J. Georg Brandt
Christine Hoffmann
Manfred Kaulbach
Thomas Schmidt (Hrsg.)

Frühe Kindheit und Medien

Aspekte der Medien-kompetenzförderung in der Kita

Frühe Kindheit und Medien

J. Georg Brandt
Christine Hoffmann
Manfred Kaulbach
Thomas Schmidt (Hrsg.)

Frühe Kindheit und Medien

Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten
© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2041-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1023-2 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Satz: metiTec Satzsystem, me-ti Gmbh, Berlin
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Jürgen Georg Brandt, Christine Hoffmann, Manfred Kaulbach, Thomas Schmidt
Einleitung 7

I. Aufwachsen und Leben in digitalen Welten

Friederike Tilemann
„Foto, Film und Wachsmalstift“ – Medienpädagogik mit jungen Kindern 15

Dagmar Bergs-Winkels und Peter Winkels
„Du kriegst noch viereckige Augen!“ – Elternsorge und Medienkonsum von Kindern 27

Sandra Fleischer, Peter Kroker und Susanne Schneider
Medien, frühe Kindheit und Familie 35

II. Professionelles pädagogisches Handeln

Henrike Friedrichs-Liesenkötter
„Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt.“ – Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen 53

Christine Hoffmann und Manfred Kaulbach
Sind Bücher „Frauensache“ und Computer „Männersache“? Zum Einfluss des Geschlechts auf die Medienkompetenzförderung in der Kita 77

Thomas Schmidt und Sebastian Karnoll
Potentiale und Grenzen der Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Zeiten der Digitalisierung 101

III. Die Kita in Zeiten der Digitalisierung

Sabine Eder und Susanne Roboom
Big Data im Kinderzimmer! – „Big Job" für die Kita!? Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung 123

Mathias Tuffentsammer
Frühe informatische Bildung in Kindertageseinrichtungen 144

IV. Medienpädagogik in der frühen Kindheit

Nadia Kutscher und Birgit Schäfer-Biermann
Sozialpädagogische Aspekte der Medienbildung 161

Ilona Lubitz und Tanja Witting
Digital-interaktive Medien in der frühen Kindheit: Positionen und Haltungen im kritischen Diskurs 181

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 201

Einleitung

Kinder werden heute in eine stark von digitalen Medien geprägte Welt hineingeboren und wachsen ganz selbstverständlich mit digitalen Medien auf. Schon dreijährige Kinder wischen erfolgreich auf Smartphones und Tablets, um sich ihr Lieblingsvideo auf YouTube anzusehen. Wenn sie einen kompetenten Umgang mit Medien erlernen, der über das reine Bedienen von Geräten hinausgeht, können Kinder beispielsweise für den Unterschied von Werbung, Information und Unterhaltung sensibilisiert werden. Dazu benötigen sie aber Unterstützung von Eltern sowie pädagogischen Fachkräften. Jedoch schrecken viele Erziehende vor der Vermittlung von Medienkompetenz zurück und sorgen sich vielmehr um Nutzungszeiten und altersgerechte Inhalte. Das mag an mangelnden medienpädagogischen Kenntnissen oder einer weit verbreiteten bewahrpädagogischen Haltung und – speziell in den Kitas – an einer mangelnden technischen Ausstattung liegen. Dies haben Six und Gimmler bereits im Jahr 2007 für die Kita belegen können[1]. Dieser Befund kann heute durchaus überraschen, da Medienkompetenz als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen gilt, um das Leben in einer digitalen Gesellschaft verstehen, hinterfragen und daran partizipieren zu können.

Hinzu kommen Katastrophenszenarien, den Umgang von Kleinkindern mit digitalen Medien betreffend, die in Massenmedien prominent verbreitet werden und die phantasievoll vorgebliche Gesundheitsbeeinträchtigungen von jungen Kindern beim Umgang mit digitalen Medien behaupten. Diese ignorieren zumeist den ohnehin unvermeidlichen Kontakt von Kindern mit digitalen Medien – insbesondere auch im familiären Bereich – als auch den unreflektierten Medienkonsum von Erwachsenen und beschwören ein utopisches Kindheitsidyll in ländlicher Natur. Solche realitätsfernen Szenarien lähmen Erziehende und halten sie davon ab, eine differenzierte und fruchtbare Haltung einzunehmen und verhindern, dass sich Kinder in diesem Feld als selbstwirksam erleben können.

