

DJI-Projekt „Apps für Kinder“

Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum

Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur
Beurteilung von Kindersoftware

Trendanalyse Nr. 3

Marc Urlen

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Marc Urlen

DJI-Projekt „Apps für Kinder“

Trendanalyse 3

Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum

Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur
Beurteilung von Kindersoftware

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 225 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Impressum: (c) 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Projekt „Apps für Kinder“
ISBN: 978-3-86379-278-7

Nockherstr. 4
81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-172
E-Mail: urlen@dji.de

München, im März 2018

Inhalt

1. Digitale Medien einordnen und bewerten	
1.1. Medienpädagogik im „digitalen Zeitalter“	7
1.2. Digitale Medien in der Lebenswelt von Kindern – Rahmenbedingungen und Herausforderungen	8
2. Medienkompetenzen	
2.1. Vom „Bewahren“ zur handlungsorientierten Medienpädagogik	11
2.2. Dieter Baackes Konzept der Medienkompetenz	13
2.3. Aktuelle Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen	14
2.4. Medienpädagogische Ansätze in Lehr- und Bildungsplänen	16
3. Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum	
3.1. Medienkompetenzen im Zeitalter der Smartphones	19
3.2. Orientierung an Bildungszielen	22
3.3. Fazit: aktuelle Fragestellungen einer handlungsorientierten Medienpädagogik	24
4. Pädagogisch gute Software – einige Leitsätze	25
Literaturverzeichnis	31

1 Digitale Medien einordnen und bewerten

1.1 Medienpädagogik im „digitalen Zeitalter“

Digitale Medien durchdringen den Alltag immer stärker und faszinieren schon kleine Kinder. Der regelmäßige Umgang mit dieser Technik ist bereits im Grundschulalter keine Ausnahme mehr, sondern die Regel.¹ Woran liegt das? Aktuelle Geräte, wie die Smartphones, sind perfekt auf menschliche Bedürfnisse und Empfänglichkeiten zugeschnitten – so komplex und abstrakt sie objektiv betrachtet auch sein mögen. Sie bieten zwischenmenschliche Kommunikation, Informationen, Unterhaltung und schnellen Spaß sowie Erfolgserlebnisse für zwischendurch. Kinder lieben die ständige Verfügbarkeit über attraktive Inhalte und den Austausch mit Freunden und Verwandten. Eltern gibt das Smartphone das Gefühl, bei Problemen ständig erreichbar zu sein.

Die frühe Gewöhnung an digitale Technik ist aber nicht unproblematisch. Denn hinter den scheinbar ganz unmittelbaren und angenehmen Inhalten stehen aufwendige mediale Inszenierungen und oft auch raffinierte Vermarktungsmodelle. Für Kinder ist dies alles nicht zu verstehen. Sie sehen nur die Fassade, die bewusst simple Oberfläche. Dass der Einsatz dieser Technologien nicht nur Spaß bringt, sondern auch mit Risiken verbunden ist, ist nur schwer zu begreifen.

Daher muss der richtige Umgang mit den neuen Medien von klein auf vermittelt und pädagogisch begleitet werden. Kinder sollen lernen, diese zielgerichtet einzusetzen und ihre Medienerlebnisse zu kommunizieren. Wenn sie größer werden, wird es dann immer wichtiger, die Welt der Medien auch strukturell zu verstehen. Dabei brauchen sie Anleitungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, die sich selbst souverän in der „digitalen Welt“ bewegen.

Bei der Vermittlung aktueller Kompetenzen ist allerdings nicht in erster Linie technisches Fachwissen gefragt. Viel wichtiger ist die Frage, wie diese Technologien in den Alltag integriert werden. Die Beschäftigung mit den „neuen Medien“ sollte in ein übergreifendes kommunikationspädagogisches Konzept eingebettet sein. Auch die Auseinandersetzung mit der aktuellsten Technik sollte sich an allgemeinen kommunikativen Grundsätzen orientieren.

