

Schriften zur Medienpädagogik 54

Futurelab Medienpädagogik

Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards

Thomas Knaus
Dorothee M. Meister
Kristin Narr (Hrsg.)

kopaed (München)
www.kopaed.de

Schriften zur Medienpädagogik 54

Dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend danken wir für die Förderung des vorliegenden Bandes.

Dem Frankfurter Technologiezentrum [:Medien] – FTz/M danken wir für die Finanzierung der Druckkosten sowie personelle Unterstützung beim 34. GMK-Forum Kommunikationskultur.

Herausgeber

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur
in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e. V.

Anschrift

GMK-Geschäftsstelle
Oberstr. 24 a
D-33602 Bielefeld
Fon: +49 (0)521.67788
Fax: +49 (0)521.67729
E-Mail: gmk@medienpaed.de
Webseite: gmk-net.de

Für namentlich gekennzeichnete Beiträge sind die Autor*innen verantwortlich.
Redaktion: Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, Kristin Narr, Tanja Kalwar
Lektorat: Tanja Kalwar, Nastasja Müller
Einbandgestaltung und Titelillustration: Katharina Künkel

Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen

© kopaed 2018
Arnulfstraße 205
80634 München
Fon: +49 (0)89.68890098
Fax: +49 (0)89.6891912
E-Mail: info@kopaed.de
Webseite: kopaed.de

ISBN 978-3-86736-554-3
eISBN 978-3-86736-667-0

Inhalt

Thomas Knaus/Dorothee M. Meister/Kristin Narr Ein Futurelab für die Medienpädagogik	9
---	---

1. Konzeptionelle Zugänge

Thomas Knaus/Dorothee M. Meister/Gerhard Tulodziecki Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards Thesen aus medienpädagogischer Sicht	23
--	----

Horst Niesyto Under Digital Fire Herausforderungen für die medienpädagogische Professionalisierung	49
--	----

Harald Gapski/Monika Oberle/Walter Stauer Medienkompetenz als Demokratiekompetenz Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung	71
---	----

Andreas Büsch Neue Werte braucht das Land?! Die eigene Werthaltung als Grundlage des Arbeitens reflektieren und einbringen	85
--	----

2. Zugänge zur Handlungspraxis

Jörg Kratzsch Aller guten Dinge sind 3: Medienpädagogische Aufträge in der Kita Überlegungen entlang allgemeiner Grundsätze früher (Entwicklungs-)Förderung	103
---	-----

Katja Friedrich		
	Qualitätsentwicklung und Professionalisierung gehen nur systemisch	117
	Der lange Weg der Medienpädagogik in rheinland-pfälzischen Kitas	
Paul Bartsch/Horst Sulewski		
	Medienbildung goes Lehrerbildung	133
	Qualifizierung der Lehrenden als zentrale Stellschraube bei der Etablierung der Medienbildung in der Schule	
Guido Bröckling/Niels Brüggem		
	Wie verändert die zunehmende Zusammenarbeit mit Schule die außerschulische Medienpädagogik?	151
	Selbstverständnis und Ziele in Bildungspartnerschaften zur Medienbildung	
Anne Haage/Nadja Zaynel		
	Medienpädagogische Qualität bedeutet, alle zu berücksichtigen	167
	Erkenntnisse aus der Forschung zu Mediennutzung, Medienkompetenz und -bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen	
Ida Pöttinger		
	Tell Me Why	181
	Gründe für die Mitgliedschaft bei der International Association for Media Education – IAME	
Ida Pöttinger		
	Auf der Suche nach der Wahrheit	193
	Media meets Literacy	
Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE		
	Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile	201

Thomas Knaus/Dorothee M. Meister/Kristin Narr	
Digitalisierung erfordert professionelle medienpädagogische Unterstützung	211
Positionspapier der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – GMK	

3. International Contributions

Renee Hobbs	
How Digital Media Alter Concepts of Authority and Expertise	217
Ida Pöttinger	
Tell Me Why	225
Reasons for Membership in the International Association for Media Education – IAME	
Thomas Knaus/Dorothee M. Meister/Gerhard Tulodziecki	
Quality Development – Professionalization – Standards	235
A Mediapedagogy Futurelab	
Autor*innen	259
Abbildungsnachweis	264

Jörg Kratzsch

Aller guten Dinge sind 3: Medienpädagogische Aufträge in der Kita

Überlegungen entlang allgemeiner Grundsätze früher (Entwicklungs-)Förderung

„Digitale Medienbildungskompetenz“?

„Die Medienpädagogik ist und war hierzulande ein ungeliebtes Kind [...]. Von den Programmprofis verspottet, von den Journalisten gemieden, von Lehrern widerwillig in den Unterricht genommen und von den Medienpädagogen selber schamhaft versteckt, umbenannt oder entschuldigend verbrämt („... eigentlich weiß ich ja auch nicht, was Medienpädagogik ist ...“)" (de Haen 1984: 9).

Dieses Zitat stammt aus der Dokumentation des ersten Forums Kommunikationskultur und datiert auf das Jahr 1984. Es lässt aus heutiger Sicht die Frage aufwerfen, wo wir denn stehen und welche Parallelen sich 34 Jahre später noch immer aufzeigen lassen.

