, sodass etwas passiert, dass man gemeinsam geplant hat und somit also ein Programm bzw. ein Algorithmus erstellt wird. Als Vorstufe zum ‚echten Programmieren‘ können Befehlsketten für Routinehandlungen aufgestellt werden (vgl. Lepold 2018, S. 91). So können die Kinder die Tischeindecksituation ‚programmieren‘ und jeden Handlungsschritt in seiner, den Kindern logisch erscheinenden Abfolge, festlegen. Hinterher kann geschaut werden, ob an alles gedacht wurde und ob die festgelegte Reihenfolge eingehalten werden konnte.

Für diese Art der Förderung informatischer Bildung existieren auch einfache Roboter, mit denen sich bereits Kindergartenkinder im Programmieren üben können. Auch bei diesen geht es nicht darum, dass die Kinder eine komplizierte Programmiersprache erlernen, sondern die Natur von Algorithmen verstehen lernen. In der Regel können diese Roboter durch Eingabe von Befehlen zu einem festgelegten Ziel manövriert werden. Die Form der Eingabe ist bei diesen Geräten das eigentliche Unterscheidungsmerkmal. So gibt es Roboter, die z.B. direkt am Gerät durch Pfeiltasten, über eine Tabletapp oder über ein extra Steuerungsmodul und dazugehörige ‚Richtungspfeile‘ gesteuert werden können. Ein Exemplar kann sogar durch Farbcodes gesteuert werden, die selbst auf einen Untergrund gemalt werden können. Eine Übersicht und Empfehlungen für geeignete Geräte gibt bspw. ‚Der Medienkindergarten‘ (Me-Ki) des Wiener Bildungsservers (vgl. <https://medienkindergarten.wien/startseite>).

Viele weitere Anregungen zur Förderung Informatischer Kompetenzen mit und ohne digitalen Medien gibt die Broschüre „Informatik entdecken – Mit und ohne Computer“ des Haus der kleinen Forscher (2017).

3.10 Analysieren & Reflektieren

Für die letzte Kompetenzdimension nach Reichert-Garschhammer müssen alle Kenntnisse und Erfahrungen der vorherigen Dimensionen zusammengeführt und reflexiv zueinander in Beziehung gesetzt werden. Es geht darum zu verstehen, wie digitale Medien funktionieren und wie sie unser individuelles Leben und die Gesellschaft, in der wir leben, beeinflussen (vgl. Fthenakis et.al. 2009, S. 109). Durch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Medien und den Inhalten, die diese transportieren, können Kinder Muster bzw. mediale Mechanismen verstehen. Dazu gehört das Verständnis vom ‚Wesen‘ digitaler Medien. Die Kinder verstehen, dass diese nur durch Menschen mit ‚Inhalt‘ gefüllt aber ohne den Menschen ‚dumm‘ sind (vgl. ebd.). Dafür wurde im letzten Abschnitt zur informatischen Bildung beschrieben, wie bereits Kindergartenkinder an die Funktionsweise von digitalen Medien herangeführt werden können und ein Verständnis für Prozesse bzw. Algorithmen erlangen können.

Aber auch die Auseinandersetzung mit Inhalten, die über Medien (ob nun digital oder analog) transportiert werden, ist wichtig, um z.B. Manipulationsversuchen von Werbung nicht schutzlos begegnen zu müssen. Wie bereits beschrieben können Kinder durch das Erstellen eigener medialer Inhalte lernen, dass diese immer von Menschen produziert werden und eine bestimmte Absicht hinter ihnen steckt. Damit Kinder diese Mechanismen erkennen können, ist es wichtig, dass sie konkret benannt werden. Kröger (2018) fasst die Ergebnisse einer Untersu-

chung von Charlton et.al. zusammen, die in Fernsehwerbespots für Kinder acht charakteristische Muster feststellen konnten:

1. Kinderdarsteller_innen in Werbespots verkörpern in der Regel Geschlechtsstereotype, die auf traditionelle Geschlechterrollen zurückzuführen sind, welche auch den ‚Grundton‘ (Tonality) der Werbebotschaft prägen
2. Generationenverhältnisse werden umgekehrt (Kinder haben die Entscheidungsmacht, nicht die Eltern)
3. Entwicklungsthemen werden aufgegriffen und suggerieren Hilfe bei kindspezifischen Entwicklungsaufgaben
4. In der Regel herrscht Harmonie und (gesellschaftliche) Ordnung. Probleme oder Disharmonie werden ausgeklammert
5. Spots suggerieren eine Notwendigkeit der Produkte für die kindliche Lebenswelt
6. Das Produkt steht im Mittelpunkt, nicht das (werbende) Kind
7. Anbieternder Werbestil (in Sprache, Gestik und Mimik)
8. Produkte werden im Rahmen kurzer Geschichten mit Happy End platziert (vgl. Charlton et.al. 1995, S. 159–161 in Kröger 2018, S. 49)

Damit Kinder einen Sinnbezug zu diesen Merkmalen herstellen können, kann man mit ihnen auf Spurensuche gehen. Zum Beispiel könnten die Kinder im Rahmen eines Projekts Werbespots in die Kita mitbringen oder die Gruppe schaut sich aus dem Fernsehen bekannte Werbeclips in der Einrichtung an. Anschließend kann überlegt werden, welchen Eindruck die Werbebotschaften auf die Kinder gemacht haben, ob sie sie gut fanden oder nicht und was sie denken, welche Absichten hinter ihnen stecken. So kann zum Beispiel ein Gespräch zu geschlechterstereotypen Merkmalen darüber eingeleitet werden, indem gefragt wird, wer von den Kindern ein Produkt kaufen würde, das in einer Werbung, die erkennbar für als Mädchen gelesene Personen konzipiert wurde, beworben wird. Über Fragen wie: „Warum denkst du, dass dieses Produkt für Mädchen ist?“ oder „Glaubst du, auch Jungs könnten damit spielen?“, kann ein Reflexionsprozess bei den Kindern eingeleitet werden. Natürlich gilt das nicht nur für Geschlechterstereotypisierungen, sondern für alle pauschalisierenden Darstellungen in Medien, sei es nun auf Grund von Alter, Nationalität oder anderer Kategorien. Weiterführend kann auch vermittelt werden, warum es solche Darstellungen gibt und welche Vermarktungsstrategien dahinterstecken. „Ebenso sind Kinder in der Lage, weitere Bestandteile der Marktstrategie zu durchschauen, wenn die Zusammenhänge nicht zu komplex dargestellt werden – zum Beispiel, warum ihre Lieblingsfigur nicht nur in Werbespots, sondern auch auf Produkten für Kinder dargestellt wird“ (Fthenakis et.al. 2009, S. 110). In diesem Zusammenhang kann auch auf

die „Grundkonzepte über automatisierte Informationsverarbeitung“ (Reichert-Garschhammer 2020, S. 95) eingegangen werden, indem kindgerecht darüber gesprochen wird, das sich der ‚Computer merkt‘ was man sich im Internet angeschaut, gekauft oder gut gefunden hat und einem entsprechend dazu passende Inhalte oder Produkte zeigt.

4 Zentrale medienbezogene Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte

Die Anforderungen an die Qualität der Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte sind in den letzten Jahren enorm gestiegen und haben zu einer Reihe von Reformen im frühpädagogischen Ausbildungssektor geführt. Explizit richten sich diese auch an die Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen, welche gemeinhin als Voraussetzung für qualitativ hochwertiges Arbeiten in Bezug auf sämtliche Bildungsbereiche in institutionalisierten Einrichtungen der frühkindlichen Bildung gelten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et. al. 2011, S. 9; Cohen, Hemmerich 2019, S. 19). Einige Studien⁸ konnten zeigen, dass ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte in Kindergärten Medienpädagogik als ein wichtiges Handlungsfeld anerkennt, aber gleichzeitig digitale Medien bisher eine eher untergeordnete Rolle in ihrem Arbeitsalltag spielen (vgl. Knauf 2019, S. 11 ff). Das liegt zum einen an einer mangelhaften Ausstattung mit digitalen Geräten, aber auch an fehlenden medienpädagogischen und allgemein digitalen Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte (vgl. Cohen, Hemmerich 2019, S. 20 f).

Um zu klären, welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte für die medienpädagogische Arbeit mit digitalen Medien in Kindergärten konkret brauchen, werden die ‚medienbezogenen Kompetenzbereiche‘ für pädagogische Fachkräfte nach Reichert-Garschhammer auf das eingangs beschriebene Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (vgl. Punkt 2.5.2) übertragen.

Reichert-Garschhammer beschreibt in ihrem Kompetenzrahmen für pädagogische Fachkräfte drei Kompetenzdimensionen professionellen, medienbezogenen Handelns: a) Digitale Kompetenzen, b) Medienpädagogische Kompetenzen und c) Berufliche Handlungskompetenzen (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 96). Die Ausprägungen dieser Kompetenzdimensionen lassen sich sowohl im Rahmen von Disposition als auch Performanz nach Fröhlich-Gildhoff et.al. einordnen. Auch die professionelle Haltung von Pädagog_innen sollte im Rahmen medienbezogener pädagogischer Arbeit spezifische Charakteristika aufweisen.

⁸Studien auf nationaler Ebene gibt es nur sehr wenige, die zudem in der Regel auch schon einige Jahre alt sind (vgl. z.B. Six, Gimmler 2007)

4.1 Disposition

Für die medienpädagogische Praxis benötigen pädagogische Fachkräfte in den verschiedenen Ausprägungen dispositioneller Grundlagen explizite und implizite Wissensbestände sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie zu einem evidenzbasierten, professionellen medienbezogenen Handeln befähigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et.al. 2011, S. 17 f). Da sich bezüglich medienbezogener Kompetenzen vor allem der Bereich des fachspezifischen Wissens von anderen Bereichen frühpädagogischen Handelns hervorhebt, ist diesem Bereich auch im Vergleich zu den anderen Bereichen ein überproportional großer Teil in dieser Arbeit eingeräumt.

4.1.1 Fachspezifisches, theoretisches Wissen

Für den sicheren und kompetenten Einsatz digitaler Medien in Kindergärten müssen pädagogische Fachkräfte im Rahmen dispositioneller Grundlagen (Disposition) einen fachlich-theoretischen Wissensbestand vorweisen. Da Medienpädagogik auf sehr unterschiedliche Weise mit und ohne Medien und auch bildungsbereichsübergreifend stattfinden kann, setzt sich der potenziell für die medienpädagogische Praxis relevante Wissensbestand auch aus unterschiedlichen Fachbereichen zusammen.

4.1.1.1 Fachwissen im Bereich der ‚Digitale Kompetenzen‘

Auch wenn die Nutzung digitaler Medien nicht einziger oder gar zwingend notwendiger Inhalt medienpädagogischer Praxis in Kindergärten sein muss, benötigen Fachkräfte im Umgang mit technischen Geräten, wenn sie denn zum Einsatz kommen, Handlungssicherheit. Sie sollten in der Lage sein, mit der verwendeten Hard- als auch Software kompetent und sicher umzugehen und damit *Technikkenntnis* aufweisen (vgl. Eder, Roboom 2014, S. 505 ff; Reichert-Garschhammer 2020, S. 96). Da es aber unüberblickbar viele verschiedene digitale Medien, Produkte und Anwendungsmöglichkeiten gibt, die sich zudem auch ständig erweitern und wandeln, ist es an dieser Stelle nicht sinnvoll, auf die konkrete Handhabung einzelner Medien einzugehen. Allgemein kann aber gesagt werden, dass neben der *Technikkenntnis* ein weiterer sehr wichtiger Wissensbereich die *Rechtsskenntnis* ist. Fachkräfte sollten mit den folgenden Rechtsthemen vertraut sein, um den Arbeits- und Bildungsprozess sicher gestalten zu können und auch Eltern sowie Kinder dafür zu sensibilisieren:

Der Jugendmedienschutz wird in erster Linie als ‚Gefahrenabwehr- und Kontrollmechanismus‘ für Medien(-inhalte) verstanden, der für pädagogische Fachkräfte ein Anhaltspunkt dafür sein kann, welche Inhalte für welche Altersgruppe geeignet oder möglicherweise auch beeinträchtigend bzw. gefährdend sein können (vgl. Süß et.al. 2018, S. 85). Den verfassungsrechtlichen Rahmen bildet dafür zum einen Art. 5 Abs. 2 GG, welcher es dem Gesetzgeber ermöglicht (ihn aber nicht verpflichtet) im Sinne des Jugendschutzes Gesetze zu erlassen, die in die Freiheiten von Produkt- und Inhaltenanbieter_innen eingreifen können. Weiterhin kann der Jugendmedienschutz mit Art. 6 GG, wonach dem Staat (neben dem primären, natürlichen Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder) ein zusätzliches Kontrollrecht eingeräumt wird, begründet werden (vgl. Dreyer 2013, S. 66). Gesetzgeberisch umgesetzt ist der Jugendmedienschutz auf Bundesebene im Jugendschutzgesetz (JuSchG) und auf Länderebene im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV) (vgl. ebd.). Über das JuSchG wird der Jugendschutz für „[...] Medieninhalte auf Trägermedien, wie zum Beispiel Film-DVDs oder Videospiele“ (KJM 2021) geregelt (vgl. ebd.).