---

1 Ulrike Six und Roland Gimmler (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten – Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Düsseldorf

Dabei entfachte bereits das Fernsehen, das nach wie vor auf Kinder eine ähnlich starke Faszination ausübt, eine vergleichbare und überzogene Diskussion über den „Verlust der Kindheit“, der primären Erfahrungen und der Phantasie. Diese Argumente sind in Bezug auf das Fernsehen aus der öffentlichen Diskussion weitgehend verschwunden und einer größeren Gelassenheit gewichen: Angebote wie Bilderbuchkino, Kinderkurzfilmfestivals und TV-Sendungen wie z. B. die „Sendung mit dem blauen Elefanten“ erfreuen sich seit vielen Jahren großer Akzeptanz.

Davon abgesehen ist hervorzuheben, dass Medienkompetenz nicht als ein weiterer, zusätzlicher Bildungsbereich für die Kita verstanden werden sollte. Medienpädagogik kann beispielsweise im Zusammenhang mit sprachlicher, ästhetischer oder naturwissenschaftlicher Bildung einen neuen Zugang zum Thema erschließen: So kann ein Smartphone auch bei einem Waldausflug Spielanleitungen oder Orientierung bieten.

Zudem lässt sich konstatieren, dass Medienbildung unter Ausschluss digitaler Medien offensichtlich dazu führen kann, dass die Kompetenz, Inhalte einzuordnen, selbst bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sogenannte „digital natives“ sind, „trostlos" (bleak) ausgebildet sein kann: Die Bedienung von Geräten, die digitale Inhalte transportieren, ist eben keine ausreichende Kompetenz, wie eine Studie der Stanford History Education Group (2016) offenbart:

> “When thousands of students respond to dozens of tasks there are endless variations. That was certainly the case in our experience. However, at each level — middle school, high school, and college — these variations paled in comparison to a stunning and dismaying consistency. Overall, young people’s ability to reason about the information on the Internet can be summed up in one word: bleak” (Stanford History Education Group).[2]

Wenn Jugendliche nicht unterscheiden können zwischen werbefinanzierten Beiträgen und Nachrichten und damit eine schwache Analyse- und fehlende Kritikfähigkeit beweisen, sollte deutlich werden, dass diese Menschen auch nicht zwischen sogenannten „Fake News" und möglichst objektiv vorgebrachten Fakten sowie Einordnungen aus verschiedenen Perspektiven unterscheiden können und sehr leicht manipulierbar sind.

Dabei sind vorgebliche Fakten keine neue Erscheinung: Es gab sie seit Menschengedenken – das Trojanische Pferd ist ein plastisches Beispiel.

Vorgebliche Fakten – auch solche aus scheinbar seriösen Quellen – zu hinterfragen, sie prüfen und einordnen zu können, sind elementare Kompetenzen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Wenn dies nicht von früher Kindheit an gelebt und erlernt wird, ist das Fundament einer Gesellschaft, in der

---

2 Produced with the support of the Robert R. McCormick Foundation (2016): The Cornerstone of Civic Online Reasoning. November 22, 2016, https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf [Aufruf 10.06.2017]

souveräne Mitglieder informiert sind und sich auf Grund sachlicher Argumente austauschen, angegriffen.

Sich umdrehen. Verschiedene Perspektiven kennenlernen und ausprobieren. Fakten mit der eigenen Wirklichkeit überprüfen und hinterfragen. Lernen und anwenden, was mit den verschiedenen Medien darstellbar, aussagbar und manipulierbar ist. Das wären Prozesse für einen Bildungsauftrag auch schon in der frühen Kindheit. Es geht auch um das Vertrauen in die kommenden Generationen – und dazu bedarf es der Medienkompetenz, die notwendig entwickelt werden sollte.