Medienpädagogik in frühpädagogische Betätigungsfelder einzubinden ist, entsprechend der lebensweltlichen Bezüge von Kindern, naheliegend. Was das aber im Konkreten für die Kita heißt, ist nicht nur für die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis zuweilen diffus und teilweise noch immer ziemlich abstrakt. In regelmäßigen Abständen gibt es diesbezüglich neue „Wordings“ und in Reaktion auf neue gesellschaftliche Herausforderungen und Medienphänomene werden stets (vermeintlich) neue Handlungsaufträge ausgemacht. Nicht selten stehen dabei auch die jeweils technischen Innovationen im Fokus der Betrachtung statt einer am Subjekt orientierten Förderung auf der Basis kindlicher Bedarfe, gesetzlicher Grundlagen, wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Bezüge der pädagogischen Arbeit.

Schon Imme de Haen mildert die Aussage des „ungeliebten Kindes“ Medienpädagogik ab, indem sie konstatiert, dass es auch derzeit ein breites Problemverständnis darum gäbe, dass „etwas“ getan werden müsse (vgl. de Haen). Bezugnehmend auf einen Vortrag von Wolfgang Wunden prophezeit sie jedoch, dass „das Gerede von der Notwendigkeit der Medienpädagogik“

wieder abflauen würde, wenn „erst einmal die neuen Technologien installiert“ wären (Wunden 1980: 9).

Beobachten lassen sich heute in diesem Zusammenhang Forderungen nach Digitalkompetenz oder *digital skills* junger Menschen, wobei insbesondere technische Aspekte und informatische Bildung oft in den Mittelpunkt gestellt werden – schließlich, so heißt es, ist Coding die „vierte Kulturtechnik“ (vgl. Wanka 2017/Code your Life 2018). Damit einher gehen aktuell Postulate nach digitalem Lernen, digitaler Medienbildung von früh an und dem vermehrten Einsatz von digitalen Medien in allen Lebensbereichen (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2018: 87ff.). Fachkräften wird demnach eine Medienbildungskompetenz abverlangt, die den neuen Anforderungen gerecht werden soll (vgl. Hessischer Bildungsserver 2017).

Viele dieser Schlagworte finden derzeit Eingang in aktuelle bildungspolitische Debatten und werden dabei nur selten den Bedarfen für die pädagogische Praxis gerecht. Nur allzu oft werden in diesem Feld Ausrüstungsinitiativen als *Ultima Ratio* gesehen, die den neuen Anforderungen zur Genüge Rechnung tragen mögen.

Das soll gar nicht heißen, dass die aufgezeigten Ansätze nicht durchaus auch ihre Berechtigung, der Zielgruppe entsprechend, hätten. Vielmehr wirbt dieser Artikel aber für ein umfanglicheres und ganzheitliches Verständnis der medienbezogenen pädagogischen Arbeit insbesondere in der Kita.

Hinsichtlich der von Zeit zu Zeit vorangetriebenen bildungspolitischen Debatten scheint es angebracht, breiter angelegte Forderungen auf die Tagesordnung zu setzen, statt in regelmäßiger Hysterie aktuellen Phänomenen hinterher zu eifern, die häufig einer genaueren inhaltlichen Betrachtung (hinsichtlich ihrer Praxisbezüge und Zieldimensionen) bedürften. Qualität und dem voraus fachlich fundierte Standards für eine umfassende, subjekt- und lebensweltorientierte Medienpädagogik in der Kita benötigen in erster Linie einer genauen Verortung der damit einhergehenden Aufträge entlang der Rahmenrichtlinien und Grundlagen frühpädagogischer Arbeit im Allgemeinen.

Gedanken darüber anzustellen, was denn genau medienbezogene pädagogische Aufgaben in der Kita sind, braucht also zuvorderst eine klare begriffliche und inhaltliche Verortung von Handlungsaufträgen für Fachkräfte der Frühpädagogik. Gerade in diesem Feld herrscht jedoch nach wie vor eine große Verunsicherung. Diese findet sich zuteilen eben auch in der großen Begriffsvielfalt begründet, mit der dargestellt werden soll, wie der medial geprägten Lebenswelt von Kindern Rechnung zu tragen ist und wo

damit verbundene Arbeitsschwerpunkte liegen. Diese liegen in einem äußerst breiten Spannungsfeld u. a. aus Medienbildung, Mediendidaktik, Mediensozialisation, informatischer Bildung, Medienschutz, Medienerziehung, Media Literacy.

Oft werden Begriffe vom tagesaktuellen und bildungspolitischen Agenda-setting getragen, jedoch immer noch nicht hinreichend inhaltlich durchdacht oder ganzheitlich verortet. So finden sich auch derzeit wieder (zum Beispiel im Zusammenhang mit der Digitalen Agenda) vermehrt Forderungen nach (digitaler) Medienkompetenz, die aber ihrer Intention nach nur auf Teilbereiche medienpädagogischer Wirkungsfelder verweisen (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018). Häufig wird auch einzig (und mit Blick auf Human Resources) auf mediendidaktische oder -bildnerische Bestrebungen abgestellt, die vermeintlich im Zuge der Digitalisierung von Arbeitswelten benötigt werden, um die Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Vergleich zu sichern.