Der JMStV regelt die Inhalte für alle elektronisch übermittelnden Informations- und Kommunikationsdienste - also alle Rundfunk- und Telemedien sowie online verfügbare Medieninhalte (und im Unterschied zum JuSchG nicht die Inhalte auf verkörperten Trägermedien) (vgl. Dreyer 2013, S. 74).

Instrumente, um den Jugendschutz zu gewährleisten, sind einmal die Möglichkeit entwicklungsbeeinträchtigende Inhalte mit einer Altersfreigabe versehen zu lassen. Dafür können Verleger_innen ihre Produkte einer Organisation zur freiwilligen Selbstkontrolle überlassen. Stellen, die die Anforderungen einer solchen freiwilligen Selbstkontrollstelle im Rahmen des JuSchG erfüllen, sind z.B. die ‚Freiwillige Kontrolle der Filmwirtschaft‘ (FSK) für den Filmbereich und die ‚Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle‘ (USK) für den Computerspielebereich (vgl. ebd. S. 73). Auch im Rahmen des JMStV werden diese Stellen anerkannt. Weiterhin führen hier noch die ‚Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen‘ (FSF) und die ‚Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstanbieter‘ (FSM) Einschätzungen zur Altersfreigabe durch (vgl. ebd. S. 76). Ein weiteres Instrument, das zum Tragen kommt, wenn entweder keine Selbstkontrolle durchgeführt wurde oder aber die Altersfreigabe für Kinder und Jugendliche nicht gewährleistet werden konnte, ist die Indizierung - also der Erlass von Vertriebsbeschränkung von Medien und deren Inhalten, sodass ausschließlich Erwachsene auf diese Zugriff haben. Indizierungen können z.B. durch die Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (BzKJ) durchgeführt werden (vgl. KJM 2021).

In diesem Kontext sollte auch das ‚Modell des intelligenten Risikomanagements‘⁹ Erwähnung finden, das auf Grundlage des gesetzlichen Jugendmedienschutzes ein altersdifferenzierendes Konzept darstellt, das den Nutzen digitaler Medien maximieren und potenzielle Risiken minimieren soll (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 45, Croll, Gräter 2016, S. 29). Dafür wurden verschiedene Bewältigungs- und Handlungsstrategien erarbeitet, die die geteilte Zuständigkeit und Verantwortung verschiedener gesellschaftlicher Akteure berücksichtigt. In Abhängigkeit von Alter, sozialer Herkunft und Bildungsniveau werden in dem Modell außerdem die unterschiedlichen Gefährdungspotenziale als auch die unterschiedliche Nutzungsweisen digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche berücksichtigt (I-Kiz 2017).



Abbildung 3: Modell des intelligenten Risikomanagements (I-Kiz 2017)

b) Datenschutz

Wenn digitale, insbesondere webbasierte Medien in Kindergärten zur Verarbeitung von personenbezogenen Daten verwendet werden (z.B. bei der Gestaltung von Portfolios), so muss immer auch besonderes Augenmerk auf den Datenschutz gelegt werden. Kinder haben, so wie alle Menschen, das Recht auf informationelle Selbstbestimmung, welches im Art. 2 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG geregelt ist (vgl. MKFFI 2019, S. 132). Als Teil der allgemeinen Persönlichkeitsrechte sagt das Recht auf informationelle Selbstbestimmung aus, dass jeder Mensch das Recht hat, über die Verwendung seiner personenbezogenen Daten selbst zu ent-

⁹ Siehe Abb. 3 für den in dieser Arbeit thematisierten Altersbereich von Kindergartenkindern im ‚Modell des Intelligenten Risikomanagements‘

scheiden (vgl. ebd., S. 133). Bei Kindern unter sieben Jahren (bzw. geschäftsunfähigen Personen) ist es unter juristischen Gesichtspunkten die Aufgabe der Eltern bzw. der gesetzlichen Vertreter_innen, Entscheidungen zur Verwendung personenbezogener Daten zu treffen. Allerdings hat auch ein Kind unter sieben das Recht auf informationelle Selbstbestimmung und kann es bspw. ablehnen, dass es fotografiert wird oder Fotos von ihm zu bestimmten Zwecken (z.B. für Aushänge, Portfolioarbeit o.ä.) verwendet werden, auch wenn die Eltern dem prinzipiell zugestimmt haben (vgl. ebd., S. 132 f).

Bei der Verwendung von personenbezogenen Daten von Kindern ist das Recht auf informationelle Selbstbestimmung noch einmal besonders hervorzuheben, denn wie auch in Erwägungsgrund (ErwG) 38 S. 1 DSGVO betont wird, verdienen Kinder „[...] bei ihren *personenbezogenen Daten besonderen Schutz*, da Kinder sich der betreffenden Risiken, Folgen und Garantien und ihrer Rechte bei der Verarbeitung personenbezogener Daten möglicherweise weniger bewusst sind“ (vgl. Lorenz 2021, S. 618). Es ist daher auch Pflicht eines jeden Kitaträgers als Auftraggeber und datenschutzrechtlicher Verantwortlicher, seiner Prüf- und Dokumentationspflicht (vgl. Reichert-Garschhammer et.al. 2021, S. 45) nachzukommen und vor Beginn der Nutzung einer datenverarbeitenden Anwendung eine ‚Datenschutz-Folgenabschätzung‘ gem. Art. 35 DSGVO vorzunehmen, wenn diese „[...] voraussichtlich ein hohes Risiko für die Rechte und Freiheiten natürlicher Personen zur Folge hat“ (Roßnagel 2020, S. 92). Aber auch für pädagogische Fachkräfte ist es wichtig zu wissen, auf welche datenschutzrechtlichen Details bei der Verwendung personenbezogener Daten zu achten ist und auch wo sie sich vor der Neuanschaffung von Geräten, Apps oder Programmen über deren Privatsphäre-Einstellungen und -Berechtigungen informieren können. Für Kinder-Apps gibt es zu diesem Zweck bereits sehr umfangreiche Datenbanken (z.B. <http://www.datenbank-apps-fuer-kinder.de/> des Deutschen Jugendinstituts). Und auch das Staatsinstitut für Frühpädagogik hat eine Expertise veröffentlicht, die „[...] einen Überblick über aktuell am Markt verfügbare Softwarelösungen für mittelbare pädagogische Kitaaufgaben und über die Datenschutz-Anforderungen an die Konzeption und Anwendung webbasierter KitaApps“ (vgl. Reichert-Garschhammer 2021, S.1) gibt.

c) Datensicherheit

Datensicherheit und Datenschutz werden häufig in einem Atemzug genannt, meinen aber nicht dasselbe. Datensicherheit bedeutet, dass Daten möglichst vor Verlust oder Manipulation geschützt werden sollen (vgl. Sosna 2000, S. 7). Um vertrauliche Daten möglichst nicht in falsche Hände geraten zu lassen, sollten pädagogische Fachkräfte wissen, wie sie diese vor Missbrauch bzw. Fremdzugriff schützen können. Dazu gehören basale Vorkehrungen, wie sichere

Passwörter und Virens Scanner zu verwenden und personenbezogene Daten verschlüsselt zu speichern und sie auch wieder zu löschen, wenn sie nicht mehr benötigt werden (vgl. Reichert-Garschhammer, Lepold 2019, S. 55). Sollte es (trotz getroffener Vorkehrungen) zu einem Datenleck oder einem versehentlichen Verstoß gegen die Datensicherheit gekommen sein, besteht laut Art. 7 der Konvention 108 des Europarats eine Meldepflicht an die Betroffenen, welchen dann auch das Recht auf Auskunft, Änderung und Löschung ihrer Daten haben (vgl. Stapf et.al. 2021, S. 94).

d) Urheberschutz

Einen weiteren Teil der Persönlichkeitsrechte stellen das Urheberrecht bzw. das Recht am eigenen Bild gem. §§ 22 ff. Kunsturhebergesetz (KUG) dar. Auch hier dürfen Kinder selbst entscheiden, was mit ihren Werken (z.B. Bildern, Aufnahmen etc.) geschehen soll. Vor einer Veröffentlichung von Kinderwerken (sei es gemalte/gestaltete Bilder, Fotos oder sonstige kreative Produkte) müssen sowohl das Einverständnis des_der Gestalters_in als auch der eventuell abgebildeten Personen eingeholt werden. Es sei denn, es handelt sich gem. § 23 Kunsturhebergesetz um Abbildungen einer öffentlichen Veranstaltung, bei der nicht die einzelne Person, sondern das Ereignis im Vordergrund steht (vgl. Reichert-Garschhammer 2021, S. 73).

e) Netiquette

Bei den Regeln der Netiquette handelt es sich zwar nicht im juristischen Sinne um Normen, aber wie auch im ‚echten Leben‘ sollten auch bei digitalen Interaktionen gewisse Verhaltensnormen eingehalten werden (vgl. Urlen 2018, S. 16). Die Notwendigkeit expliziter Verhaltensregeln für das Internet ergab sich in erster Linie aus unsozialen Verhaltensweisen (wie z.B. Trolling) in Foren und Chats, die durch das Gefühl der Anonymität begünstigt wurden (Chatfield 2013, S. 44 ff). Diese als Netiquette (eine Wortkombination aus (Inter-)Net und Etikette) bezeichneten Tipps und Benimmregeln betreffen einerseits das Verhalten gegenüber anderen Usern im Netz (z.B. in Foren, E-Mails, Chats etc.), andererseits betreffen sie auch den Schutz eigener Interessen im Sinne eines geregelten Nutzungsverhaltens mit digitalen Medien. Als Beispiel wäre hier zu nennen, dass der Klingelton des (privaten) Handys abgestellt wird, wenn man sich in Gesellschaft anderer z.B. auf Arbeit, in einem Restaurant, in einer Arztpraxis oder ähnlichen Situationen befindet (vgl. MeKi-Medienkindergarten Wien, o.A. (a)). Auch das Nutzungsverhalten in Gegenwart von Kindern sollte vor dem Hintergrund der Netiquette reflektiert betrachtet werden. Denn so, wie man sich z.B. auch im Straßenverkehr anders bzw. um-

sichtiger Verhalten sollte, wenn man mit Kindern unterwegs ist, gilt dies auch bei der Nutzung digitaler Medien. Das Kind muss dabei immer mit im Blick behalten werden. Da Kinder im Kindergartenalter in der Regel noch nicht allein im Internet unterwegs sind, können pädagogische Fachkräfte durch eigenes Vorbildverhalten und das Vorleben allgemeiner sozialer Umgangsformen (an die auch die Regeln der Netiquette angelehnt sind) präventiv das spätere sozial-digitale Verhalten der Kinder positiv beeinflussen (vgl. ebd.).

Der pädagogische Anspruch, den Umgang mit digitalen Medien rechts- und sozialkonform zu gestalten sollte sich nicht nur auf die Nutzung digitaler Medien durch die Fachkräfte beschränken, sondern auch im medienpädagogischen Konzept der jeweiligen Kindertageseinrichtung verankert werden (vgl. MKFFI 2019, S. 133). So kann einerseits gegenüber allen Fachkräften, aber auch gegenüber den Eltern transparent darauf hingewiesen werden, welche Kriterien für die pädagogische Arbeit mit digitalen Medien wichtig und verpflichtend sind.