Oder möchte man dies Google mit dem Spiel „Interland“[3] überlassen? Also einem Online-Spiel für Kinder, in dem gelernt werden soll, wie umzugehen ist mit persönlichen Daten, was Cyber-Mobbing ist, wie betrügerische Inhalte erkannt werden usw. Dass Konzerne die Initiative – sicherlich nicht zum Schaden derselben – übernehmen, ist angesichts des Befundes in der vorliegenden Publikation, dass Erzieher*innen kaum bzw. gar keine Neigung zu einer vertieften Auseinandersetzung mit diesem Thema haben, nicht hilfreich: Gefragt wären nicht nur bessere Ausstattungen, sondern auch zeitliche und personelle Ressourcen und Anreize, sich diesen Themen zuzuwenden. Dass dies beispielsweise in Schleswig-Holstein (für weitere Bundesländer wäre dies sicher ein interessanter Forschungsgegenstand) nicht der Fall ist, belegt eine Studie von Strehmel und Kiani[4], die die Besetzung mit Fachkräften in Kitas und die Ausfallzeiten untersuchte und eine schwierige Ressourcenlage aufdeckte. Hier wären also deutliche Anstrengungen seitens der Politik hinsichtlich der bereitzustellenden Ressourcen – sowohl in den Einrichtungen als auch in Studium und Ausbildung – dringend gefordert.

Eine frühzeitige Medienbildung unter Einbeziehung aller Medien, die Heranführung an Handhabung, Analyse und Kritik würden manche derzeit getätigte Regulation überflüssig machen, die erhebliche Einschnitte in die Möglichkeiten der Teilhabe und Teilgabe mit den Medien in der Gesellschaft hervorruft. Mit erheblich mehr Ressourcen würden Mediennutzer*innen von früh an unabhängiger werden von den Gatekeepern der veröffentlichten Meinung, weniger anfällig sein für Manipulationen und damit eine demokratisch verfasste Gesellschaft stärken.

Das traditionelle Hauptziel der Medienpädagogik ist nach Dieter Baacke die Stärkung der Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren. Seit die Medienkompetenzförderung Thema der Bildungsdiskurse ist, gibt es aber eine Debatte über die Begrifflichkeiten und das Verhältnis von Me-

---

3 https://beinternetawesome.withgoogle.com/interland/ [Aufruf 10.6.2017]

4 Forschungsbericht: Personalausfälle in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft – DISW, 2016 – http://www.institut-sozialwirtschaft.de/wp-content/uploads/2016/10/Forschungsbericht-Personalausfälle-in-Kindertageseinrichtungen-S-H.pdf [Aufruf 25.07.2017]

dienbildung, Medienkompetenzförderung und Medienpädagogik[5]. In unserem Buch gehen z. B. Nadia Kutscher und Birgit Schäfer-Biermann darauf ausführlicher ein. Da sich die Vielfalt der Positionen und Haltungen zu dieser Frage auch bei den Herausgeber*innen und den Autor*innen der Artikel wiederspiegelt, haben wir von einer einheitlichen Definition von Medienbildung, Medienkompetenzförderung und Medienpädagogik abgesehen.

In unserem ersten Kapitel „Aufwachsen und Leben in digitalen Welten" beschreibt *Friederike Tilemann* aus Zürich in ihrem einleitenden Artikel Medien(inhalte) als Teil der kindlichen Lebenswelt und unterstreicht die Notwendigkeit, Kleinkinder bei ihrer Verarbeitung von Medienerlebnissen zu unterstützen. Sie betont den Bedarf an Medienkompetenzförderung in der frühen Kindheit, schildert Medienpädagogik als Teil der Erziehungs- und Bildungsaufgabe und illustriert die Möglichkeiten und Chancen der Medienkompetenzförderung in der Kita.

Dagmar Bergs-Winkels und *Peter Winkels* beschreiben das Aufwachsen der Kinder in der digitalen Welt, diskutieren die Widerstände gegen die Medienkompetenzförderung in der frühen Kindheit und raten zur Gelassenheit.

Sandra Fleischer, *Peter Kroker* und *Susanne Schneider* machen den Einfluss sichtbar, den Medien auf das „Doing Family" haben. Sie beziehen sich auf eine von ihnen noch nicht veröffentlichte Langzeitstudie zur Mediatisierung der frühen Kindheit, bei der sie Familien mit Kindern im Alter von neun Monaten bis fünf Jahren beobachtet haben.

Henrike Friedrichs-Liesenkötter stellt im zweiten Kapitel „Professionelles pädagogisches Handeln" ihre Untersuchung zur Ablehnung von digitalen Medienkompetenzprojekten durch pädagogische Fachkräfte vor, die sich in der Ausbildung befinden. Dazu wird das Habituskonzept von Pierre Bourdieu als theoretischer Ausgangspunkt für eine qualitative Untersuchung in Nordrhein-Westfalen herangezogen und mündet in Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung.