Dem entgegen orientieren sich ganzheitliche und der Zielgruppe entsprechende Ansätze eben nicht an den „Interessen von Lobbygruppen“, sondern an den „Grundbedürfnissen der Kinder und ihren altersbedingten Fähigkeiten“ als auch an den „pädagogischen Prinzipien“ frühpädagogischer Einrichtungen (vgl. Anfang/Demmler 2018: 20).

Jedoch nicht einzig hinsichtlich einer dezidiert *medienpädagogischen* Verortung gibt es Bedarfe einer genauen Einordnung der Aufträge, die sich an Kindertagesstätten richten. Bereits Anfang der 2000er fand eine starke Umgewichtung der allgemeinen pädagogischen Aufträge statt, die mit dem „PISA-Schock“ einherging und in einer Überstrapazierung des Bildungsbegriffs – auch für die Kita – mündete (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2012: 4). Ganz unabhängig von medienbezogener pädagogischer Arbeit stand für Kita (und Schule) fortan zumeist die Bildung im Mittelpunkt, um ein weiteres peinliches Abschneiden in der PISA-Studie zu vermeiden.

Im Rahmen dieser Debatte wuchs die Erwartungshaltung gegenüber den Kitas hin zu Einrichtungen einer formalisierten und verzweckten frühen Bildung mit zum Teil stark curricularem und verschultem Charakter.

Es scheint somit von Zeit zu Zeit geboten, sich (einmal mehr) die Grundlagen der Frühpädagogik zu vergegenwärtigen, um einer unreflektierten und einseitigen Ausrichtung (medien-)pädagogischer Aufträge und Zieldimensionen entgegenzuwirken. In der Folge soll hierzu in aller Kürze aufgezeigt werden, dass das Aufgabenspektrum dessen, was Kita zu leisten hat, weit größer als Bildungsarbeit ist und somit auch einen gelungenen Rahmen und Anknüpfungsmöglichkeiten für passgenaue und vielschichtige *medienpädagogische* Konzepte böte, die letztlich mehr sein müssen als Ausstattung,

„Medieneinsatz“ oder gar Medien-„Unterricht“ in der Kita und zu alledem auch stärker den Arbeitsgrundlagen pädagogischer Fachkräfte entsprechen.

Erziehung – Bildung – Betreuung

„Am Ende wissen wir, dass zwar Bildung ohne Erziehung ebenso gedacht werden kann wie Erziehung ohne Bildung, dass damit aber zugleich der eine Begriff stets Defizite notiert, die dort entstehen, wo die Reflexion sich auf den anderen allein bezieht. Oder etwas platt formuliert: Erziehung ohne Bildung geht ebenso wenig wie Bildung ohne Erziehung – und das gilt begrifflich wie auf der mit Begriffen abgebildeten Ebene der Probleme und der damit gemeinten Sachverhalte“ (Koerrenz/Winkler 2013: 72).

Das gesetzliche Rahmenwerk für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege sieht den Förderauftrag der Fachkräfte in einer Trias aus Erziehung, Bildung und Betreuung (vgl. SGB VIII § 22 (3)). In dieser Triangulation pädagogischer Intentionen finden sich also gleichermaßen (und zum Teil gleichrangig) hierarchisch-normative als auch grundlegend-nichthierarchische und auf (Selbst-)Bildung ausgerichtete Elemente. Darüber hinaus sind in diesem Dreigespann auch Schutzaufträge, Bindungsaufbau und entwicklungsförderliche Umgebungen mitgedacht, die die Voraussetzung für gelingende Erziehungs- und Bildungsarbeit ermöglichen und maßgeblich mittragen.

In Bezug auf pädagogische Fachkräfte, ein pädagogisches Grundverständnis und daraus abgeleitet, in der Folge auch medienpädagogische Aufgaben- und Themenfelder, sollten dem Oberbegriff Pädagogik demnach stets alle drei Kategorien (*Bildung, Erziehung und Betreuung*) beigemessen werden. Dabei sind die drei Begriffe eng miteinander verknüpft. Im Sinne der Kindesförderung und in Anbetracht der „Gesamtheit und Unteilbarkeit kindlicher Entwicklung“ sind „die Bedarfe [...] des Kindes insgesamt zum Ziel der Arbeit zu machen“ (MBS 2006: 6). Dieser Grundlage folgend gäbe es ebenso wenig eine „bildungsfreie Betreuungssituation“ wie es ein „erziehungsfreies Bildungsarrangement“ geben kann, da die drei Teilbereiche „lediglich als unterschiedliche Dimensionen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden, nicht etwa als voneinander zu trennende Prozessfaktoren“ (Diskowski 2006: 78).

Die Grundzüge der drei Teilbereiche sollen in der Folge, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, kurz umrissen dargestellt werden.

Erziehung

Dem Erziehungsbegriff liegt eine überwiegend hierarchische Konnotation zugrunde, einhergehend mit einer „Asymmetrie der pädagogischen Beziehungen“; einhergehend auch mit „Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit“ (Reichenbach 2006: 2). Dies äußert sich „zum Beispiel in Form von Vorgaben, Handlungsanweisungen und Graden der Intervention, Disziplinierung und Sanktionierung“ (Iske 2012: 683). Benner beschreibt in seiner *Theorie der Erziehung* (ergänzend zur *Theorie der Bildung*) zwei Prinzipien: Die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und die „Pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen“, als regulatives Prinzip (Benner 2001: 128ff.).