4.1.1.2 Fachwissen im Bereich der ‚Medienpädagogische Kompetenzen‘

Der Bereich der Medienpädagogik „[...] umfasst im weiteren Sinne alle Theorien und Studien, welche sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, Bildung und Sozialisation befassen“ (Süss et. al. 2018, S. 1). Damit ist das Feld der Medienpädagogik sehr breit und umfasst Theorien vieler Fachdisziplinen. Reichert-Garschhammer hat in ihrem Kompetenzrahmen folgende Punkte als relevant für die medienpädagogische Arbeit von Fachkräften in Kitas herausgearbeitet, zu denen Fachkräfte ein dezidiertes Fachwissen aufweisen sollten: „Kindheit und Kinderrechte in der digitalen Welt, Chancen und Risiken für Kinder, Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung in der Kita, Forschungsstand, entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Ansätze zur inklusiven Medien- und informatischen Bildung“ (Reichert-Garschhammer 2020, S. 96).

a) Kindheit und Kinderrechte in der digitalen Welt

Damit Fachkräfte sich in ihrer medienpädagogischen Arbeit an der Lebenswelt von Kindern orientieren und gleichzeitig altersangemessene Angebote und eine sinnvolle Begleitung im Umgang mit digitalen Medien anbieten können, müssen sie ein Verständnis für die aktuellen Entwicklungen kindlichen Alltagslebens, insbesondere ihres Medienalltags haben. Eine Orientierungshilfe, für die sich schnell wandelnde Bedeutung digitaler Medien im Leben von Kindern und in Familien bieten (zumindest für Deutschland) z.B. die KIM- (für Kinder von sechs bis dreizehn Jahren) und die miniKIM-Studien (für Kinder von zwei bis fünf Jahren), die vom ‚Medien-

pädagogischen Forschungsverbund Südwest' herausgegeben werden (vgl. Kieninger 2021, S. 2). „Themen der miniKIM-Studie sind Basisdaten zur Haushaltsausstattung, zum Medienbesitz der Kinder und die wichtigsten Eckdaten zur Mediennutzung, zum Umgang mit Fernsehen, Büchern, Handy, Computer und Internet sowie die Rolle von digitalen Spielen. Weitere Aspekte sind der Medienumgang der Haupterzieher_innen sowie die Rolle von Medien im Kindergarten“ (ebd.).

Neben empirischen Befunden über das Aufwachsen in der digitalen Welt sind an dieser Stelle auch Kenntnisse über digitales Kinderrecht notwendig, die bei der konzeptionellen Planung und Umsetzung medienpädagogischer Arbeit immer Beachtung finden sollten. Die UN-Kinderrechtskonvention, die 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen wurde, betont die Interessen, Rechte und Bedürfnisse von Kindern weltweit. Durch sie erhalten Kinder einen Status, der sie im Verhältnis zu Erwachsenen zu gleichwertigen Individuen erklärt, die in allen sie betreffenden Angelegenheiten ein Mitspracherecht haben (Art. 12) (vgl. Urlen 2019, S. 8). In Bezug auf Kinderrechte in der digitalen Welt gibt die Kinderrechtskonvention nur einen sehr vagen Rahmen vor. So wird etwa in Art. 13 das Recht auf Zugang zu vielfältigen Informationsquellen und freie Meinungsäußerung betont und Art. 17 hebt die Bedeutung von Medien (jeglicher Art) für die kindliche Entwicklung hervor und fordert in diesem Zusammenhang auch Richtlinien für einen geeigneten Kinder- und Jugendschutz (vgl. Urlen 2019, S. 6; Unicef o.J.). Diese sehr unkonkreten Regelungen wurden vom Europarat und von Unicef in den letzten Jahren nachgeschärft. So hat der Europarat im Jahr 2016 die ‚Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)‘ veröffentlicht, in der ein Kapitel auch den Kinderrechten in einer digitalen Umwelt („Rights of the child in the digital environment“) gewidmet ist (vgl. Council of Europe 2016, S. 20). Besonders betont werden hier die Chancen digitaler Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT), aber auch auf potenzielle Risiken wird verwiesen und gefordert, dass Kinder vor diesen geschützt werden sollen (Art. 59). Übergeordnetes Ziel ist es, dass Kinder ihre Rechte in der digitalen Welt wahrnehmen („Children enjoy their rights in the digital environment“ (ebd., S. 21)). Dabei sollen sie unterstützt werden, indem ihnen sicherer Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien sowie zu digitalen Medien ermöglicht wird. Durch die Förderung von Medienkompetenzen sollen Kinder gem. Art. 60 digitale Medien kreativ, sicher und kritisch zu nutzen lernen (vgl. ebd., S. 20). Neben dem Europarat hat auch Unicef einen Bericht veröffentlicht, in dem die globalen Unterschiede in Bezug auf ungleiche Zugangsvoraussetzungen zu digitalen Medien für Kinder und Jugendliche angeprangert werden, weil diese zu einer Verschärfung globaler (Bildungs-

)Ungleichheit führen (vgl. Urlen 2019, S. 12). Um diese Ungleichheit abzubauen, stellt der Bericht mehrere Forderungen an die Weltgemeinschaft:

- „Allen Kindern soll ein erschwinglicher Zugang zu qualitativ hochwertigen Online-Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.
- Kinder sollen vor Online-Gefahren geschützt werden.
- Die Privatsphäre und die Identität von Kindern muss im Netz geschützt werden.
- Digitale Medienkompetenz soll vermittelt werden, damit Kinder sich informieren, in Entscheidungen einbezogen werden und damit sie sich sicher im Netz bewegen können.
- Das Potential des privaten Sektors sollte genutzt werden, um ethische Standards und Verfahren weiterzuentwickeln, von denen Kinder im Netz profitieren können und die sie schützen.
- Kinder sollen im Mittelpunkt der Digitalpolitik stehen“ (UNICEF 2017b, S. 125 ff. Übersetzung in Anlehnung an Urlen 2019, S. 13).

b) Mögliche Chancen und Risiken für Kinder

Im medienpädagogischen Fachdiskurs werden überwiegend die Chancen, die von digitalen Medien für die kindliche Entwicklung ausgehen, hervorgehoben. Neben den Befürworter_innen von Medienarbeit in Kitas gibt es allerdings auch Gegenstimmen, die eher die Nachteile und Risiken von Mediennutzung im Kindergartenalter betonen. Im Großen und Ganzen lassen sich die Risikopotenziale in zwei Bereiche aufteilen. Das sind einmal die Risiken für die kindliche Entwicklung, aber auch Gefahren, die bspw. von einem inkompetenten Gebrauch von digitalen Anwendungen, insbesondere online Anwendungen ausgehen können. Letztere lassen sich minimieren (wenn auch nicht komplett ausschließen), indem sich mit den Datenschutz- und Sicherheitseinstellungen digital-vernetzter Medien auseinandergesetzt wird (vgl. Punkt 4.1.1.1).

Studienergebnisse, die Risiken für die kindliche Entwicklung konstatieren, lassen vermuten, dass die Gefahren in erster Linie von einer zu intensiven, einseitigen und unreflektierten Nutzung digitaler Medien ausgehen (vgl. Bleckmann 2014, S. 2). So warnt etwa Neuß vor potenziell negativen Einflüssen von Medien auf die kindliche Sozialisation sowie auf die Entwicklung von z.B. Wahrnehmung, Körperbewusstsein, Bewegung und Konzentration (vgl. Neuß 2012, S. 139).

Die Risiken, die von digitalen Medien ausgehen können, sollen an dieser Stelle keinesfalls bagatellisiert werden. Das Bewusstmachen und eine dezidierte Auseinandersetzung mit ihnen ist

unbedingt notwendig, um Kindern einen risikoarmen Umgang in professionellen Kontexten zu ermöglichen. Dass das nicht so einfach ist, liegt auch an der zum Teil widersprüchlichen und unkonkreten Studienlage. So führen Fröhlich-Gildhoff und Fröhlich-Gildhoff (2017) eine Reihe von Studien auf, die potenzielle Gefahren für die Entwicklung der Motorik, kognitiver Fähigkeiten und sozial-emotionaler Kompetenzen konstatieren (vgl. ebd., S. 225 f). Demgegenüber stehen andere Studien, die Gegenteiliges belegen wollen (vgl. Punkt 3.5; Cohen, Hemmerich 2019, S. 26 ff).

c) Entwicklungspsychologische Funktionen von Medien

Nach Six erfüllt sowohl die Rezeption als auch die aktive Nutzung von Medien – egal ob digital oder nicht – zahlreiche Funktionen auf Ebene der (sozio-)emotionalen und der (sozial-)kognitiven Entwicklung sowie der Sozialisation (vgl. Six 2008, S. 897 f). Studien der Kinder- und Medienforschung konnten in diesem Kontext empirisch belegen, welchen Einfluss Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern haben. Demnach entwickeln Kinder als aktive Mediennutzer_innen auch anhand ihrer Medienrezeption ihre Lebensentwürfe sowie auch ihr Selbst- und Weltbild (wenngleich natürlich auch andere (Sozialisations-)Faktoren hier eine wichtige Rolle spielen) (vgl. Fleischer, Grebe 2014, S. 159).

Funktionen auf der (sozio-)emotionalen Ebene

Die Auseinandersetzung mit den Themen und Problemen einer Medienfigur kann Kindern dabei helfen, symbolische Problemlösungen für eigene Lebens- und Entwicklungsthemen zu finden. Tatsächlich konstatiert Neuß, dass Geschichten (sei es in Mythen, Märchen, Hörspielen, Filmen oder heute auch in Computerspielen o.ä.) schon immer ähnliche handlungsleitende Themen hatten, die u.a. verschiedene Entwicklungsaufgaben¹⁰ von Kindern betreffen (vgl. Neuß 2012, S. 28 f). Die Medienauswahl von Kindern hat immer auch etwas mit den Themen zu tun, welche sie aktuell beschäftigen. Diese können zum einen durch momentan für das Kind relevante Entwicklungsschritte oder biografische Besonderheiten (z.B. ein Umzug oder Fluchterfahrungen etc.) hervorgebracht werden (vgl. ebd.). Auch Six hält fest, dass „[...] Medien zur Verarbeitung von Ängsten und Konflikten sowie zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und subjektiv wichtigen Themen [...], insbesondere durch Identifikation mit Medienhel-

¹⁰ ‚Entwicklungsaufgaben‘ nach Havighurst sind sozialisationsrelevante Problemstellungen, die in bestimmten Lebensphasen eines Individuums eintreten und deren Bewältigung zu positiven Gefühlen (happiness) und der Fähigkeit, zukünftige Aufgaben zu bewältigen, führen. Kann eine Entwicklungsaufgabe nicht bewältigt werden, führt dies zu negativen Gefühlen (unhappiness) beim Individuum, gesellschaftlicher Ablehnung und Schwierigkeiten bei der Bewältigung künftiger Aufgaben (vgl. Havighurst 1956, S. 215 in Fleischer, Grebe 2014, S. 156).

den, die stellvertretend für sie Konflikte oder Probleme lösen, und durch Tagträumerei“ (Six 2008, S. 897 f) für Kinder relevant sind.

Typische Themen, die von Kinder-Medienfiguren bearbeitet werden, sind nach Neuß:

1. Kleinsein und Großwerden: Von Kindern wird die Welt als eine Welt der ‚Großen und Kleinen‘ empfunden. Je nach individuell gemachten Erfahrungen können bei Kindern Gefühle wie Ängstlichkeit, Ohnmacht bzw. Machtlosigkeit gegenüber den als ‚groß und stark‘ empfundenen Anderen/Erwachsenen auftreten. Sowohl der Wunsch, möglichst schnell groß zu werden, um sich selbst nicht mehr als unterlegen wahrzunehmen, als auch die Angst vor dem erwachsen werden und den damit einhergehenden Erwartungen sind Themen, die in verschiedenen Facetten immer wieder in unterschiedlichen Medienformaten beleuchtet werden (vgl. Neuß 2012, S. 29).
2. Gerechtigkeit und Moral: Fragen nach Wert- und Normvorstellungen, Regeln und Gerechtigkeit, ob nun auf Microebene zu Hause oder mit Freunden oder auf Macroebene in der Gesellschaft sind zentral in der Entwicklung von Kindern (vgl. z.B. Piaget 1983) und auch häufige Medieninhalte (vgl. Neuß 2012, S. 30).
3. Alleinsein und Trennung: Für Kinder können Situationen (z.B. Verloren gehen beim Einkaufen) oder Lebensereignisse (wie z.B. die Trennung der Eltern) sehr einschneidende Erfahrungen sein, die mit Gefühlen wie Schutzlosigkeit oder Machtlosigkeit einhergehen können (vgl. ebd. S. 30 f).
4. Geschlechtlichkeit: Kinder orientieren sich auch an Medienfiguren bei der Frage, wie sie ihre Geschlechterrollen¹¹ ausfüllen sollen. Dies kann einerseits zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild führen, andererseits aber auch zu einer Annahme von Geschlechtsstereotypen (vgl. ebd.)
5. Tod und Sterben: Der Tod gehört zum Leben dazu und jedem Kind begegnet er früher oder später auf ganz unterschiedliche Weise, in der Natur oder in der Familie. Oft können solche Erfahrungen und die damit einhergehenden Gefühle von Kindern noch nicht eingeordnet werden. Medienfiguren, die in ihren ‚Geschichten‘ ähnliche Erfahrungen machen, können hier als Identifikationsobjekt dienen, auf die die eigenen Erfahrungen projiziert werden können (vgl. Ennulat 1998; Neuß 2012, S. 31).