Christine Hoffmann und *Manfred Kaulbach* untersuchen den Einfluss des Geschlechts auf die Medienkompetenzförderung in der Kita. Daraus leiten sie Forderungen für eine gendersensible Medienkompetenzförderung in der Kita ab.

Thomas Schmidt und *Sebastian Karnoll* hinterfragen die Möglichkeiten und Grenzen der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Zeiten der Digitalisierung und beschreiben die Voraussetzungen onlinebasierter Fort- und Weiterbildungsangebote für den frühpädagogischen Bereich.

Im dritten Kapitel „Die Kita in Zeiten der Digitalisierung" beschreiben *Sabine Eder* und *Susanne Roboom*, wie im Zeitalter von „Big Data" das Kinderzimmer, die Kita und die ganze Lebenswelt der Kleinkinder immer stärker

5 Z. B. in Heinz Moser, Petra Grell, Horst Niesyto (2011): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München

ausspioniert, überwacht und kontrolliert werden und wie die Erwachsenen und die Kita darauf reagieren sollten.

Mathias Tuffentsammer befasst sich in seinem Beitrag mit den Möglichkeiten und Grenzen der informatischen Bildung für Kleinkinder in Kindertageseinrichtungen.

Im abschließenden Kapitel „Medienpädagogik in der frühen Kindheit" gehen *Nadia Kutscher* und *Birgit Schäfer-Biermann* auf verschiedene sozialpädagogische Aspekte der Medienbildung ein und schildern die Aufgaben, die sich dadurch für die Kita ergeben.

Ilona Lubitz und *Tanja Witting* werten ihre Expert*innenbefragung zur Medienpädagogik in der frühen Kindheit aus. Sie erfragen, wie die Medienkompetenzförderung in der Kita verankert ist, und analysieren grundlegende Aspekte und Potentiale der Medienkompetenzförderung in der frühen Kindheit.

Dieses Buch wurde angeregt durch die beiden Tagungen „Frühe Kindheit und Medien" die wir im Juni 2014 und im Oktober 2015 an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg organisiert und durchgeführt haben. Sie wurden finanziert von der Landesmedienanstalt Hamburg-Schleswig Holstein. Einige der Autor*innen dieses Buches haben bereits bei den Tagungen referiert. Dessen ungeachtet handelt es sich nicht um einen Tagungsband; alle Artikel wurden speziell für dieses Buch erstellt.

Herzlicher Dank gilt unserer ehemaligen Kollegin Anna Jochums, die die Durchführung mehrerer Tagungen zu „Frühe Kindheit und Medien" veranlasst und die erste Tagung federführend organisiert hat. Ferner bedanken wir uns bei Marianne Wefelnberg, die bei der inhaltlichen und organisatorischen Planung beider Tagungen maßgeblich beteiligt war. Darüber hinaus bei Olivia Förster vom Verein Blickwechsel e. V., die uns bei der zweiten Tagung unterstützt hat und im Juni 2016 eine Folgetagung organisierte. Thomas Voss von der Landesmedienanstalt Hamburg-Schleswig-Holstein danken wir für die freundliche Unterstützung der Tagungen.

Unser besonderer Dank gilt den Autor*innen, die wir für dieses Buch gewinnen konnten.

Abschließend wollen wir uns beim Verlag Barbara Budrich bedanken, der uns bestärkt hat, dieses Thema in einem Sammelband zu behandeln.

Jürgen-Georg Brandt
Christine Hoffmann
Manfred Kaulbach
Thomas Schmidt

I. Aufwachsen und Leben in digitalen Welten

„Foto, Film und Wachsmalstift“ – Medienpädagogik mit jungen Kindern

Friederike Tilemann

Ein Beispiel: Fin malt

Der sechsjährige Fin will zusammen mit mir – dem Besuch, der alle halbe Jahre in der Familie ist – ein Bild malen. Mit einer Handvoll Buntstiften, einem scheinbar wichtigen, bereits bunt bemalten Blatt und einem Stapel leerer Blätter kommt er auf mich zu. „Machst du mit?“ fragt er mich. Ich bejahe und schon breitet er sein Material aus. Nachdem er die leeren Blätter und die Stifte vor sich aufgebaut hat, legt er das vorbereitete Blatt vor mich hin und erklärt mir das Vorgehen: Ich soll ihm sagen, mit welchem Muster und vor allem mit welchen Farben er malen soll, er wird es ausführen. Ich stimme zu und lasse mich auf sein Spiel ein.