Dies ist die Kernaussage einer handlungsorientierten Medienpädagogik: Nur wenn ich lerne, sowohl meine eigenen Interessen und Bedürfnisse als auch die Positionen und Ansprüche anderer zu verstehen, auf gleicher Ebene zu kommunizieren, verfüge ich über eine geeignete Grundlage, aktuelle Medienangebote reflektiert zu nutzen. Dabei sollten die Leitfragen lauten, *was ich von den Medien will und was diese von mir wollen.*

Zu dieser Veröffentlichung

Diese Ausgabe der „Trendanalysen“ zeigt, welche medienpädagogischen Ansätze heute wesentlich sind, welche sich in der Praxis bewährt haben und wie diese auf den Umgang mit digitalen, interaktiven Angeboten übertragen werden können. Zunächst werden die Rahmenbedingungen geschildert, die den Medienalltag von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Anschließend werden die wichtigsten medienpädagogischen Grundlagen dargelegt. Ausgehend von

¹ Vgl. 1.2.

den Prinzipien einer handlungsorientierten Medienpädagogik werden auf dieser Grundlage konkrete Ansprüche an aktuelle mediale und medienpädagogische Angebote für Kinder formuliert (Kapitel 2). Diese theoretischen Grundlagen werden anhand praxisnaher Leitsätze und Beispiele illustriert (Kapitel 3). Die aus diesen Erwägungen abgeleiteten Bewertungskriterien des DJI-Projekts „Apps für Kinder“ in Bezug auf die Beurteilung von Kindersoftware werden in unserer Trendanalyse Nr. 4 dokumentiert.²

1.2 Digitale Medien in der Lebenswelt von Kindern – Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Zunächst sollen die heutigen medialen Rahmenbedingungen kurz dargestellt werden. Kinder lernen von klein auf, digital zu kommunizieren und im Netz zu surfen. Viele verfügen schon über eigene Konsolen, „smarte“ Fernseher und Mobilgeräte. Die aus dem Umgang mit diesen interaktiven Medien resultierenden Dynamiken sind allerdings noch kaum erforscht.

Die aktuellen statistischen Zahlen machen die große Relevanz digitaler Technik in der Lebenswelt von Kindern deutlich. In 98 Prozent aller Haushalte, in denen Kinder leben, sind Mobiltelefone vorhanden.³ Kleine Kinder verbringen ihre Zeit noch überwiegend „nicht-medial“, vor allem digitale Medien werden nur selten genutzt.⁴ Doch schon im Grundschulalter sind Handys und Smartphones heute die meistverbreiteten elektronischen Geräte, haben Konsolen und CD-Player hinter sich gelassen.⁵

Die Ausstattung von Grundschülerinnen und Grundschulern mit Handys und Smartphones steigt dabei immer weiter an. In der Gruppe der 10- bis 11-Jährigen verfügt schon eine Mehrheit über diese, aber auch bei den 7- bis 8-Jährigen stieg der Anteil in nur zwei Jahren von 31 Prozent auf 38 Prozent.⁶ 59 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 13 benutzen wenigstens einmal in der Woche ein Mobiltelefon (42 % täglich oder fast täglich).

Kinder im Grundschulalter interessieren sich heute mehr für Mobiltelefone, Internet und Computerspiele als für Tiere, Kino, Natur und Lesen.⁷ Auffällig ist, dass die Faszination für die aktuelle Technik sehr unterschiedlich ausfällt. Bei den Kindern ist das allgemeine Interesse in den letzten Jahren nur leicht angestiegen, allerdings zeigt sich eine immer größere Gruppe von kleinen Technikfans, die besonders auf die neuen Medien fixiert sind.⁸

Dies zeigt sich auch bei den App-Spielen: Während fast die Hälfte der Kinder im Grundschulalter diese gar nicht spielt, steigt die Anzahl derjenigen, die sich schon täglich mit ihnen beschäftigen.⁹ Bedenklich ist dabei auch, dass Smartphone-Spiele in der Regel allein gespielt werden.¹⁰ Es ist zu befürchten, dass so Tendenzen zur Vereinzelung verstärkt werden –

² Urlen, Marc (2018b)

³ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MFPS) (2017a), S. 8.

⁴ MFPS (2015b), S. 10.

⁵ MFPS (2017a), S. 9.

⁶ MFPS (2015a), S. 30, MFPS (2017a), S. 45.

⁷ MFPS (2017a), S.6. Aussagen von Kindern zwischen 6 und 13, welche Themen sie besonders interessieren.

⁸ Der Anteil derjenigen steigt an, die angeben, sich „sehr“ für die entsprechenden Themen zu interessieren.

⁹ Ebd., S. 16, S. 54.

¹⁰ Ebd., S. 14 f.

besonders, wenn diese Spielerlebnisse nicht thematisiert und reflektiert werden.