¹¹Nach Rohrmann sind mit Geschlechterrollen die „[...] für Frauen und Männer als angemessen betrachteten, kulturell erwarteten oder vorgeschriebenen Verhaltensweisen bzw. darüber hinaus auch Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften [...]“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014, S. 32) gemeint. Analog wird häufig der Begriff Geschlechtsstereotyp verwendet (vgl. ebd.).

6. Soziale Ängste: Autonomiebestrebungen und die Identitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe gehen mit positiven Emotionen und dem Selbstbewusstsein, sich etwas zutrauen zu können, einher. Aber auch Ängste können damit verbunden sein, die in der ‚Abnabelung‘ von den Eltern und der Furcht, die gewohnte Geborgenheit und elterliche Liebe verlieren zu können, begründet liegen (Neuß 2012, S. 31).
7. Beziehungen: Ausgehend von der eben beschriebenen wachsenden Autonomie ergeben sich für Kinder im Laufe ihres Älterwerdens immer mehr außerfamiliärer Beziehungen zu Peers oder auch anderen Erwachsenen. Kinder erfahren so, dass sie nicht auf Grund von Familienzugehörigkeit, sondern um ihrer selbst willen gemocht und anerkannt werden. Aber auch innerfamiliäre Beziehungsdynamiken können mittels Medienfiguren thematisiert werden, etwa wenn ein neues Geschwisterchen geboren wird und es auf Grund dessen zu Veränderungen in der Familie kommt (vgl. ebd.).

Funktionen auf der (sozial-)kognitiven Ebene

Auf der (sozial-)kognitiven Ebene können digitale Medien den Drang nach Exploration und Wissenserwerb bedienen. „Sie verschaffen sich aus den Medien Anregungen für Problemlösungen und andere sich entwickelnde Denkopoperationen, indem sie etwa „konkrete Operationen“ dadurch einüben, dass sie im Inneren Handlungsstränge, Zeitsprünge und Perspektivenwechsel nachvollziehen“ (Six 2008, S. 898). Medien helfen Kindern auch dabei, sich soziales Wissen anzueignen, indem sie ihre soziale Identität mit den rezipierten Medienfiguren abgleichen können (vgl. ebd.).

Soziale und handlungsbezogene Funktionen

Im sozialen Kontext können rezipierte Medien einerseits die Rolle von ‚realen‘ Freunden teilweise kompensieren¹² und Kindern das Gefühl vermitteln an sozialen Situationen teilzuhaben. Infolgedessen kann die imaginäre soziale Interaktion die möglicherweise vorhandene Furcht vor realer Interaktion abbauen. Weiterhin kann die geteilte Rezeption von Medien auch die Stellung in einer Peergroup unterstützen, wenn so gemeinsame Themen bzw. Identifikationsfiguren gefunden werden (vgl. ebd.)

¹²Kinder können sich so stark mit Medienfiguren identifizieren, dass diese mitunter die Rolle von real-existenten Freunden einnehmen können, zu denen eine emotionale Bindung aufgebaut und ‚parasozial‘ interagiert wird. Das kann besonders für Kinder relevant sein, die wenig oder keinen Kontakt zu anderen Kindern haben bzw. Probleme haben, Freundschaften zu knüpfen (vgl. Six 2009, S. 898).

d) Weitere Voraussetzungen für die Nutzung digitaler Medien

Damit Kinder Medieninhalte und medienpädagogische Angebote aufnehmen und verarbeiten können, müssen sie zunächst einige emotionale, kognitive und motorische Kompetenzen erwerben. Der Kompetenzerwerb ist dabei maßgeblich von ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung abhängig, kann aber durch möglichst vielfältige Bildungsgelegenheiten gefördert werden (vgl. Meki, o.A. (b)). Kindergartenkinder im Alter von ca. drei bis sechs Jahren können in der Regel digitale Medien bereits als Vermittlungsmedium von Botschaften identifizieren. Schon ab ca. zwei Jahren werden diese nicht mehr nur als visuelle Reizquelle wahrgenommen und erste Vorlieben bezüglich der Medieninhalte können geäußert werden, weshalb ab diesem Alter auch eine begleitete Nutzung und Medienbildung beginnen kann (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 18). Auch die (senso-)motorischen Fähigkeiten, die benötigt werden, um bspw. Touchscreens zu bedienen, kommen den intuitiven Gestiken von Kindern entgegen (vgl. ebd.).

e) Frühpädagogische Ansätze zur Medien- und informatorischen Bildung¹³

Im medienpädagogischen Fachdiskurs wurden im Laufe der Zeit verschiedene Perspektiven und Ansätze zur frühen Medienbildung vertreten, die antizyklisch immer wieder ‚in Mode‘ kamen, und nebeneinander existierten, obwohl sie sich teilweise widersprechen (vgl. Süss, Lamptert, Wijnen 2013, S. 62). Nach Reichert-Garschhammer gibt es drei Ansätze, die sich auch heute noch in der Praxis wiederfinden lassen und die daher an dieser Stelle kurz umrissen werden sollen:

Vertreter_innen des **bewahrpädagogischen Ansatzes** gehen davon aus, dass digitale Medien in Kitas nicht eingesetzt werden sollten, weil Kinder einerseits im Privaten bereits genügend Kontakt zu ihnen haben und andererseits digitalen Medien kein pädagogischer Mehrwert zugestanden wird bzw. in der Bewertung lediglich die Risiken und Gefahren gesehen werden (vgl. Süss, Lamptert, Wijnen 2013, S. 62). Beim **lebensweltorientiert-präventiven Ansatz** wird davon ausgegangen, dass Medieneinflüsse, die unvermeidbar sind, zwar negative Einflüsse auf die Entwicklung haben, diese aber durch geeignete pädagogische Maßnahmen (wie z.B. gemeinsames Rezipieren von Medien, Hilfestellungen zur Medienverarbeitung etc.) kompensiert oder

¹³Reichert-Garschhammer fordert in ihrem Kompetenzrahmen für frühpädagogische Fachkräfte das Wissen über „frühpädagogische Ansätze zur *inkluisiven* Medien- und informatischen Bildung“ (Reichert-Garschhammer 2020, S. 13). Die inklusive Perspektive auf Medien und informatische Bildung wurde an dieser Stelle nicht einbezogen, da es sich dabei um ein separates, sehr umfangreiches Gebiet handelt, das eine Reihe von eigenen Theorien und Ansätzen konglomeriert (vgl. für einen Überblick Bosse et. al. 2019). In Punkt 4.1.5 wird aber auf die Notwendigkeit einer ‚inkluisiven Haltung‘ frühpädagogischer Fachkräfte verwiesen.

abgemildert werden können. Medienpädagogische Arbeit findet in der Regel ‚über‘ und nicht ‚mit‘ Medien statt (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 13). Beim **kompetenzorientiert-kreativen Ansatz** wird der „[...] Medieneinsatz als kreatives Werkzeug und als Lerninhalt im Bildungsprozess [...]“ (ebd.) favorisiert. Die Arbeit ‚mit und über‘¹⁴ Medien steht im Fokus, um Kinder dazu anzuhalten, eigene Medienprodukte herzustellen und die Rolle von Konsument_innen mit der von Produzent_innen zu tauschen. Dadurch werden Medienabsichten, Möglichkeiten und Grenzen von Medien sowie ihre spezifischen medialen Zeichensysteme erfahrbar gemacht (vgl. Süss, Lampert, Wijnen 2013, S. 84 und Reichert-Garschhammer 2020, S. 13).

f) Länderspezifische Anforderungen

Inwieweit Medienbildung in den einzelnen Bildungsplänen thematisiert wird, unterscheidet sich von Bundesland von Bundesland erheblich. Als eigenständiger Bildungsbereich wird Medienbildung in fünf von sechzehn Bundesländern benannt. Dazu zählen Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen. In weiteren vier Bundesländern, nämlich Berlin, Hamburg, Sachsen und Schleswig-Holstein, wird Medienbildung explizit in Kopplung mit anderen Bildungsbereichen aufgeführt (z.B. in Verbindung mit kommunikativer Bildung oder in musisch-ästhetischen Bereichen). In den anderen Bundesländern wird Medienbildung entweder lediglich in Verbindung mit anderen Themen erwähnt oder sie wird als Querschnittsaufgabe verstanden, zu der es aber keine näheren Ausführungen gibt. Dabei werden digitale Medien meist nicht einbezogen oder es wird eher auf potenzielle Risiken als auf deren Chancen verwiesen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2019, S. 61 f). Abgesehen von den Bildungsplänen können der von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Rahmen ‚Kompetenzen in der digitalen Welt‘, sowie der darauf aufbauende ‚Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung an Kitas‘ von Reichert-Garschhammer als Orientierungsrahmen für fröhpädagogische Fachkräfte dienen.

4.1.2 Habituelles Erfahrungswissen

Habituelles Erfahrungswissen, das aus intensiven Praxiserfahrungen hervorgeht und an erlerntes Fachwissen anknüpft, ist für die prompte und situationsangemessene Handlungsfähigkeit unabdingbar (vgl. Anders 2012, S. 37). Studienergebnisse von Nolte legen außerdem nahe, dass Berufserfahrung ein wichtiges Kriterium für den Einsatz digitaler Medien bei fröhpädago-

¹⁴Vgl. Punkt 4.1.4 ‚Methodische Fertigkeiten‘

gischen Fachkräften ist ¹⁵ (vgl. Nolte 2014, S. 218). Dabei sind positive Erfahrungen förderlich für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenz und können nur in Verbindungen mit einer entsprechenden selbstreflexiven, forschenden und professionellen Haltung gemacht werden. Erfahrungen aber können nicht unterrichtet sondern nur in „[...] vorbereiteten und begleiteten [...] Lernkontexten selbst erarbeitet werden“ (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2011, S. 41; grammatikalische Anpassungen T.L.). Um also die eigene professionelle Handlungskompetenz zu steigern, ist es nötig eigene medienbezogene Erfahrungen im professionellen Kontext zu sammeln. Grundlagen dafür bildet außerdem die eigene Medienbiografie¹⁶.

4.1.2.1 Situationswahrnehmung und -analyse

Die Handlungsbereitschaft als eine ‚Vorstufe‘ zur Performanz, also dem tatsächlichen Handlungsvollzug, wird maßgeblich von der jeweiligen Situationswahrnehmung bzw. der Situationsanalyse beeinflusst. Um diesbezüglich zu einem professionellen Urteil zu gelangen, sind im frühpädagogischen Kontext eine Reihe von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gebräuchlich (für einen Überblick vgl. Leu 2013, S. 250 ff). Für die alltagsintegrierte und lebensweltorientierte medienbezogene Arbeit sind Beobachtungsverfahren vorteilhaft, die die ‚Themen der Kinder‘, als „[...] Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses [...]“ (KMK 2004, S. 5) erfassen. Dazu eignen sich zum Beispiel die Leuener Engagiertheitskala oder auch die ‚Bildungs- und Lerngeschichten‘, die das Deutsche Jugendinstitut in Anlehnung an die ‚learning stories‘ nach Margarete Carr entwickelt hat (vgl. Leu 2013, S. 255 ff). Beiden Verfahren liegt ein Lernverständnis zu Grunde, das sich an Wygotskis Theorie der ‚nächstfolgenden Entwicklung‘ orientiert, wonach Kinder am besten in Situationen lernen, in denen ihr Können bzw. Wissen an ihre Grenzen stößt. Übersteigen die Anforderungen an das Kind seine Fähigkeiten zu stark, kann es sich überfordert fühlen und die Lust verlieren. Das Gleiche gilt, wenn das Kind zu wenig herausgefordert wird (vgl. Viernickel, Völkel 2013, S. 58). Sowohl Über- als auch Unterforderung wirken sich demnach negativ auf das Lernen aus. Die Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen von Kindern hat zum einen den praktischen Nutzen, dass Fachkräfte für die kindgerechte Förderung sichtbar machen, was ‚das Thema‘ eines Kindes ist bzw. womit es sich im Moment besonders auseinandersetzt und auch, um Lernfortschritte und besondere Mo-

¹⁵Dieser Zusammenhang bedarf noch weitergehender Prüfung, da es auch Ergebnisse gibt, die einen negativen Zusammenhang zwischen Alter und dem Einsatz digitaler Medien nahelegen (vgl. Nieding, Klaudy 2020, S. 47).

¹⁶Nach Lepold (2018) setzt sich die individuelle Medienbiografie aus den im Laufe des Lebens gemachten Medienerfahrungen zusammen. Diese bedingen jeweils individuelle Vorstellungen, Erinnerungen und Einstellungen bezüglich unterschiedlicher Medien(-inhalte), welche sich wiederum auf die eigene Identitätsbildung auswirken (vgl. Lepold 2018, S. 52).

mente im Kindergartenalltag festzuhalten (Andres, Leawen und Pesch 2005, S. 40). Die Erweiterung der Darstellungsmöglichkeiten durch Audio- und Videoformate ermöglicht es, einen noch umfassenderen Überblick über die Entwicklung des Kindes zu gewinnen. So kann zum Beispiel durch Audioaufnahmen die sprachliche Entwicklung eines Kindes dokumentiert werden (vgl. Fröbel e.V. 2020, S. 29).