Auf dem vorbereiteten Blatt findet sich eine Auswahl an Bildhintergründen: Schraffuren, einfarbige Flächen, Muster, wie man es bei Füllpaletten aus Grafikprogrammen kennt. Ich tippe mit meinem Finger ein Symbol am unteren Bildrand an (grün schraffiert), und er versieht meine Auswahl mit einem darüber liegenden Häkchen. Er verkündet, dass er seine Mutter malen wolle und ich nun die Farbe ihrer Kleidung mithilfe der gemalten Stiftpalette bestimmen soll. Ich wähle mit meinem Finger das Symbol des roten Stiftes für die Hose und den blauen für ihren Pullover. Noch während ich die Kleidungsfarben wähle, beginnt er mit der „Ausführung des Bildes“, in dem er den grünschraffierten Hintergrund zeichnet.

Sobald er also die nötigen Informationen von mir erhalten hat, führt er die Zeichnung aus. Ich war in diesem Spiel quasi eine Art Bedienerin des „Malprogramms“ und er schlüpfte in die Rolle der ausführenden Applikation. Die Aufgabenverteilung zwischen uns hat er vorgegeben, und die Form des Spiels (bis hin zum Häkchen bei meiner Auswahl des gewünschten Hintergrundes) erinnert an das Zeichnen mit einem digitalen Werkzeug.

Die von ihm erdachte Spielweise war inspiriert durch eigene mediale Erfahrungen. Die Ausführung des Spieles blieb analog, zeigt aber deutlich, dass er mit den digitalen Medien aufwächst und seine Aneignung von Welt die

medienbezogenen Erlebnisse selbstverständlich dabei integriert. Hier geht es nicht um ein «Verdrängen» oder «Ersetzen» des Analogen. Hier fließen nonmediale und mediale Erlebnisweisen ineinander und dienen der Spielidee des Kindes.

Ein Hinweis zur Einordnung: Fin malt überwiegend analog, mit verschiedenen Materialien und Farbstoffen, auf Papier und Pappe. In der Regel malt er frei und lässt sich zeitweise von Themen oder Aufgaben inspirieren. Die hier erscheinende Strenge des Spiels (er wählt das Motiv, ich die Hintergrundgestaltung und die Farbgebung) ist lediglich eine an diesem Tag vorgelegte Spielweise.

1 Medien(inhalte) als Teil der kindlichen Lebenswelt

Kinder begegnen Medien und ihren Inhalten auf vielfache Weise an jedem Tag – unabhängig davon, ob Erwachsene bemüht sind, sie mit der Medienwelt vertraut zu machen oder versuchen, sie von medialen Einflüssen eher fern zu halten. Kinder sehen Eltern und Geschwister bei deren Nutzung von Smartphone, Smartwatch, Tablet und Computer, erleben andere Kinder, die inspiriert von ihren medialen Lieblingsfiguren Rollenspiele gestalten oder sich mit Merchandisingmaterial schmücken. Kinder erleben die Bedeutung der Medien im Arbeitsprozess der Erwachsenen und im Alltagsmanagement von Familien. Über andere Menschen oder die sie umgebende Alltagswelt (z. B. auf dem Weg zur Kindertagesstätte) begegnen ihnen zahlreiche Medienbezüge. Musik und Werbung, Erzählungen und Bilder nehmen sie wahr und setzen sich mit ihnen auseinander. Wenn sie dabei von interessierten und wertschätzenden Menschen begleitet werden, die auf ihre Fragen eingehen und die Erlebnisse einordnen helfen, umso besser. Werden sie dabei nicht unterstützt, bleiben sie auch mal mit Ängstigendem, Verwirrendem und Problematischem allein zurück. Während die ersteren von den begleiteten Medienerlebnissen profitieren können, sind die anderen von den dargebotenen Inhalten evtl. fasziniert oder irritiert und auch mal überfordert.

Kinder wachsen mittendrin auf, sie erleben und lernen viel, und die Medien sind (fast) immer dabei. Deshalb ist es die Aufgabe von Erwachsenen, Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder in ihrer aktuellen und individuellen Lebenswelt ernst zu nehmen, sie zu begleiten und zu fördern, damit sie eine altersgemäße Medienkompetenz aufbauen können. Dies heißt, dass sie kritisch, reflektiert, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich mit Medien und ihren Inhalten umzugehen lernen (vgl. Baacke 1996; Tulodziecki/Herzig 2002; Aufenanger 1999; Groeben 2002).