Innerhalb des Erziehungsbegriffs soll auf der Grundlage bestimmter Erziehungsziele (Normen und Werte, die aus dem gesellschaftlich, historisch und sozial gesteckten Rahmen abgeleitet sind) durch intendiertes und methodisches Handeln des Erziehenden auf kognitive, affektive und psychomotorische Fähigkeiten des Zu-Erziehenden hingewirkt werden. Hierbei stehen beide Parteien in Interaktion zueinander (vgl. Gudjons 2012: 204).

Dem Erziehungsbegriff schwingen dabei stets die eigene professionelle pädagogische Haltung und die Vorbildwirkung der Erziehenden mit. Deren Auftrag liegt hier insbesondere in der Vermittlung von Grundlagen des Zusammenlebens und zwischenmenschlicher Beziehungen.

Bildung

„[...] this child of the future must have an open mind. [...] The children must be taught how to think, not what to think. [...] They must be taught that many ways are open to them, no one sanctioned above its alternative, and that upon them and upon them alone lies the burden of choice“ (Mead 1928: 196).

Verglichen mit dem Erziehungsbegriff ist der Bildungsbegriff weit weniger hierarchisch und auf Selbstbildungsprozesse ausgerichtet. Somit liegen Aufträge eher in der Anregung, Bereitstellung, Begleitung und Förderung von Bildungsprozessen und im Aufzeigen von möglichen Lösungswegen für (mitunter noch gar nicht bekannte) Problemstellungen.

Jörissen zielt mit dem („öffentlich-politisch-administrativen“) Bildungsbegriff auf die „organisierte Bereitstellung von Optionen für Individuen im Interesse des Erwerbs von Wissen, Kompetenzen, Qualifikationen, Zertifikaten etc. durch entsprechende gesellschaftliche Angebote“ ab (Jörissen 2011: 212).

Dabei steht in Bildungszusammenhängen weniger die Werte- und Weltvermittlung, denn vielmehr die Weltaneignung im Vordergrund, zu

der es aber durchaus auch Impulse und Anreize bedarf. Vergleichbar dem Erziehungsbegriff hat Bildung die Autonomie des Menschen zum Ziel, wobei auch hier Sozialverantwortung und Solidaritätsfähigkeit wichtige Zieldimensionen sind, die somit das Individuum auch in einen weiter gefassten und gesellschaftlichen Kontext einbinden. Bildungsebenen sind hierbei insbesondere: moralische Bildung, kognitive Bildung, ästhetische Bildung und praktische Bildung (vgl. Gudjons 2012: 208).

Betreuung

Nicht zuletzt die Charta der Grundrechte der Europäischen Union verbürgt das Recht des Kindes auf Schutz, Fürsorge, Meinungsfreiheit und allgemeines Wohlergehen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2005: Art. II–84). Insbesondere der Betreuungsbegriff wird jedoch hinsichtlich pädagogischer Aufträge oft vernachlässigt oder einzig auf logistische Aspekte oder das Aufbewahren der Kinder reduziert (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2012: 7). Dem entgegen steht, dass Betreuung nicht allein den Betreuungsschlüssel oder die Beaufsichtigung der Kinder beinhaltet, sondern auch ein wichtiges Element im Sinne des Bindungsaufbaus darstellt, wenn pädagogische Fachkräfte als Vertrauenspersonen und Ansprechpartner*innen für die Belange der Kinder wahrgenommen werden. In ihrer Funktion sind die pädagogischen Fachkräfte auch ein wesentlicher Anker für die Regulation kindlicher Emotionen (ebd.: 8). Betreuung stellt ferner sogar einen wesentlichen Rahmen für gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse dar, indem eine förderliche, anregende, gefahrenfreie und fürsorgende Umgebung geschaffen wird. Dies beinhaltet neben Aufsichtspflicht, Gewaltfreiheit und Beziehung auch räumliche und materielle Voraussetzungen und Konzepte für geeignete Erziehungs- und Bildungssettings.

(Auch) der Kinderschutz ist dem Betreuungsbegriff inhärent und deutet insbesondere in dessen struktureller Dimension auf die bereits angedeutete Gestaltung einer positiven und kinderfreundlichen Umgebung hin. Dass die räumliche Gestaltung der Lebensumgebung durchaus eine wichtige und pädagogisch intendierte Handlung ist, zeigt sich unter anderem auch schon in den Ansätzen der Reggio-Pädagogik, in der der Raum als „Dritter Erzieher“ fungiert und neben physischen Einrichtungsgegenständen auch Aspekte wie Schutz und Geborgenheit einschließt (vgl. Schäfer/Schäfer 2009: 240).

Medienerziehung – Medienbildung – Medienbezogene Betreuung und Fürsorge

Die nähere Betrachtung aller Teilbereiche pädagogischen Handelns entlang der Trias, bestehend aus Erziehung, Bildung und Betreuung, zeigt die Bedeutung eben jener auf und macht klar, dass nur im Zusammenspiel aller Einzelkomponenten die Entwicklung zu gebildeten, gesunden, gemeinschaftsfähigen, eigenständigen und eigenverantwortlichen Menschen erfolgen kann.