4.1.3 Motivation

Motivationale Merkmale sind entscheidend dafür, ob und inwieweit eine Person sich beruflich engagiert, sich weiterbildet und von der Idee bzw. der Handlungsabsicht letztlich zum tatsächlichen Handeln übergeht (vgl. Skorsetz et. al. 2020, S. 54). Die Selbstwirksamkeitserwartung¹⁷ ist für die Ausprägung der Motivation ein entscheidender Faktor. Studienergebnisse aus der Lehrer_innenforschung legen nahe, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, die Motivation und der daraus resultierende tatsächliche Einsatz digitaler Medien in einem positiven Zusammenhang stehen (vgl. Kunter 2011, S. 261 f). Weitere Studienergebnisse aus der Lehrer_innenforschung zeigen außerdem, dass sich durch eine gute technische Ausstattung die Motivation von Fachkräften, digitale Medien auch in der Praxis einzusetzen, erheblich steigern lässt (vgl. Waffner 2020, S. 71). Aufgrund der fachlichen Nähe von Lehrer_innen und frühpädagogischen Fachkräften kann vermutet werden, dass sich die Ergebnisse auch auf die Einstellungen von Elementarpädagog_innen übertragen lassen. Eine Studie, die auf ein tieferes Verständnis für den Zusammenhang zwischen Motivation als Teilaspekt professioneller Handlungskompetenz und dem Einsatz digitaler Medien explizit in der elementarpädagogischen Praxis hoffen lässt, ist die Studie ‚DIGIPaed‘ die das Forschungsteam um Franziska Cohen und Yvonne Anders derzeit erstellt (siehe <https://www.uni-bamberg.de/digipaed/>).

In der Studie von Six und Gimmler aus dem Jahr 2007 konnte ein positiver Zusammenhang zwischen einer niedrig eingeschätzten Selbstwirksamkeit und der eigenen medienpädagogischen Kompetenz gezeigt werden (vgl. Six, Gimmler 2007, S. 257). Das lässt vermuten, dass eine Förderung der Medienkompetenz der Fachkräfte auch eine Steigerung der Motivation zu medienbezogenen Handlungen nach sich ziehen würde. Da aber, wie weiter oben bereits beschrieben, die Bereitschaft zur Weiterbildung maßgeblich von der intrinsischen Motivation der betroffenen Person abhängt, müssen hier Wege gefunden werden, dieses Paradoxon aufzulösen. Das könnten z.B. sehr niederschwellige In-House-Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. bei

¹⁷„Ausgehend von Banduras (1997) Konstrukt der allgemeinen Selbstwirksamkeit werden unter Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Einschätzung einer Lehrkraft darüber verstanden, wie gut es ihr gelingen kann, das Lernen und Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern, und zwar auch bei vermeintlich schwierigen oder unmotivierten Schülerinnen und Schülern“ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001 in Kunter 2011, S. 261 f).

Dienstbesprechungen) sein. Eine weitere Möglichkeit sieht Goetz in der Implementierung eines einrichtungs- oder trügerspezifischen medienpädagogischen Konzepts, das bei den Fachkräften zu mehr Handlungssicherheit im Umgang mit Medien beitragen kann. Durch geeignete Vorbilder (im Sinne eines multiprofessionellen Teams) kann die Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien weiter gefördert werden (vgl. Goetz 2018, S. 314 in Nieding, Klaudy 2020, S. 45). Auch eine geeignete und auf dem ‚Stand der Zeit‘ befindliche technische Ausstattung kann ein weiterer Motivationsanschub für die Fachkräfte sein. In einer Umfrage von 2019 gaben 67% der befragten Fachkräfte an, dass sie mit der Ausstattung ihrer Einrichtung unzufrieden sind. Hier besteht also deutlicher Handlungsbedarf (vgl. Knauf 2019, S. 8).

4.1.4 Methodische Fertigkeiten

Pädagoginnen und Pädagogen stehen immer vor der Herausforderung, mit sehr heterogenen Gruppen zu arbeiten, die sehr individueller Methoden bedürfen, um den einzelnen Lerntypen gerecht zu werden. Dabei sollten sie über eine vielfältige Methodenauswahl verfügen, die es ihnen ermöglicht, digitale Bildung in verschiedenen Kontexten umzusetzen¹⁸. Dabei können allgemein Methoden *mit* und *über* (digitale) Medien unterschieden werden. Bei der Arbeit *mit* Medien können diese einerseits als didaktisches Werkzeug oder Hilfsmittel zur Bearbeitung jedes beliebigen Bildungsbereichs dienen oder aber sie werden zur Förderung ganz spezifischer Medienkompetenzen eingesetzt (vgl. Tilemann 2018, S. 20). Bei der Auswahl des didaktischen Settings hat sich gezeigt, dass konstruktivistische Ansätze, bei denen Kindern keine konkreten Anweisungen gegeben wurden, mehr Anreiz zum eigenständigen Experimentieren, Lernen und zur sozial-kommunikativen Kooperation boten. In instruktionalen Settings konnten nicht dieselben Erfolge verzeichnet werden (vgl. Cohen, Hemmerich 2019, S. 43).

Bei Methoden, die die mediale Bildung *über* digitale Medien fördern sollen, ist der direkte Einsatz dieser nicht zwangsläufig notwendig. Der sogenannte Unplugged-Ansatz wird häufig als Einstieg in die informatische Bildung betrachtet und bietet eine Reihe von analogen Möglichkeiten (vgl. Haus der Kleinen Forscher 2017). Hier geht es in erster Linie darum, Kindern mit Hilfe ihnen bekannter analoger Hilfsmittel den Anschluss an informatorische Inhalte zu erleichtern. So sollen sie die Grundlagen informatorischer Informationsverarbeitung kennen lernen (z.B. indem sie durch das Entdecken von Mustern in festgelegten Abläufen verstehen, was ein Algorithmus ist) (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 73)

¹⁸ Für konkrete Beispiele, wie dies ‚nebenher‘ und alltagsintegriert etwa im freien Spiel oder auch in vorher konkret geplanten Angeboten oder in umfangreichen Projekten umgesetzt werden kann, wurden bereits im Teil 3 ‚Kompetenzdimensionen zur digitalen Bildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen‘ beschrieben. Weitere Anregungen bieten z.B. Lepold, Ullmann 2021, Fthenakis et.al. 2009, Haus der kleinen Forscher 2017 oder Tilemann 2018 u.v.a.m..

Aber auch für die Förderung allgemeiner Medienkompetenzen gibt es eine Reihe analoger Möglichkeiten, von denen einige in dieser Arbeit bereits genannt wurden (z.B. freie Spiel, Gesprächsangebote, Rollenspiel, malen und zeichnen etc.). Dabei kann analoge Medienpädagogik die Grundlage für einen reflektierten Medienumgang bilden und Kinder „[...] bei der Verarbeitung ihrer Medienerfahrungen und ihrer Auseinandersetzung mit Medieninhalten (z.B. Werbung) und Mediovorlieben (z.B. Medienhelden der Kinder) [...]“ (ebd.) unterstützen.

4.1.5 Soziale Fähigkeiten

Mit den im oben beschriebenen Kompetenzmodell geforderten sozialen Fähigkeiten meinen Fröhlich-Gildhoff et.al. allgemeingültige soziale Fähigkeiten, die eine pädagogische Fachkraft bei der Arbeit mit Kindern mitbringen muss. Als besonders zentral benennen sie: „Inklusionskompetenz, Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit, Anerkennung/Toleranz, Kritik- und Kompromissfähigkeit“ (Fröhlich-Gildhoff et.al. 2014, S. 10). Aus dieser Aufzählung allgemein notwendiger sozialer Fähigkeiten soll an dieser Stelle die Inklusionskompetenz besonders hervorgehoben werden. Medien im Allgemeinen wird für die Gestaltung von Inklusion eine besondere Bedeutung zuteil. „Über und mit Medien [werden] Inhalte, Bilder und Werte und in dem Sinne Kultur vermittelt und hergestellt [...]“ (Zorn et.al. 2019, S. 19; grammatikalische Anpassung durch T.L.). Eine besondere Bedeutung kommt hierbei auch digitalen, insbesondere online-Angeboten zu. Sie können, bei entsprechender Medienkompetenz, weitreichende Teilhabe- und Interaktionschancen ermöglichen und damit bestimmte Benachteiligungen etwas kompensieren (z.B. durch Zugang zu barrierefreien digitalen Angeboten). Es ist daher wichtig, dass eine inklusive Einstellung sich sowohl im Inhalt medienpädagogischer Arbeit spiegelt (z.B. bei der Besprechung stereotyper Personendarstellungen), als auch bei der Auswahl und Begründung didaktischer Methoden. So kann etwa der gezielte Einsatz digitaler Medien Kinder zu Kommunikation und Kooperation motivieren und allein dadurch Barrieren abbauen und spezifische Hilfeleistungen (etwa Sprachförderung, welche nach König und Friedrich (2014) der Schlüssel zur Inklusion ist) für alle Kinder ermöglichen. Das ist insbesondere auch für Kinder ohne Zugang zu digitalen Medien im familiären Kontext wichtig (vgl. Zorn 2019, S. 105).

4.2 Performanz

Die Performanz, verstanden als die in einem professionellen pädagogischen Setting tatsächlich erbrachte Leistung bzw. Handlung, ist schließlich das Resultat aus der Handlungsplanung bzw. Handlungsbereitschaft einer pädagogischen Fachkraft (vgl. Fröhlich-Gildhoff et. al. 2014, S. 10 f). Aspekte, die bei einer professionellen Handlungsplanung Berücksichtigung finden sollten, sind zum einen festgestellte Lernbedürfnisse der Kinder, die möglichst unter Einbeziehung beobachteter oder von den Kindern geäußerter Interessen in die Umsetzung der Planung einfließen sollten. Außerdem zu beachten sind gegebene Kontextfaktoren und Rahmenbedingung, wie etwa die räumliche, technische, zeitliche und personelle Ausstattung. Ein weiteres Merkmal professioneller Handlungsplanung ist das Abwägen mittel- oder langfristig erwartbarer Folgen bzw. Konsequenzen einer Handlung (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2014, S. 35). Hierzu zählen die erhofften positiven Auswirkungen, die möglichen Risiken gegenübergestellt werden müssen. Beim Einsatz digitaler Medien (insbesondere Bildschirmmedien) ist außerdem in besonderer Weise das Alter der Kinder zu berücksichtigen. Hier sollten sich Fachkräfte an allgemein empfohlene Nutzungshöchstdauern halten. Für die in dieser Arbeit besprochene Altersgruppe von ca. drei bis sechs Jahren wird eine maximale Bildschirmmediennutzungszeit von ca. zwanzig bis dreißig Minuten am Tag empfohlen¹⁹, wobei diese nicht jeden Tag ausgeschöpft werden sollte (vgl. Kurzawe 2021, S. 20, <https://www.klicksafe.de/eltern/kinder-von-3-bis-10-jahren/nutzungszeiten-und-regeln/> und <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/alltagstipps/mediennutzung/hoechstdauer/> [10.10.21]).

In Anlehnung an Hildrud von Spiegels Kompetenzdimension des ‚Könnens‘, sollten pädagogische Fachkräfte in der Praxis bzw. im Handlungsvollzug die Fähigkeit aufweisen, ihre eigene ‚Person als Werkzeug‘ einzusetzen (vgl. von Spiegel 2013, S. 93). Im Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien kommt hier der Vorbildwirkung der pädagogischen Fachkraft eine besondere Bedeutung zu. Gemäß Alfred Banduras Konzept des ‚Lernens am Modell‘ eignen sich Kinder verschiedene Fähigkeiten und Wissen durch Nachahmung an. Durch die bewusste Vorbildfunktion können pädagogische Fachkräfte also Einfluss auf das Lernen der Kinder nehmen (vgl. Weltzien 2014, S.61). Im medienpädagogischen Kontext haben frühpädagogische Fachkräfte also die Aufgabe, ihre eigene Mediennutzung zu reflektieren und ggf. anzupassen, um in geeigneter Art als Vorbild für Kinder fungieren zu können. Dazu zählt z.B. Regeln der Netiquette einzuhalten und bspw. das private Handy während der Arbeitszeit aus oder wenigstens ‚stumm‘ zu schalten und nicht immer präsent zu haben (vgl. MeKi-Medienkindergarten Wien, o.A (a)).

¹⁹Hierbei handelt es sich um Empfehlungen für den Mediengebrauch im familiären Kontext.