2 Medienpädagogik ist Teil der Erziehungs- und Bildungsaufgabe

Bei der Erziehung und Begleitung von Kindern geht es darum, sie zu unterstützen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren und sich Kompetenzen für ihr Leben aufzubauen. Das heißt: Pädagoginnen und Pädagogen müssen die Kinder ernst nehmen, mit all dem, was Kinder in ihrer Lebenswelt aktuell umgibt. Die pädagogische Aufgabe ist es, den Kindern zu helfen, sich in ihrem Alltag kompetent und sicher zu bewegen, die Chancen für Bildung und Lernen, kreativen Ausdruck, Kommunikation und Partizipation zu nutzen, das Empfinden von Freude, Selbstwirksamkeit, Gemeinschaft und Glück zu ermöglichen. Erziehende unterstützen sie, mit Herausforderungen umzugehen, manchen Versuchungen zu widerstehen und das eigene Medienhandeln zu reflektieren. Kinder (und nicht nur sie) müssen für sich eine gute Balance zwischen Körpererfahrung und kognitiver Beschäftigung, zwischen Anregung und Ruhe, zwischen sozialen und individuellen Begegnungen, Sinneserfahrungen, zwischen Kreativität, Phantasie und Realitätssinn finden, damit Geist, Körper, Seele und Sinne sich entfalten und gesund bleiben können. Dabei können Kinder lernen, gut auf sich und auf andere zu achten, sich mit gesellschaftlichen Werten und Trends auseinanderzusetzen und zu entscheiden, woran sie ich sich orientieren, für was sie einstehen und was sie unterstützen wollen, worin sie kritisch sind und auch einmal gegen den Strom schwimmen. Ein Kind muss gleichermaßen lernen, sich in eine Gruppe einzufügen und sich dennoch als Individuum wahrzunehmen, sich bei allen Herausforderungen und Gefahren als Mensch, der seine Handlungen steuert, zu erleben und zuversichtlich, mutig, emphatisch und engagiert zu bleiben.

Hierbei sind die Erwachsenen Begleitende, Fördernde, Erziehende, Vertraute, Schützende und Ermöglichende. Dies gilt für die Orientierung in der gesamten Lebenswelt der Kinder – also auch in der Aufgabe des kompetenten und reflektierten Umgangs mit Medien und ihren Inhalten.

Erziehungsaufgaben werden von Eltern und von Pädagoginnen und Pädagogen in den Kindertagesstätten übernommen. Medienerziehung muss an den zentralen Orten, an denen Kinder leben, ein Bestandteil sein: in der Familie *und* in den pädagogischen Einrichtungen, wie z. B. im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte. Kinder haben ein Recht auf die Unterstützung und Förderung ihres kompetenten Umgangs mit Medien. In jungen Jahren ist besonders das Medialitätsbewusstsein, das Medienwissen und der kreative Selbstausdruck mit Medien von Bedeutung. Medienpädagogik muss deshalb zum festen Bestandteil aller Bildungs- und Lehrpläne werden. Dies gilt auch, damit die Chancengleichheit unter den Kindern ermöglicht wird. Mediensozialisiert werden heutzutage alle Kinder, aber eine gute und förderliche Medienerziehung erleben nicht alle Kinder in ihrem Elternhaus. Manche Kinder haben mehr und zudem problematische Medienerlebnisse als ihnen gut tut und werden in ihrem Medienhandeln unzureichend unterstützt. Gerade diese Kinder brauchen (neben den so wichti-

gen non-medialen Erlebnisweisen) eine gezielte Unterstützung beim Verständnis und bei der Einordnung der Medieninhalte. Deshalb ist es unabdingbar, dass die Kindertagesstätten allen Kindern die Entwicklung einer altersangemessenen Medienkompetenz ermöglichen - wenn möglich in Kooperation mit den Eltern.