Die drei Teilaspekte des Förderauftrages finden dabei mit Blick auf alle Fachrichtungen der Früh- und Kleinkindpädagogik Anwendung (vgl. Lenzen 2005: 1114f.). Je nach Bundesland sind diese Fachrichtungen unterschiedlich umfänglich aufgeführt und beinhalten beispielsweise die Bereiche Sprache, MINT, (bildende) Kunst, Umwelt, Körper/Gesundheit, Motorik, (Inter-)Kulturalität, Religion und (bestenfalls) Medien. In den „Bildungs“-Plänen des Elementarbereiches finden sich demnach bestenfalls auch die Grundlagen der Förderaufträge entlang der Trias gleichermaßen in der Sprachförderung, im Bereich Umwelt, Technik, Kunst etc. Hierzu gehören dann (exemplarisch) Ansätze der Spracherziehung als eben auch der Sprachaneignung und -förderung oder etwa der Kunsterziehung als auch der ästhetischen Bildung oder der Ausprägung eigener Ausdrucksformen und eines eigenen Kunstverständnisses. Bei alledem spielt die Ausgestaltung anregender Räume mit kindgerechten und zeitgemäßen Materialien beziehungsweise einer entwicklungsförderlichen und sicheren Lernumgebung eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

In der Folge soll dieses Verständnis, auf den Bereich Medien bezogen, näher erläutert werden. Dabei weicht das vorliegende Modell auf der Grundlage des beschriebenen allgemeinen pädagogischen Verständnisses von Ansätzen ab, die Medienerziehung als Grundlage von Medienbildung beziehungsweise Medienbildung als Erweiterung medienerzieherischer Bestrebungen begreifen. Die Teildisziplinen beschreiben gleichwertige, gleichberechtigte und zum Teil auch gleichzeitige Bereiche pädagogischen Handelns. Medienkompetenz sei hierbei Zieldimension allem pädagogisch intendierten Handelns.

Medienerziehung

Die „Medienerziehung als Praxisfeld“ beinhaltet „konkrete medienerzieherische Aktivitäten“ (Iske 2012: 682). In ihrer normativen, reglementierenden und hierarchischen Dimension ist die Medienerziehung der Kinder hin zu sozialer Verantwortung, gesunder physischer wie auch psychischer

Entwicklung und „Gesellschaftsfähigkeit“ zu verstehen. Im Fokus stehen dabei zum Beispiel Nutzungszeiten, die Vermittlung einer kritischen Sicht auf (mitunter bedenkliche) Inhalte, ein sensibler und sozialverantwortlicher Umgang mit Medien, Normen und Werten.

Spanhel beschreibt „eine an Wertorientierungen gebundene Medien-erziehung“, die er jedoch als Voraussetzung gelingender Medienbildung betrachtet (Spanhel 2014: 139). Wenngleich das von einer gleichrangigen und gleichzeitigen Betrachtung der Begriffe Medienbildung, Medienerziehung und medienbezogener Betreuung und Fürsorge abweichend ist, scheint die inhaltliche Deutung der Medienerziehung Spanhels interessant:

„Wenn sich Medienpädagogik als Handlungswissenschaft versteht, darf und kann sie sich um diese Wertfrage und den daraus folgenden Konsequenzen für pädagogische Handlungsprogramme, die stets auf Wertentscheidungen beruhen, nicht drücken“ (ebd.).

Handlungsaufträge Medienerziehung

Pädagogische Fachkräfte sind Vorbilder. Sie gehen mit gutem Beispiel voran und regulieren den Medieneinsatz, indem sie Grenzen aufzeigen, Nutzungszeiten festlegen (bzw. bestenfalls aushandeln) oder deviante Verhaltensmuster korrigieren. Sie vermitteln Haltungen und Normen, die den Kindern Grundlagen eines fairen und sozialverantwortlichen Miteinanders auf der Basis eines weitestgehend konsensualen Wertekanons aufzeigen.

Weitere Aspekte der Medienerziehung sind beispielsweise die Themenfelder medial vermittelter Konsum(-zwänge) oder ein verantwortungsvoller, nachhaltiger beziehungsweise ressourcenbewusster Umgang mit (technischen) Geräten und Medienangeboten.

Medienbildung

Im Bereich der Medienbildung vergegenwärtigen Rückschlüsse aus dem allgemeinen Bildungsbegriff einen Vorgang der Weltaneignung und des Kompetenzerwerbs, des Transfers und der Anwendbarkeit. Eingeschlossen sind hier neben klassischen „Wissensgütern“ auch ästhetische, politische, emanzipatorische und moralische Bildungsaspekte. Der Erziehung gleichend steht das Ziel der Autonomie des Menschen im Mittelpunkt, wobei der Begriff in Erziehungszusammenhängen immer gewisse normative Tendenzen mitschwingen lässt – eine „Hinerziehung“ zur Gesellschaftsfähigkeit. Dem Bildungsverständnis nach liegt hier hingegen eine Tendenz zur Anregung eigener gesellschaftskritischer und gesellschaftsverantwortli-

cher Haltungen vor. Dabei steht, verglichen mit der Erziehung, jedoch der intrinsische Charakter von Bildung im Vordergrund, also die Tatsache, dass „Bildungsprozesse grundsätzlich selbstmotiviert und selbstgesteuert sind“ (Niesyto 2011: 50).