Ebenfalls nach Hildrud von Spiegel gehört die Fähigkeit zum dialogischen Handeln zur Grundlage jedweden methodischen Handelns. Diesbezüglich soll an dieser Stelle die große Bedeutung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern betont werden (vgl. von Spiegel 2013, S. 92). Im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind Eltern und frühpädagogische Fachkräfte gleichwertige und gleichberechtigte Erziehungspartner_innen, die gemeinsam die Verantwortung für alle Bildungs- und Erziehungsfragen bezüglich des/der jeweiligen Kindes/er haben (vgl. Stange et.al. 2012, S. 15). Demzufolge liegt es im Verantwortungsbereich der Fachkräfte, mit den Eltern sämtliche Bereiche ihres pädagogischen Handelns zu besprechen. Fachkräfte stehen hier vor der Herausforderung, einerseits elterlichen Vorbehalten gegenüber der Nutzung digitaler Medien in der Kita zu begegnen und andererseits ihnen ihre Vorbildwirkung gegenüber ihren Kindern zu verdeutlichen. Ersteres wird am ehesten durch eine offene und transparente Kommunikation über die Bildungsinhalte der medienpädagogischen Arbeit und deren potenziellen Nutzen erreicht. Dies kann über Ausgänge, E-mails oder die Präsentation der Ergebnisse von Projekten geschehen. Um elterlichen Fragen eine Plattform zu geben, bieten sich im Kindergarten zum einen individuelle Elterngespräche oder aber thematische Elternabende an (vgl. MKFFI 2019, S. 103 ff).

4.2.1 Analyse, Evaluation und Reflexion

Die einer ausgeführten Handlung nachfolgende ‚Begründungsverpflichtung‘ gehört nach Oevermann zu einer wesentlichen Komponente professioneller Kompetenz in der (Elementar-)Pädagogik (vgl. Oevermann 1996 in Fröhlich-Gildhoff 2014, S. 11). Frühpädagogische Fachkräfte sollten daher über gängige Methoden der Selbstevaluation sowie der Praxis- und Selbstreflexion verfügen, um damit aus verschiedenen Perspektiven ihre Handlungen nachträglich analysieren und reflektieren zu können (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 58 ff). Voraussetzung dafür sind eine forschende und reflexive Grundhaltung. Eine Übersicht über verschiedene Evaluationsverfahren bietet z.B. die Bundesinitiative ‚Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe‘. Diese sollen die „[...] Sicherung überprüfbarer [sic!] Ergebnisse [für] einen effektiven Prozeß [sic!] der Praxisverbesserung unter Einbeziehung der Kompetenzen und Ressourcen aller Beteiligten [...]“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 8, grammatikalische Anpassung: T.L.) gewährleisten. Sie eignen sich universell zur Evaluation aller pädagogischen Handlungen und sind nicht konkret für medienbezogene Handlungen konzipiert. Die Erkenntnisse einer solchen Selbstevaluation und -reflexion fließen optimalerweise in einem zirkulären Prozess sowohl in die einzelnen Dimensionen der Disposition und somit auch in künftige Handlungsplanung mit ein.

4.2.2 Haltung

Die professionelle Haltung von frühpädagogischen Fachkräften wird von individuellen (pädagogischen) Einstellungen und Werten beeinflusst und ist für alle Handlungen im professionellen Kontext prägend (vgl. Fröhlich-Gildhoff et.al. 2014, S. 11).

„Sie liegt im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus „hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Wissen und Methoden, durch Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexion sowie durch Biografiearbeit können sich auch handlungsleitende Orientierungen verändern.“ (Fröhlich-Gildhoff et.al. 2014, S. 11)

In medienpädagogischer Fachliteratur ist meist von einem ‚medialen Habitus‘ pädagogischer Fachkräfte die Rede (vgl. u.a. Friedrichs-Liesenkötter 2018, S. 59 f; Schluchter, Bosse 2019, S. 303; Reichert-Garschhammer 2020, S. 67).

In Anlehnung an Bourdieus allgemeines Habituskonzept wird unter dem medialen Habitus „[...] ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen [verstanden], die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren. [...] Unter dem Konzept des medialen Habitus ist also zu verstehen, dass Individuen spezifische Vorstellungen hinsichtlich Medien(-inhalten) haben und die Medien(-inhalte) wiederum auf einer normativen Ebene (Beurteilung) einschätzen“ (vgl. Friedrichs et. al. 2013, S. 3, in Friedrichs-Liesenkötter 2018, S. 60; grammatikalische Anpassung T.L.).

Der individuelle mediale Habitus entsteht unbewusst und äußert sich in der Nutzung bzw. Rezeption konkreter Medien(-inhalte) und der darauffolgenden Bewertung und Reflexion. Bei der Entstehung sind Sozialisationsfaktoren wie gesellschaftliche Konventionen, familiäre Mediennutzungspräferenzen und die (in welcher Form und Ausprägung auch immer) genossene Medienerziehung bestimmende Determinanten (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2018, S. 60).

Als Schnittmenge aus medialem Habitus und der übergeordneten professionellen Haltung ergibt sich nach Friedrichs-Liesenkötter der medienerzieherische Habitus von pädagogischen Fachkräften (vgl. Abb. 2). Dieser fungiert als „[...] ein System von dauerhaften medienerzieherischen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für medienerzieherische Praktiken und auf Medienerziehung bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren“ (ebd., S. 61).

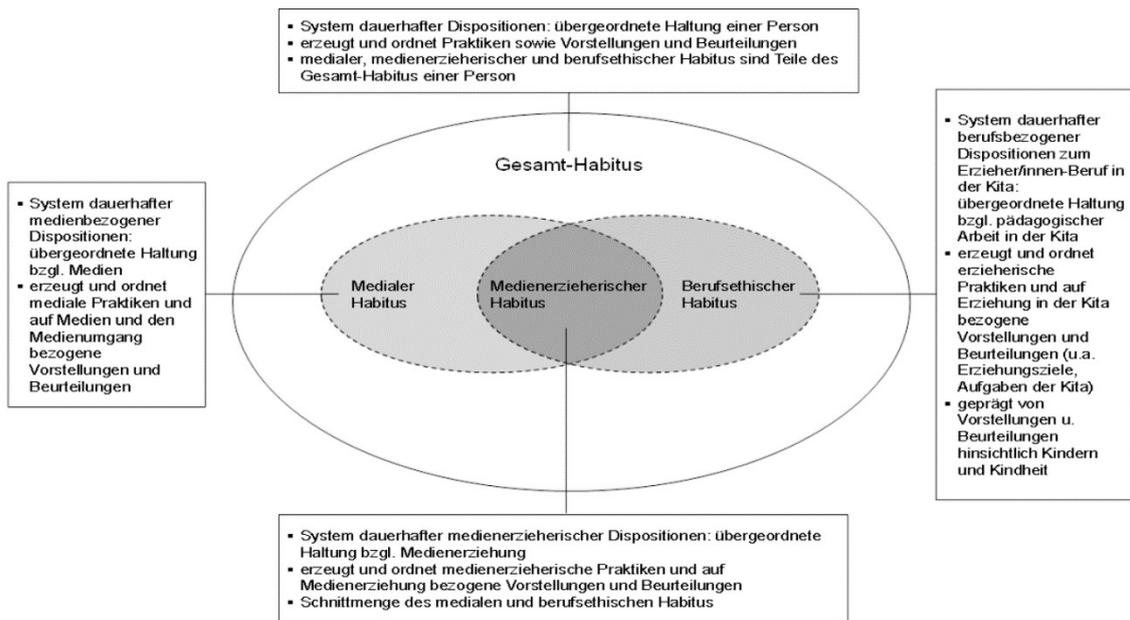


Abbildung 4: Modell des medienerzieherischen Habitus nach Friedrich-Liesenkötter (2018) (ebd., S. 62).

In Gruppenbefragungen stellte Friedrichs-Liesenkötter bei angehenden Erzieher_innen in der Ausbildung grundsätzlich zwei sich gegenüberliegende ‚medienerzieherische Habitus-typen‘ fest. Typ eins zeichnete sich durch eine bewahrpädagogische Haltung aus und sieht die Kita als Schutzraum, in dem die Kinder möglichst vor den als ‚schlecht‘ klassifizierten Einflüssen elektronischer Medien geschützt werden sollen. Typ zwei erkennt Medienbildung als Kitaufgabe an, allerdings auch eher aus einer ‚reparierpädagogischen Perspektive‘, um die ‚schlechten‘ Medieneinflüsse aus dem familiären Kontext zu kompensieren (vgl. ebd., S. 69 f). Leider konnten in der gesichteten Literatur keine Beschreibungen eines ‚idealtypischen‘ medienerzieherischen Habitus gefunden werden, welcher für eine professionelle medienbezogene Arbeit förderlich wäre.

Bezogen auf die pädagogische Grundhaltung schreibt Tilemann (2018), dass von Seiten der Fachkraft eine grundsätzlich offene, akzeptierende und beobachtende Haltung gegenüber den Medienerfahrungen der Kinder Voraussetzung ist, um die ‚Themen der Kinder‘ identifizieren zu können. Eine reservierte oder ablehnende Haltung, etwa weil die der bevorzugte Medienheld_in nicht den Qualitätsvorstellungen der Fachkraft entspricht, würde dem Kind die Möglichkeit nehmen seine medialen Erfahrungen auszuleben, da es so implizit gezeigt bekommen würde, dass diese unerwünscht sind (vgl. Tilemann 2018, S. 18). Dazu ist es nötig, dass sich frühpädagogische Fachkräfte von den eigenen Medienpräferenzen abgrenzen können. Um diese als solche auch bewusst zu identifizieren, ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiografie sinnvoll (vgl. Lepold 2018, S. 52 ff).

5 Zusammenfassung und Fazit

Die deutliche Präsenz digitaler Medien in den Lebenswelten von Kindern hat im frühpädagogischen Fachdiskurs zu einer Betonung der Bedeutung digitaler Bildung geführt. Dabei wird besonders auf die Förderung von digitalen Fähigkeiten verwiesen, damit Kinder ‚kompetent‘ und ‚sinnvoll‘ mit der Medienwelt umzugehen lernen (vgl. Neuß 2012, S. 160). Da Kinder Medienkompetenz am besten über eigene Erfahrungen „[...] aktiv, kreativ und kooperativ mit & über [...]“ (Reichert-Garschhammer 2020, S. 72) digitale Medien erwerben können, liegt auch der Einsatz digitaler Medien im Kindergarten nahe.

Welche digitalen Kompetenzen nun konkret für Kindergartenkinder wichtig sind, wurde in dieser Arbeit entlang des ‚Kompetenzrahmens zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ nach Eva Reichert-Garschhammer beschrieben (vgl. Reichert-Garschhammer 2020, S. 95). Dabei wurde zuerst die Bedeutung medienbezogener Basiskompetenzen beschrieben, die die Beherrschung des praktischen Umgangs bzw. die Bedienung digitaler Medien sowie ein Verständnis medialer Zeichensysteme umfassen. Weiterhin sollen Kinder in ihrer Kompetenz gefördert werden, Medien gezielt für die Suche nach Informationen zu nutzen und diese dann anhand ihrer Absicht einordnen zu können (z.B. die unterschiedlichen Absichten von Nachrichten und Werbung zu kennen und zu erkennen).

Einen weiteren wichtigen Kompetenzbereich stellt das ‚Kommunizieren und Kooperieren‘ dar. Dieser Bereich umfasst die Fähigkeit, einerseits digitale Medien zur Kommunikation zu nutzen (z.B. mit dem Handy) und andererseits auch kooperativ mit anderen Kindern gemeinsam an Projekten mit Hilfe digitaler Medien zu arbeiten. Dabei sind auch Kenntnisse und Kompetenzen, die den (sozialen) Umgang miteinander in Bezug auf digitale Medien regeln, zu beachten. Hier wurde bspw. auf die Regeln der Netiquette und rechtliche Grundlagen (wie z.B. das Recht am eigenen Bild und Datenschutz) verwiesen.

Im professionellen frühpädagogischen Kontext wird der Anspruch vertreten, digitale Medien nicht nur rezeptiv, sondern in erster Linie kreativ und produktiv einzusetzen. Diesbezüglich wurde beschrieben, wie Kinder digitale Medien nutzen können, um Inhalte verschiedenster Bildungsbereiche zu bearbeiten.

In einem sehr wichtigen Kompetenzbereich werden unter der Überschrift ‚schützen und sicher agieren‘ auch die Risiken, die mit der Nutzung digitaler Medien einhergehen in den Blick genommen. Um eigene medienbezogene Gefühle identifizieren zu können, ist für Kinder die (angeleitete) Reflexion der eigenen Mediennutzung nötig. Dadurch sollen sie ein Gefühl dafür bekommen, welcher Medienumgang ‚gut‘ und welcher eventuell ‚schädlich‘ für sie ist und wie sie sich vor letzterem schützen können. Auch das gemeinsame Aufstellen und Erklären von

Mediennutzungsregeln für eine sichere Medien- und Internetnutzung wurde in diesem Kontext erläutert.