3 Aufgaben der Pädagogik bei der Entwicklung altersgemäßer Medienkompetenz

3.1 Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen

3.1.1 Offene Haltung für medienbezogene Äußerungen der Kinder

Die Kindertagestätte hat die Aufgabe, Kinder in ihrem Lebensalltag ernst zu nehmen, ihre Fragen und Erlebnisse aufzugreifen und ihnen einen vielfältigen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Da Kinder in der Familie und ihrem Lebensumfeld täglich mit Aspekten der Medienwelt konfrontiert sind, tauchen in ihrem Spiel und ihren Erzählungen immer wieder medienbezogene Äußerungen auf. Dies gilt in doppelter Hinsicht: Zum einen zur Bearbeitung von eindrücklichen Medienerlebnissen, zum anderen zum symbolischen Ausdruck individueller und entwicklungsbedingter Themen. Mediensymbole dienen dann als vom Kind selbst gewählte Ausdrucksform und Bearbeitungshilfe (Bachmair 1984: 78). Pädagoginnen und Pädagogen müssen lernen, diese als solche zu interpretieren, um die Themen des Kindes „dahinter" erkennen zu können. Hierbei müssen Erziehende lernen, von ihren eigene Medienvorlieben zu abstrahieren. Dies gilt sowohl für Medienfiguren, die sie selbst für pädagogisch wertvoll halten (z. B. Pippi Langstrumpf), als auch für Figuren, die sie ablehnen (z. B. einen klischeehaften Superhelden). Nur wenn es den Erziehenden in dieser Situation gelingt, von ihrer eigenen Sicht auf die Medienfigur Abstand zu nehmen, kann es gelingen, die subjektive Bedeutung, die das Kind dem Medienerlebnis zuschreibt, zu erkennen und entsprechend pädagogisch professionell zu handeln.

3.1.2 Wahrnehmen von symbolischen Äußerungen als Ausdruck von entwicklungs- und handlungsleitenden Themen

Kinder bearbeiten ihre entwicklungsbedingten und individuell bedeutsamen Themen, ihre Ängste und Wünsche nicht nur mit sprachlichen Mitteln. Junge Kinder be- und verarbeiten ihre Fragen und Erlebnisse auch mithilfe symbolischen Spiels und symbolischer Handlungen. Neben typischen entwicklungsbedingten Themen bearbeiten Kinder eigene handlungsleitende Themen (Bachmair 1994, 171ff; Neuß 2012, 26 ff). Hierbei nutzen sie die Symbole ihrer Kultur, zu der

die Medien gehören. So verwenden Kinder auch Figuren der Medienwelt, um mit ihrer Hilfe eigene Themen zu bearbeiten. Beispielsweise kann hinter der Vorliebe für einen Superhelden, der als Plastikfigur zeitweise zum ständigen Begleiter eines Jungen geworden ist, der Versuch des Kindes stehen, sich selbst in einer Krisensituation Mut zuzusprechen. Während die Trennung der Eltern ihn in emotionale Not bringt, nutzt er die Figur des Superhelden (der im Film als zuverlässiger Retter eines jeden Problems inszeniert wird), um sich zu vergewissern, dass „alles schon wieder gut werden wird“. Hier geht es nur vordergründig um die Medienfigur, entscheidend dabei ist der dahinter stehende Versuch des Jungen, sich mit dieser symbolischen Äußerung ein Gefühl von Zuversicht zu geben. Erkennen die Erziehenden diese Funktion dieser Figur für den Jungen, wird das angstbesetzte Thema spiel- und besprechbar. Der Junge hat mit der Figur eine symbolische Sprache für sein handlungsleitendes Thema gewählt, mit der er sein Thema auch anderen zugänglich macht. Damit bietet der Junge Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit.

3.1.3 Medien als Bildungs- und Lernchancen zugänglich machen

Im Rahmen kindlicher Bildungs- und Selbstbildungsprozesse sind Medien in doppelter Hinsicht ein hilfreiches Werkzeug. Medien bieten zahlreiche Möglichkeiten, sich thematisch angeleitet oder nach seinen Interessen selbstständig Informationen zu suchen. Kleine Filme, Bücher, Apps, Hörmedien oder kindgerechte Internetseiten bieten zahlreiche gut aufbereitete Angebote. Für kindliche Lernprozesse sind Medieninhalte besonders geeignet, da sie wiederholt, selbsttätig und der eigenen Lerngeschwindigkeit angemessen genutzt werden können.