Medienbildung ist ferner im Sinne ganz allgemeiner Bildungsansprüche ein Prozess, „Erkenntnisse zu gewinnen [...], Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, mit anderen Beziehungen aufzubauen und zu gestalten und seine Persönlichkeit zu stärken – also grundlegende Kompetenzen auszubauen, sich derer zunehmend bewusst zu werden und diese als Schlüssel zur Weiterentwicklung seiner Potentiale und Ressourcen zu nutzen“ (Rabe-Kleberg et al. 2013: 19).

Somit münden die Zielstellungen medienbildnerischer Ansätze ebenso in der Ausprägung von Medienkompetenz, in dezidierten Fähigkeiten, Medienangebote zu nutzen, sie zweckdienlich einzusetzen, aber auch Transferdenken zu entwickeln, um neuen Herausforderungen und neuen Erscheinungen in Zusammenhang mit Medien(-welten) gewachsen zu sein.

Handlungsaufträge Medienbildung

Pädagogische Fachkräfte schaffen Anreize, die es den Kindern ermöglichen, Medienangebote zu verstehen und zu durchschauen, sie (partizipativ und kreativ) zu nutzen, sich durch diese auszudrücken und sich selbst (aber auch gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge) mithilfe dieser zu hinterfragen.

Pädagogische Fachkräfte unterbreiten handlungsorientierte Angebote und geben Impulse, die eine Auseinandersetzung mit Medien(-welten) anregen und zu einem kompetenten Umgang mit Medien befähigen.

Medienbildung ist somit eine wesentliche Grundlage von Identitätsarbeit und Emanzipation in einer mediatisierten und vernetzten Welt.

Medienbezogene Betreuung und Fürsorge

Gemeint sei hier der Auftrag nach Betreuung und Fürsorge in einer mediatisierten Lebenswelt, (ebenfalls) mit dem Ziel, Medienkompetenz zu fördern und entwicklungsförderliche Umgebungen zu gestalten. Bezogen auf das Feld der Medienpädagogik ist der Betreuungsauftrag keineswegs zu vernachlässigen, da der Schutz vor möglichen Gefährdungen oder Beeinträchtigungen und ein fürsorgendes, sicheres, behütetes Umfeld erst den Grundstein legen für gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse und diese permanent begleiten. Leider wird dem wichtigen Bereich der Betreuung allgemein meist ein recht niedriger Stellenwert zuteil, da mit ihm häufig eine Reduzierung auf die „Aufbewahrung“, Aufsicht oder die Pflege des Kindes

verbunden ist. Dem entgegen sind Schutz und Fürsorge wichtige Eckpfeiler innerhalb gesetzlicher Grundlagen des Betreuungsauftrags. Innerhalb dieses Bereiches gilt es, Problemlagen und Förderbedarfe zu (er)kennen, die Medieninteressen der Kinder ernst- und wahrzunehmen, ein fundiertes Raum- und Ausstattungskonzept vorzuweisen, das den lebensweltlichen und zukunftsweisenden Anforderungen entspricht, altersgerechte Medienangebote vorhält, eine (kritische und kreative) Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht und eine gefahrenfreie und entwicklungsförderliche Atmosphäre schafft. Diese bietet Kindern nicht nur die Möglichkeit freier Entfaltung und (selbst-)sozialisatorischer Prozesse, sondern liefert, im Rahmen einer vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre, auch überhaupt erst die Möglichkeit für Kinder, die pädagogischen Fachkräfte als Ansprechpartner*innen für ihre Belange zu identifizieren und sich diesen mit Sorgen und Ängsten anzuvertrauen. Dem ist nicht zuletzt auch der Bindungsaufbau und eine wertschätzende Beziehung zwischen Fachkraft und Kind inhärent.

Handlungsaufträge medienbezogene Betreuung und Fürsorge

Eine moderne Ausstattung der Einrichtungen, die der Lebenswelt der Kinder entspricht, aber ebenso auch Alternativen und medienfreie Räume vorhält, ist diesem Bereich anhaftend. Kita darf nicht die Parallelwelt zur elterlichen Lebensumgebung der Kinder sein. Auch hier sollten Möglichkeiten bereitgestellt werden, sich kritisch, reflexiv, kreativ und in einem geschützten Rahmen mit Medienangeboten auseinanderzusetzen. Dabei müssen die Angebote kindgerecht sein; dürfen weder über- noch unterfordern und sollen ausgewogen und gewaltfrei sein. Gerade in der frühen Kindheit sollte die Mediennutzung begleitet werden, um Bedarfe und Sorgen der Kinder wahrzunehmen. Auch aus dem Rollenspiel oder aus Kinderzeichnungen lassen sich wichtige Erkenntnisse gewinnen, was Kinder hinsichtlich eigener Medienerlebnisse beschäftigt (vgl. Neuß 1999). Pädagogische Fachkräfte kennen ihre Zielgruppe und (aktuelle) Medienangebote, die diese beschäftigen, und begegnen ihr mit Wertschätzung und Verständnis. Sie werden dadurch als Ansprechpartner*innen anerkannt, mit denen auch ängstigende oder verstörende Medienerlebnisse besprochen werden können und sie erfüllen darüber hinaus eine wichtige Mittler*innenfunktion im Rahmen erziehungs- und bildungspartnerschaftlichen Engagements.