Im Punkt ‚Problemlösen und Handeln‘ wurde geklärt, welche Strategien mit Kindern angewandt werden können, um mit Hilfe digitaler Medien eigene Fragen zu beantworten. Dazu sollten sie verschiedene Möglichkeiten der Informationsbeschaffung kennen lernen und dabei auch ein Qualitätsbewusstsein bezüglich der Medieninhalte entwickeln. Um dafür das Hintergrundwissen zu erlangen, kann in diesem Bereich auch die informatische Bildung ansetzen, damit Kindern ein basales Verständnis dafür entwickeln können, wie IT-Konzepte funktionieren.

Im letzten Kompetenzbereich ‚Analysieren und Reflektieren‘ geht es darum zu verstehen, wie digitale Medien funktionieren und wie sie unser individuelles Leben und auch die Gesellschaft, in der wir leben, beeinflussen. Als dafür essenziell wird das Verständnis beschrieben, dass Medien nur von Menschen mit ‚Inhalten‘ versehen werden, aber ohne diese keine Inhalte transportieren würden.

Um all diese Kompetenzbereiche im institutionellen Kontext des Kindergartens zu fördern, werden an fröhpädagogische Fachkräfte eine Vielzahl an Anforderungen gestellt. Welche medienbezogenen Handlungskompetenzen Fachkräfte benötigen, um dem Bildungsauftrag der digitalen Bildung nachzukommen, wird im vierten Teil ‚Zentrale medienbezogene Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte‘ dieser Arbeit beschrieben. In das eingangs vorgestellte allgemeine Kompetenzmodell für Fachkräfte des Elementarbereichs von Fröhlich-Gildhoff et.al. wurden zu diesem Zweck die von Reichert-Garschamer postulierten ‚medienbezogenen Kompetenzen des pädagogischen Personals in Kitas‘ eingeordnet. Durch die Verwendung des in der Fröhpädagogik gängigen Modells von Fröhlich-Gildhoff et.al. sollte ein möglichst weiter Blickwinkel auf alle Bereiche professionellen Handelns eingenommen werden. Dadurch sollte vermieden werden, dass wie bei anderen, explizit medienpädagogisch ausgerichteten Kompetenzmodellen, Medienpädagogik als separater Bereich frühkindlicher Bildung verstanden wird, sondern dieser als Bestandteil unterschiedlichster Bildungsbereiche betrachtet werden sollte. Im Bereich der Dispositionen konnten vor allem fachspezifische Wissensbereiche definiert werden, die für kompetentes medienbezogenes Arbeiten wichtig sind. Dazu zählen Wissensbestände und Kenntnisse aus den Bereichen ‚digitale Kompetenz‘ (hier wurde auf die Rechtskenntnis bezüglich Jugendmedienschutz, Datenschutz und Datensicherheit, Urheberrecht und Netiquette verwiesen) und der ‚medienpädagogischen Kompetenzen‘. Im Rahmen medienpädagogischen Fachwissens wurde auf Kenntnisse bezüglich des Aufwachsens von ‚Kindern in der digitalen Welt‘ und (digitaler) Kinderrechte verwiesen. Weiterhin wurde auf die Notwendigkeit

von Fachwissen bezüglich möglicher Risiken, die vom Gebrauch digitaler Medien für Kinder ausgehen können, hingewiesen. Ein weiterer sehr wichtiger Bereich frühpädagogischen Fachwissens sind entwicklungspsychologische Kenntnisse über kindliche Voraussetzungen für den Umgang mit digitalen Medien und auch über deren (sozio-)emotionalen, (sozial-)kognitiven und sozialen bzw. handlungsbezogenen Funktionen für Kinder. Auch Kenntnisse über verschiedene medienpädagogische Ansätze sowie die jeweils länderspezifischen Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte sind notwendige Wissensbestände für medienbezogenes Arbeiten, die in Punkt 4.1.1.2. thematisiert wurden.

Neben der Bedeutung fachspezifischen, theoretischen Wissens wurde auch auf die Bedeutung reflektierten Erfahrungswissens sowie auf die Relevanz fachlich begründeter Situationsanalysen und weiterer methodischer und didaktischer Fertigkeiten, wie das Schaffen ko-konstruktivistischer Lernsettings, hingewiesen.

Die berufliche Motivation spielt dabei eine zentrale Rolle und auch diverse soziale Fähigkeiten (insbesondere Inklusionskompetenz) müssen pädagogische Fachkräfte mitbringen, damit ein gelingender Handlungsvollzug (Performanz) entstehen kann. An dieser Stelle soll daher noch einmal explizit auf die Notwendigkeit der fachlichen Handlungsplanung sowie die Ausprägungen von ‚Können‘ nach Hiltrud von Spiegel verwiesen werden.

Letztlich ist eine forschende Haltung seitens frühpädagogischer Fachkräfte grundlegend für die ständige Weiterentwicklung eigener Handlungskompetenz. Durch das Reflektieren pädagogischer Praxis sowie durch geeignete Evaluationsverfahren können Handlungen im professionellen Kontext stets optimiert werden.

Kritisch soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass medienpädagogische Angebote, die ausschließlich digitaler Bildung dienen, Gefahr laufen, die Kinder nicht erreichen zu können. Daher sollten diese immer in einen übergeordneten, kindbezogenen Rahmen gebettet werden. Es kommt darauf an, an den Erfahrungen und Interessen der Kinder anzuknüpfen und digitale Bildung im Kindergarten vor allem alltagsintegriert zu gestalten. Dieser Annahme liegt ein Lernverständnis zu Grunde, das davon ausgeht, dass Kinder dann am besten lernen, wenn sie besonderes an einem Thema interessiert sind und sich mit diesem engagiert auseinandersetzen (Andres, Leawen und Pesch 2005, S. 40). Durch die inhaltliche Vielfältigkeit und Komplexität des Kompetenzrahmens nach Reichert-Garschhammer stellt sich allerdings die Frage, inwiefern und mit welchen Methoden Kinder all diese Kompetenzen tatsächlich bereits im Kindergarten erwerben können. Zwar gibt es eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen zum Einsatz digitaler Medien im Kindergartenbereich, allerdings konnten bisher keine empirisch gesicherten Forschungs- bzw. Evaluationsergebnisse gesichtet und/oder ausgewertet werden, inwie-

fern diese tatsächlich die Fähigkeiten von Kindern in den beschriebenen Kompetenzbereichen beeinflussen.

Existierende Studien bezüglich der Auswirkungen von digitalen Medien auf Kinder beziehen sich meist auf einzelne Entwicklungsbereiche, z.B. die sozial-emotionale Entwicklung.

Allerdings stehen hier Studien, die eine negative Auswirkung digitaler Medien auf die kindliche Entwicklung nachweisen, anderen Studien gegenüber, die diesen widersprechen und andersherum (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Fröhlich-Gildhoff 2017 und Cohen, Hemmerich 2019). Es besteht also auch hier ein großer Forschungsbedarf, um abgesicherte Ergebnisse zu erhalten.

Etwas anders sieht die Forschungslage in Bezug auf professionelle medienbezogene Handlungskompetenzen bei pädagogischen Fachkräften aus. Hier wurden bereits einige Studien durchgeführt, die nahelegen, dass frühpädagogische Fachkräfte in der Regel in Bezug auf die eigene Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenzen noch nicht ausreichend ausgebildet sind, um tatsächlich den Ansprüchen des Kompetenzrahmens nach Reichert-Garschhammer zu genügen (vgl. z.B. Knauf 2019, S. 11 ff; Cohen, Hemmerich 2019, S. 20 f, Six, Gimmler 2007). An dieser Stelle sollten Weiterbildungsmaßnahmen und die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte anknüpfen, damit zum einen staatliche und länderspezifische Vorgaben, die die digitale Bildung von Kindern einfordern, umgesetzt werden und vor allem Kinder vorbereitet werden, selbstständig, kompetent und sicher mit digitalen Medien umzugehen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass digitale Bildung in der Kita viele Chancen für Kinder bereithalten kann. Ein Selbstläufer ist sie aber in keinem Fall. Eine geeignete Ausstattung sowie fachlich kompetentes möglichst multiprofessionelles Personal sind notwendig, damit medienbezogene pädagogische Arbeit gewinnbringend für alle Kinder gelingen kann. Daher könnte der eingangs aufgeführte FDP-Slogan in einer umgekehrten Reihenfolge insofern auf den Elementarbereich übertragen werden, als dass es hier heißen könnte: ‚Nachdenken first. Digital second.‘

Literaturverzeichnis

- Anders, Yvonne (2012): *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/Team/Anders/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf [5.10.21]
- Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim / Pesch, Ludger (Hrsg.) (2005): *Elementare Bildung Handlungskonzept und Instrumente*. Band 2. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer
- Bager, Jo (2006): *Der Datenkrake. Google und der Datenschutz*. Verfügbar unter: <https://www.heise.de/ct/artikel/Der-Datenkrake-290454.html> [9.11.21]
- Bleckmann, Paula (2014): *Kleine Kinder und Bildschirmmedien*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf [10.11.2021]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): *Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung*. Vereinigte Verlagsanstalten. Verfügbar unter: https://www.univation.org/download/QS_19.pdf [17.12.2021].
- Chatfield, Tom (2013): *Digitale Kultur - 50 Schlüsselideen*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Cohen, Franziska / Hemmerich, Fabian (2019): *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Verfügbar unter: https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf [10.11.2021]
- Council of Europe (2016): *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016 – 2021)*. Straßburg: Council of Europe, Directorate of Communication. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kinderapps/Apps_fuer_Kinder_Trendanalyse_6.pdf [13.12.21]
- Croll, Jutta / Gräter, Tilman (2016): *Das Modell des Intelligenten Risikomanagements – Blaupause für die Arbeit des I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet*. In: I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet: Jahresbericht Annual Report 2015. Berlin. S. 29-34. Verfügbar unter: file:///C:/Users/Theresa/AppData/Local/Temp/1496_2015_i_kiz_jahresbericht_final.pdf [15.12.21]
- DIVSI - Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015): *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf> [29.11.2021].

- Doll, Inga / Herrmann, Karsten / Kruse, Michaela / Lamm, Bettina / Sauerhering (2020): *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- Eder, Sabine / Roboom, Susanne (2014): *Klicken, Knipsen, Tricksen ... Medienerziehung im Kindergarten*. In: Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra / Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2014): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS. S. 503-516
- Ennulat, Gertrud (1998): *Der Umgang mit dem Tod im Kindergarten*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/908> [13.11.21]
- Feierabend, Sabine / Plankenhorn, Theresa / Rathgeb, Thomas (2015): *miniKIM 2014 - Kleinkinder und Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf [05.10.21]
- Fleischer, Sandra / Grebe, Claudia (2014): *Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse*. In: Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra / Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2014): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS. S. 153-162.
- Friedrichs, Henrike / Junge, Thorsten / Sander, Uwe (2013): *Jugendmedienschutz in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. verfügbar unter: DOI 10.1007/978-3-531-18905-5 [13.10.21]
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019). *Medienerziehung und Medienbildung als Aufgaben der frühkindlichen Bildung: Aktuelle Situation und Implikationen für eine starke Verankerung*. In: Heider-Lang, Jacqueline / Merkert, Alexandra (Hrsg.): *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? Schriftenreihe „Managementkonzepte“* (S. 52-69). München/Mehring: Rainer Hampp.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): „*Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt.*“ – *Medienerziehung in Kindertagesstätten unter Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen*. In: Brandt, J. Georg / Hoffmann, Christine / Kaulbach, Manfred / Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2018): *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 53-76.
- FRÖBEL e. V. (Hrsg.) (2020): *Digitale Medien und Kinder. Digitale Medien sinnvoll in Kindertageseinrichtungen eingesetzt*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.froebel-gruppe.de/fileadmin/user/Dokumente/Broschueren_Themenhefte/Themenheft_Digitale_Medien_2020.pdf [18.11.21]
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Fröhlich-Gildhoff, Michel (2017): *Diskussionen. Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt!*. In: Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.): *Frühe Bildung (2017)*, 6 (4). Hogrefe Verlag. S. 225–232. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000332> [10.11.21]