Mobiltelefone breiten sich also immer weiter aus, gehören für Kinder zum Alltag. Eine Trendwende ist dabei nicht abzusehen, vielmehr deutet alles darauf hin, dass Smartphones nicht länger nur ein unverzichtbares Accessoire von Jugendlichen bleiben, sondern bald auch zur üblichen Ausstattung von Grundschulkindern zählen werden.

Medienpädagogische Fragestellungen und Ansätze

Wie lässt sich die Faszination für die doch eigentlich komplexe und abstrakte Digitaltechnik erklären? Den Kindern begegnet diese gerade nicht als kalt, „erwachsen“ oder kompliziert. Sie ist vielmehr ideal auf ursprüngliche menschliche Empfänglichkeiten und Interessen zugeschnitten. Sie erscheint als „kindlich“: als zugänglich, bunt und freundlich. Verwandte, Freundinnen und Freunde sind jederzeit in Bild und Ton erreichbar. Familienfotos können betrachtet werden, Bilderbücher angeschaut und lustige Spiele abgerufen werden. Die heiteren Fassaden lassen dabei leicht vergessen, dass dahinter eine höchst komplexe Technik steckt, die viele problematische Aspekte aufweist.

Für die Medienpädagogik schafft die rasante Durchsetzung immer leistungsfähigerer PCs, Konsolen und Smartphones ganz neue Herausforderungen. Lange Zeit hatten wir es mit Medien zu tun, die Informationen über klar bestimmbare Kanäle einseitig aussenden und mit starren, vom Empfänger nicht beeinflussbaren Inhalten, die relativ leicht analysierbar und kontrollierbar sind. Es ging vor allem darum, einen maßvollen und selbstbestimmten Umgang zu vermitteln. Die Angebote sollten kritisch reflektiert und maßvoll konsumiert werden.

Heute dagegen lernen junge Menschen von klein auf, mit *interaktiven* Technologien umzugehen. Diese ermöglichen eine viel größere Kontrolle über den Medienkonsum. Digitale Inhalte können frei ausgewählt und jederzeit abgerufen werden. Sie sind perfekt auf die Zielgruppen abgestimmt und versiegen nie. Videospiele lassen Welten entstehen, in denen sich die Spieler frei bewegen, eigene Abenteuer erleben – oder sich zumindest dieser Illusion ergeben können.

Die Chancen und Risiken, die aus der Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit neuen interaktiven Technologien folgen, sind vielfältig. Sie eröffnen die Chance, Medien selbstbestimmter, kreativer und kommunikativer zu nutzen. Sie ermöglichen auch neue Ansätze im Bereich der Medienpädagogik. Kinder können aktiver in Projekte eingebunden, Tablets eingesetzt werden, um eigene Inhalte zu kreieren, weiterzugeben und zu reflektieren.¹¹

Auf der andern Seite werden aber auch gerade für die junge Zielgruppe erschreckend viele Titel angeboten, die zwar mit niedlichen Grafiken und der Anbindung an bekannte Franchises locken, in denen aber Kostenfallen drohen und die datenschutzrechtlich bedenklich sind. Kinder werden mit kommerziellen Modellen konfrontiert, die für sie noch gar nicht verständlich sind. Darüber hinaus stellt sich bei zahlreichen Angeboten die Frage, ob sie nicht dazu beitragen, Kinder an unreflektierten und übermäßigen Medienkonsum gewöhnen.¹²

¹¹ Vgl. Urlen, Marc (2017a).

¹² Vgl. Urlen, Marc (2017b).

Dieser vielschichtige Hintergrund macht deutlich, dass sich nicht pauschal angeben lässt, ob die Beschäftigung mit digitalen Medien „gut“ oder „schlecht“ sei. Es liegt an der Kompetenz der Nutzerinnen und Nutzer, ob sie die Möglichkeiten kreativ nutzen oder in einer Flut von allzu unterhaltsamen Bilderwelten untergehen. Es gilt das gleiche, was auch bei traditionellen Medien zu beachten ist: Die Zutraglichkeit der Angebote ist von der Auswahl und der individuellen Verarbeitung abhängig. So kann gelegentliches Fernsehen guter Kindersendungen den Horizont erweitern. Auf der anderen Seite kann übermäßiger, wahlloser Fernsehkonsum schädlich sein. Dieses Prinzip gilt noch stärker für die neuen Medien. Werden sie bewusst und kreativ eingesetzt, können sie helfen, unsere aktuelle mediale Gesellschaft besser zu verstehen und schaffen Partizipationschancen. Gleichzeitig ist aber die Gefahr nicht zu unterschätzen, dass übermäßiger Konsum bestehende Probleme verstärkt. Kindern und Jugendliche können verleitet werden, reale Probleme durch ausufernde Abenteuer in der virtuellen Welt zu kompensieren.