Fazit

Den Bogen zurückspannend auf das Eingangszitat dieses Artikels und (medien-)pädagogische Grundverständnisse in der öffentlichen Wahrnehmung, zeigt sich nach wie vor Unklarheit und eine starke Vereinzelnung hinsichtlich der Aufträge, die an die Elementarpädagogik gerichtet werden. Wenngleich Medienpädagogik nicht oder nicht mehr zwingend das „ungeliebte Kind“ zu sein scheint, so scheint sie dennoch vielmehr auch ein gern herbeizitiertes Schlagwort und „Erfüllungsgehilfe“ zu sein, um Antworten auf technische Transformationen (des Arbeitsmarktes) oder gesellschaftliche Wandlungen in einer digitalisierten Welt zu finden. Dem entgegen muss es immer noch stärker gelingen, Medienpädagogik in gesamtgesellschaftlichen, zukunftsorientierten und am Subjekt orientierten Zusammenhängen zu begreifen und die Zieldimension weiter zu fassen als im Rahmen ökonomischer Interessen und technischer Anforderungen an die Zielgruppe.

Standards und Qualität für umfängliche medienbezogene Arbeit in der Frühpädagogik zu gewährleisten, setzt letztlich ein Grundverständnis voraus, was mit medienpädagogischen Aufträgen für die Kita verbunden ist. Dabei geht es weder um einen (fach-)didaktischen Einsatz von Medien alleine, noch um die spezifischen Fachqualifikationen der Zielgruppe hinsichtlich einzelner Medienangebote.

Immer noch zeigt sich in (einigen) Kita-Konzepten und Bildungsplänen oder in so manchen bildungspolitischen Diskursen, dass zum Teil ein falsches Bild davon vorherrscht, was Medienpädagogik will – was sie soll oder beinhaltet. Immer noch sind Konzepte und pädagogische Grundhaltungen, die medienbezogene pädagogische Arbeit kategorisch ausschließen, allein auf bewahrpädagogischen Einstellungen oder regulierenden Ansätzen basieren, bei weitem keine Seltenheit. Ebenfalls immer noch bestehen bildungspolitische Reflexe, die gesellschaftliche oder technische Transformationen und medienpädagogische Bedarfe mit Ausrüstungsinitiativen zu beantworten versuchen oder auf verschulte Lern- und Bildungsansätze abstellen.

Letztlich muss für ein breites Verständnis geworben werden, was Medienpädagogik will, wie dieses Anliegen strukturell verankert werden kann und wie dementsprechend passgenaue Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden können, die praxisnah und machbar sind. Dabei braucht es nicht die Überbetonung einzelner Teilaspekte oder tagesaktueller Phänomene, sondern Ausgewogenheit und einen Blick auf das große Ganze.

Dass Medienpädagogik im Zeitalter digitaler Medien ganz selbstverständlich auch digitale Medien in den Fokus rückt, ist unabhängig von Zusätzen wie „digitaler Medienkompetenz“ oder „digitaler Medienbildung“ unbenommen. Es ist einer zeitgemäßen und zielgruppenorientierten Medienpädagogik stets zueigen, sich auch an den lebensweltlichen Bezügen und zukünftigen Anforderungen der Zielgruppe auszurichten. Ob es der Diskussion um Qualität einer umfassenden Medienpädagogik jedoch dienlich ist, sich unentwegt und einzig entlang aktueller Phänomene neu zu erfinden, ist zu bezweifeln – zumindest dann, wenn tagesaktuelle Trends den Diskurs um einen ausdifferenzierten und ganzheitlichen medienpädagogischen Ansatz überlagern.

Bezogen auf die Aufträge Bildung, Erziehung und Betreuung ergeben sich ganz unterschiedliche Handlungsansätze unter dem Dachbegriff der Pädagogik. Nicht die Verengung und Vereinzlung, sondern das Zusammenwirken aller drei Bestandteile schafft Mehrwerte und pädagogische Handlungsdimensionen, die gesamtheitlich die kindliche Entwicklung und ganzheitlich Maßnahmen der Entwicklungsförderung im Blick haben. Auch hinsichtlich des medienpädagogischen Auftrages für die Kita ist eine Betrachtung entlang der Trias zielführend, um klare und breit angelegte Handlungsaufträge zu formulieren. Hierbei weisen die drei Dimensionen Medienerziehung, Medienbildung und medienbezogene Betreuung sowie Fürsorge durchaus auch Schnittmengen auf und verfolgen teils gleichlautende oder vergleichbare Zieldimensionen. In der Wahl der Methoden und hinsichtlich der Ausgestaltung der pädagogischen und personellen Beziehungsgefüge bestehen hingegen grundverschiedene Ansätze der (Inter-)Aktion und ganz unterschiedlich intendierte und ausgestaltete Prozesse.