Gleichzeitig ermöglichen Medien, die Welt nach eigenen Schwerpunktsetzungen zu erforschen. Kinder können für sie Interessantes, ästhetisch Ansprechendes oder auch Irritierendes ihrer Umwelt mit Medien (z. B. der Kamera) aufnehmen, speichern und zu einem anderen Zeitpunkt und an einem anderen Ort zeigen oder abspielen und mit anderen besprechen, vergleichen und nachbearbeiten. Dabei besteht die Möglichkeit genau hinzuschauen, indem man das Gesehene wiederholt oder auch in Zeitlupe abspielt, es mit anderen Beispielen vergleichen, es besprechen, in andere Zusammenhänge stellen und weiterbearbeiten kann.

3.1.4 Gestaltung von medienpädagogischen Lernumgebungen

Gerade jungen Kindern bieten die verschiedenen Sinneszugänge bei Lernprozessen gute Hilfen. Bilder, Filme und Audiosequenzen, als rezeptive Medien gezielt eingesetzt, veranschaulichen Inhalte, bieten Zugang zu emotionalen Aspekten des Themas und können das Verständnis erleichtern. Wenn die Kinder sich selbst mit den Medien gestaltend ausdrücken, stehen ihnen mehr Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung als die rein kognitive Sprache. Die aktive Medienarbeit eröffnet zudem sprachlich wenig versierten Kindern hilfreiche Zugänge, sich

mitzuteilen, und es ergeben sich zahlreiche Sprechanlässe in Gruppenzusammenhängen. So fällt es Kindern mit Deutsch als Zweitsprache häufig leichter, anhand eines selbstgeknipsten Fotos ihre Ideen und ihre Sicht auf die Dinge zu erklären, als wenn sie ohne mediale Stütze sprechen müssten. Hier ergänzt das Foto die sprachlichen Möglichkeiten und ersetzt sie nicht. Solche Sprechanlässe mit visueller Unterstützung werden von den Kindern gern gewählt, und die betroffenen Kinder haben zudem die Chance, sich trotz noch fehlender Worte als gleichkompetente Mitglieder der Gruppe zu erleben.

Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, vielfältige Lernarrangements für heterogene Gruppen anzubieten, indem individuelle Lernwege und -geschwindigkeiten möglich sind. Sie sollten die Chancen der Medien vielfältig nutzen – mal in kleinen Sequenzen und mal im größeren Projektkontext. Medienpädagogische Arbeit integriert dabei haptische und körperorientierte Zugänge, kombiniert digitale mit analogen Methoden und nutzt die verschiedenen Lernwege und Lernorte ihrem pädagogischen Ziel entsprechend (Beispiele dafür z. B. in Roboom/Blickwechsel e. V. 2017; Tilemann/Hofmann-Meier, Patricia 2015; Eder,/Orywal,/Roboom, 2008). Medien können dabei zum einen als didaktisches Werkzeug zur Bearbeitung aller Themen der Bildungspläne und zum anderen ganz spezifisch zur gezielten Entwicklung von altersgemäßer Medienkompetenz genutzt werden – also dem Lernen über die Medien selbst.

3.2 Medienpädagogik zur Entwicklung kindlicher Medienkompetenz

Medienkompetenz gilt als Kulturtechnik, die sich alle Heranwachsenden in heutiger Zeit erarbeiten müssen. Bereits junge Kinder können altersgemäß gefördert werden. So gilt es beispielsweise, Medien als solche zu erkennen, sie in Teilen zu durchschauen, sie neben der Rezeption als Werkzeug für Kreativität, Selbstausdruck und Wissenserwerb zu nutzen. Die Grundlagen zum Wissen über Medien und ihren Produktionen und das Erlernen von Medienkritik sind bereits im Kindergarten und der Kindertagesstätte zu legen.

3.2.1 Entwicklung von Medialitätsbewusstsein und Erlangung von Medienwissen

Kinder sind fasziniert von Medien und ihren Inhalten, es fällt ihnen in jungen Jahren jedoch schwer, sich zu orientieren und die Medien zu durchschauen. So stellt junge Kinder zunächst das Erkennen von Medien als solche vor eine Herausforderung, dann auch die Unterscheidung zwischen Realität und medialer Darstellung. Auch das Erkennen von Textsorten und Genres mit ihren Charakteristika bleibt die ganze Kindheit hindurch eine Schwierigkeit.

Durch medienpädagogische Aktivitäten, bei denen die jungen Kinder schon selbst mit Foto- und Filmtricks experimentieren, können sie in den Grundzügen