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): *Kompetenzen messen, prüfen, feststellen – eine (kritische) Betrachtung von Methoden, Verfahren und Instrumenten*. EH Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. Verfügbar unter: https://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2015/06/2014_Klaus_Froehlich_Gildhoff_Kompetenzen_messen_pruefen_feststellen_Methoden_Verfahren_Instrumente.pdf [4.12.21]
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Weltzien, Dörte / Kirstein, Nicole / Pietsch, Stefanie / Rauh, Katharina (2014): *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. und Evangelische Hochschule Freiburg.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte - Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e.V.. verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf [12.10.21]
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) / Schmitt, Annette, Eitel, Andreas / Gerlach, Franz / Wendell, Astrid / Daut, Mareike (2009): *Natur-Wissen schaffen - Band 5. Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gallenbacher, Jens (2021): *Abenteuer Informatik. IT zum Anfassen für alle von 9 bis 99 – vom Navi bis Social Media*. 5. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wilke, Jochen (2017): *Datenbank "Apps für Kinder"*. Suchbegriff: Youtube Kids. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/apps-fuer-kinder-angebote-und-trendanalysen/datenbank-apps-fuer-kinder.html> [19.10.21]
- Haus der kleinen Forscher (2017): *Informatik entdecken – mit und ohne Computer*. Verfügbar unter: www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/170731_Brosch%C3%BCre_Informatik_web.pdf [24.11.2017].
- Höke, Julia (2011): *Die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung*. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hoeke_2011.pdf [24.10.21].
- I-Kiz - Zentrum für Kinderschutz im Internet (2017): *Modell des Intelligenten Risikomanagements*. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechte.digital/hintergrund/index.cfm/topic.279/key.1497> [15.12.21]
- Iske, Stefan (2015): *Medienbildung*. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe: *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 247-272.
- Kammermeyer, Gisela (2013): *Kognitive Förderung*. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch. Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. S. 181-186

- Kieninger, Julia / Feierabend, Sabine / Rathgeb, Thomas / Kheredmand, Hediye / Glöckler, Stephan (2021): *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang von Kleinkindern in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf [05.10.21]
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [10.10.21]
- Knauf, Helen (2019): *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld Working Paper 3. verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-1799> [20.11.21]
- KJM - Kommission für Jugendmedienschutz (2021): *Auftrag*. Verfügbar unter: <https://www.kjm-online.de/ueber-uns/auftrag> [01.12.21]
- Kröger, Sonja (2018): *Kinder als Rezipienten von Onlinewerbung - Triangulationsstudie zum Onlinewerbeangebot und der Werbekompetenz von Grundschulern*. Wiesbaden: Springer VS
- Kucharz, Diemut / Öz, Lisa / Schmidt, Julia Katharina / Skorsetz, Nina (2020): *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*. Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Kunter, Mareike (2011): *Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften*. In: Kunter, Mareike/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Klusmann, Uta/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag. S. 159-276.
- Kurzawe, Ulrike (2021): *Mit Medien im Dialog – Sprachliche Bildung in der Kita digital gestalten*. Verein zur Förderung von Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation e.V. – INSKOM (Hrsg.). verfügbar unter: file:///C:/Users/Theresa/AppData/Local/Temp/Handreichung_Mit_Medien_im_Dialog.pdf [16.10.21]
- Lepold, Marion / Ullmann, Monika (2018): *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH
- Leu, Hans Rudolf (2013): *Beobachtung in der Praxis*. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch – Pädagogik der frühen Kindheit*. 3.Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 250-260.
- Lorenz, Luisa (2021): *Kindertageseinrichtung digital: (Sozial-)Datenschutz bei Kita-Softwarelösungen*. In: Neue Zeitschrift für Familienrecht Heft 14/2021. Verfügbar unter: <https://beck-onli->

ne.beck.de/?vpath=bibdata%2fzeits%2fNZFAM%2f2021%2fcont%2fNZFAM%2e2021%2e617%2e1%2ehtm [10.12.21]

- Lubitz, Ilona / Witting, Tanja (2018): *Digital-Interaktive Medien in der frühen Kindheit: Positionen und Haltungen im kritischen Diskurs*. In: Brandt, J. Georg / Hoffmann, Christine / Kaulbach, Manfred / Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2018): *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 181-200
- MDR (2017): *Mangel an Medienkompetenz bei FDP "Digital first, Bedenken second."*
<https://www.mdr.de/medien360g/medienwissen/waehler-targeting-fdp100.html>
[21.12.21]
- MeKi - Medienkindergarten Wien, o.A (a).: *Netiquette 4.0 - Verhalten im Internet und in der digitalen Kommunikation*.
<https://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/infothek/netiquette-40-verhalten-im-internet-und-in-der-digitalen-kommunikation> [4.12.21]
- MeKi - Medienkindergarten Wien, o.A (b).: *Entwicklungspsychologische Grundlagen der Medienkompetenz*. Verfügbar unter:
<https://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/kind-und-medien/entwicklungspsychologische-grundlagen-der-medienkompetenz>. [4.12.21]
- MKFFI NRW - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte, Träger und Eltern in Kindertageseinrichtungen*. Stuttgart. Verfügbar unter:
https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/Medienbildung_Digitale-Medien-fruehkindliche-Bildung_Handreichung.pdf [19.10.21]
- MKFFI NRW – Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW / MSB. Ministerium für Schule und Bildung (2018): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren. in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in NRW*. Freiburg: Herder Verlag. Verfügbar unter:
https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsätze_161219.pdf [19.10.21]
- Neuß, Norbert (2012): *Kinder und Medien – Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Neuß, Norbert (2000): *Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 1 (Medienkompetenz). Verfügbar unter:
<https://www.medienpaed.com/article/view/3> [12.10.21]. S. 1-14
- Nieding, Iris / Klaudy, Katharina E. (2020): *Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz*. In: Wilmers, Annika / Anda, Annika / Keller, Carolin / Rittberger, Marc (Hrsg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Digitalisierung in der Bildung, Band 1. Münster: Waxmann Verlag. S. 31-56.

- Nolte, David (2014): *Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung*. In: Frühe Bildung, 3 (4). Göttingen: Hogrefe Verlag. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000176> [5.10.21]. S. 214 – 221
- ÖIAT - Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2019): *Safer Internet im Kindergarten*. Wien. Verfügbar unter: https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Handbuch_Safer_Internet_im_Kindergarten.pdf [15.11.21]
- ÖKO-TEST Spezial Familie (2012): *Pro und kontra Mediennutzung*. verfügbar unter: <file:///C:/Users/Theresa/AppData/Local/Temp/Interview-Spitzer-Neuss.pdf> [7.10.21]
- Piaget, Jean. 1983. *Das moralische Urteil beim Kinde*. 2., veränd. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2003): *Portfolio*. Universität zu Köln <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/portfolio.pdf> [05.03.2020].
- Reichert-Garschhammer, Eva / Knoll, Stefan / Helm, Johann / Holand, Georg / Sigrid Lorenz, Ulrich Möncke / Laura Oeltjendiers (2021): *KitaApps - Apps und Softwarelösungen für mittelbare pädagogische Aufgaben in der Kita*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/kitaapps_ifp-expertise_auflage_2_august_2021_final.pdf [09.12.21]
- Reichert-Garschhammer, Eva (2020): *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp), München und Bundesfamilienministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin. Verfügbar unter: https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf [15.10.21]
- Reichert-Garschhammer, Eva / Lepold, Marion 2019: *Orientierung finden im digitalen Zeitalter Medienkompetenz in der frühen Bildung stärken*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp). Verfügbar unter: <https://www.didacta.de/download.php?id=145> [15.10.21]
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf [17.12.21]
- Roboom, Susanne (2019): *Medienwerkstatt für Kita und Schulkindkindbetreuung*. In: Kindergarten Heute - praxis kompakt. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Rohrman, Tim / Wanzeck-Sielert, Christa (2014). *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper - Gender - Sexualität*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Roßnagel, Alexander (2020): *Der Datenschutz von Kindern in der DS-GVO. Vorschläge für die Evaluierung und Fortentwicklung*. In: Zeitschrift für Datenschutz Heft 2/2020. Verfügbar unter: <https://beck-onli->

ne.beck.de/?vpath=bibdata%2fzeits%2fZD%2f2020%2fcont%2fZD%2e2020%2e88%2e1%2ehtm [10.12.21]

Schluchter, Jan-René / Bosse, Ingo (2019): *Professionalisierung in der Schule*. In: Bosse, Ingo / Schluchter, Jan-René / Zorn, Isabel: *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 297-309.

Six, Ulrike (2008): *Medien und Entwicklung*. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Verfügbar unter: <https://content-select-com.wwwdb.dbod.de/goto/9783621278478/930> [21.11.2021].

Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin. VISTAS Verlag GmbH

Skorsetz, Nina/ Öz, Lisa/ Schmidt, Julia Katharina/ Kucharz, Diemut (2020): *Entwicklungsverläufe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung*. In: Kucharz, Diemut/ Öz, Lisa/ Schmidt, Julia Katharina/ Skorsetz, Nina: *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*. Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

Sosna, Dieter (2000): *Vorlesung - Datenschutz und Datensicherheit*. Universität Leipzig. Institut für Informatik. Verfügbar unter: <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A32206/attachment/ATT-0/> [10.12.21]

Spitzer, Manfred (2012): *Digitale Demenz*. In *Nervenheilkunde* 31(07/08). Stuttgart: Schattauer Verlag im Georg Thieme Verlag KG. S. 493-497. DOI: 10.1055/s-0038-1628243

Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.) (2012): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag

Stapf, Ingrid Ammicht / Quinn, Regina / Friedewald, Michael / Heesen, Jessica / Krämer, Nicole (Hrsg.) (2021): *Aufwachsen in überwachten Umgebungen - Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5771/9783748921639> [10.12.21]

Stiftung Lesen (2021): *App in die Kita – Lesen mit App*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=HEyVPhM2GI0&list=PL-2sY-ZN2s8TdPI02LDPshTtKfdo08O4A&t=124s> [24.11.21]

Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): *Medienpädagogik - Ein Studienbuch zur Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4_1 [13.12.21]

Tilemann, Frederike (2018): *„Foto, Film und Wachsmalstift“ – Medienpädagogik mit jungen Kindern*. In: Brandt, J. Georg / Hoffmann, Christine / Kaulbach, Manfred / Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2018): *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 15-26

Unicef (o.J.): *Die UN-Kinderrechtskonvention – Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [13.21.21]

- Urlen, Marc (2019): *Kinderrechte im digitalen Zeitalter*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kinderapps/Apps_fuer_Kinder_Trendanalyse_6.pdf [7.12.21]
- Urlen, Marc (2018): DJI-Projekt „Apps für Kinder“. Trendanalyse 3: Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum. Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur Beurteilung von Kindersoftware. Deutsches Jugendinstitut e.V. – DJI (Hrsg.). München. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kinderapps/Apps_fuer_Kinder_Trendanalyse_3.pdf [7.10.21]
- Urlen, Marc (2017): *Kompass für Kinder-Apps*. In: Deutsches Jugendinstitut e.V.: DJI Impulse. 3/17. *Mit digitalen Medien groß werden. Wie Smartphone, Tablet und Laptop das Aufwachsen verändern*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Viernickel, Susanne (2013): *Zur Bedeutung der Peerkultur*. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch. Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. S. 66-74.
- Viernickel, Susanne/ Völkel, Petra (2013): *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- von Spiegel, Hiltrud (2013): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit - Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. 5. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Waffner, Bettina (2020): *Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule*. In: Wilmers, Annika / Anda, Annika / Keller, Carolin / Rittberger, Marc (Hrsg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Digitalisierung in der Bildung, Band 1. Münster: Waxmann Verlag. S. 31-56.
- Weltzien, Dörte (2014): *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale - Beobachtung – Reflexion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zorn, Isabel (2019): *Berufsfeld Frühkindliche Bildung*. In: Bosse, Ingo / Schluchter, Jan-René / Zorn, Isabel: *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 102-110.
- Zorn, Isabel / Schluchter, Jan-René / Bosse, Ingo (2019): *Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung*. In: Bosse, Ingo / Schluchter, Jan-René / Zorn, Isabel: *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 102-110.

Selbstständigkeitserklärung

Ich, Lenz, Theresa,

versichere für die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel:

„Digitale Bildung im Kindergarten?! Welche Kompetenzen für Kinder und pädagogische Fachkräfte wichtig sind.“

dass ich:

- diese selbstständig verfasst,
- keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und
- die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Ich erkläre, dass ich das Thema der Arbeit noch nicht in einer anderen Prüfung bearbeitet habe. Für den Fall, dass ich ein ähnliches Thema in einer anderen Prüfung bearbeitet habe, erkläre ich, dass ich relevante Passagen kenntlich gemacht und als Selbstzitate angegeben habe. Die digitale Version dieser Arbeit ist mit der Druckversion identisch. Ich bin einverstanden, dass meine Bachelorarbeit in der Bibliothek der ehs veröffentlicht wird.

Datum und Unterschrift