Literatur

- Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (2018): Medienkompetenzförderung in der Kita – Grundlagen und Erfahrungen aus einem Modellprojekt. In: *merz*, 2018/2, 62. Jahrgang, 12–20.
- Benner, Dietrich (2001) *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2012): Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig – oder zählt nur noch Bildung? In: *Kindergarten heute*. Das Leitungsheft, 5. Jahrgang, Ausgabe 4, 4–9.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2005): Die Charta der Grundrechte der Union. Abrufbar unter: bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-europa/16665/charta-der-grundrechte [Stand: 02.07.2018].
- Code your Life – 21st Century Competence Center (2018): Bundesweiter Auftakt. Abrufbar unter: code-your-life.org/Blog/Neuigkeiten_aus_der_Initiative/1222_Bundesweiter_Launch.htm [Stand: 02.07.2018].
- de Haen, Imme (1984): *Medienpädagogik und Kommunikationskultur*. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e. V.
- Diskowski, Detlef (2006): Begriffe bedenken: Erziehung, Bildung und Betreuung – die Trias. In: von Hehl, Susanne (2011): *Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik. Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern*. Wiesbaden: VS.
- Gudjons, Herbert (2012): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hessischer Bildungsserver (2017): Das Portfolio Medienbildungskompetenz als Bestandteil der Lehrerbildung in Hessen. Abrufbar unter: medien.bildung.hessen.de/pomebiko/index.html [Stand: 02.07.2018].
- Iske, Stefan (2012) *Medienerziehung*. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.) *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin (2011): *Medienbildung. Begriffsverständnisse und -reichweiten*. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Koerrenz, Ralf/ Winkler, Michael (2013): *Pädagogik – Eine Einführung in Stichworten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lenzen, Dieter (2005): *Pädagogische Grundbegriffe: Band 2 – Jugend bis Zeugnis*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Mead, Margaret (1928): *Coming of Age in Samoa*. London: Penguin Books Lmt.
- MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2006): *Qualität brandenburgischer Kindertagesbetreuung*. Abrufbar unter: mbjs.de.

- brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/Qualitaetsbericht%20Internet.pdf [Stand: 02.07.2018]
- Neuß, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen: Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2011): Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. München: kopaed.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2018): Digitale Medienkompetenz für alle Generationen. Abrufbar unter: digitale-agenda.de/Webs/DA/DE/Handlungsfelder/4_DigitaleLebenswelten/4-2_DigitaleMedienkompetenz/digitale-medienkompetenz_node.html [Stand: 02.07.2018].
- Rabe-Kleberg, Ursula/Jaschinsky, Franziska/Czech, Katja/Meissner-Trautwein, Antje/Voltz, Kristin/Warmbrunn, Nadin (2013): Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Reichenbach, Roland (2006): Die Zumutung des Erziehens und der Mut zur Pädagogik. Abrufbar unter: docplayer.org/21865740-Die-zumutung-des-erziehens-und-der-mut-zur-paedagogik.html [Stand: 02.07.2018].
- Schäfer, Gerd E./Schäfer Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS.
- SGB VIII § 22 SGB VIII (3) Stand: Neugefasst durch Bek. v. 11.9.2012 I 2022; zuletzt geändert durch Art. 10 Abs. 10 G v. 30.10.2017 I 3618. Abrufbar unter: sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html [Stand: 02.07.2018].
- Spanhel, Dieter (2014): Der Prozess der Medienbildung. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Wanka, Johanna (2017): Digitale Kompetenz ist eine Kulturtechnik. Abrufbar unter: bmbf.de/de/digitale-kompetenz-ist-eine-kulturtechnik-4265.html [Stand: 02.07.2018].
- Wunden, Wolfgang (1980): Aus einem Vortrag auf den Stuttgarter Tagen der Medienpädagogik. In: de Haen, Imme (1984): Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e. V.

Abbildungsnachweis

Titelbild

©Titelcollage: Photodiem+iladm+Vladgrin/shutterstock.com

Thomas Knaus/Dorothee M. Meister/Gerhard Tulodziecki

© GMK/Wedad Coric (Abb. 1, Seite 27)

Horst Niesyto

© Keine Bildung ohne Medien! – KBoM! (Abb. 1 und 2, Seite 51)

Harald Gapski/Monika Oberle/Walter Staufer

© Bundeszentrale für politische Bildung – bpb (Abb. 1, Seite 79)

Andreas Büsch

Eigene Grafik nach Köberer 2015 (Abb. 1, Seite 87)

Katja Friedrich

© Der mec (Abb. 1, Seite 120)

© EMMA (Abb. 2, Seite 125)

© Fortbildungsmodell für Erzieher (Abb. 3, Seite 128)

Paul Bartsch/Horst Sulewski

© Hochschule Merseburg 2015/16 (Abb. 2, Seite 139)

© Hochschule Merseburg 2016 (Abb. 3, Seite 140)

Guido Bröckling/Niels Brüggem

Eigene Grafiken (Abb. 1 bis 4, Seiten 155, 156, 158)

Anne Haage/Nadja Zaynel

© MMB16 (Abb. 1, Seite 169)

© ARD/ZDF-Online-Studie 2016 und

Bosse/Hasebrink 2016: 46 (Abb. 2, Seite 171)

Ida Pöttinger

Seiten 181–191, 225–234