Hier gilt es, pädagogisch sinnvoll einzugreifen. Der Schlüssel ist eine frühzeitige konstruktive Vermittlung von Medienkompetenz. Wichtig ist dabei, genau zu klären, was dies im Angesicht der aktuellen technologischen Umbrüche bedeutet. Für Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich die Frage, wie mit den neuen digitalen Medien umzugehen sei. Die Positionen reichen von der Forderung, Kinder so lange wie möglich von diesen fernzuhalten, bis zum Bemühen, digitale Medienkunde schon möglichst früh, z. B. in den Kindertageseinrichtungen, zu etablieren.

In diesem Diskurs hat sich insgesamt ein *handlungsorientierter* Ansatz durchgesetzt. Da digitale Technik heute ganz selbstverständlich zum Alltag gehört, soll die Medienpädagogik einen Beitrag leisten, diese auch vernünftig nutzen zu können. Dies heißt vor allem: selbstbestimmt und reflektiert. Es geht darum, zu vermitteln, dass auch neue Medien, wie Smartphones, Tablets und Videospiele, Menschen miteinander verbinden, kreative Potentiale erschließen und zur gesellschaftlichen Reflexion beitragen – was die grundsätzliche Aufgabe aller Medien ist. Wird ein solches Verhältnis von klein auf vermittelt, so erschließt dies zum einen kreative und kommunikative Potentiale. Zum anderen wird die Gefahr minimiert, diese Technik als virtuellen Rückzugsort aus der Wirklichkeit zu missbrauchen, die vielfältigen Unterhaltungsangebote nur passiv zu konsumieren.

Diese Gedanken schlagen sich inzwischen auch in der pädagogischen und erzieherischen Praxis nieder. Die aktuellen Bildungs- und Lehrpläne greifen die Grundsätze einer handlungsorientierten digitalen Medienpädagogik auf. Solche Ziele umzusetzen, erweist sich allerdings als schwierig. Die pädagogische Arbeit mit aktuellen Medien muss immer wieder neu bestimmt werden, da sich die technischen Voraussetzungen und Standards schnell wandeln. Kontinuierlich müssen neue Konzepte entwickelt werden, Weiterbildungen erfolgen.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Ansätze zur Vermittlung sich im Bereich der Vermittlung von Medienkompetenz bewährt haben, wie sie in Bezug auf digitale Medien zu modifizieren sind und welche Konzepte entwickelt wurden, entsprechende Kompetenzen institutionell zu vermitteln. Darauf aufbauend wird die Frage erörtert, wie pädagogisch begründete Konzepte zur Bewertung der Qualität von Kindersoftware gefunden werden können, wie sie im DJI-Projekt „Apps für Kinder“ zur Anwendung kommen.

2 Medienkompetenzen

2.1 Vom „Bewahren“ zur handlungsorientierten Medienpädagogik

Welche Kompetenzen sind in einer Zeit gefragt, in der digitale Angebote immer stärker den Alltag bestimmen? Wie können Kinder behutsam an die rasanteste, unüberschaubare Welt der Massenmedien herangeführt werden? In diesem Kapitel soll zunächst dargestellt werden, welche anerkannten Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenzen sich in den letzten Jahrzehnten herauskristallisiert haben. Anschließend wird die Herausforderung behandelt, diese Konzepte auf die höchst dynamische, sich ständig wandelnde Welt der Neuen Medien zu übertragen.

Zunächst einmal ist zu klären, auf welche Grundannahmen sich die aktuellen medienpädagogischen Ansätze stützen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass konkurrierende Deutungen der Medienlandschaft vorliegen, die in ganz unterschiedlichen Traditionen wurzeln. Die Medienpädagogik hat sich seit ihren Anfängen dynamisch weiterentwickelt. Im Verlauf dieses Prozesses erfolgten einige wichtige Paradigmenwechsel.¹³ Theo Hug differenziert vier grundsätzliche Ansätze:¹⁴

- Die *normative Medienpädagogik*, schließt an „die Bewahrpädagogik der 50er und 60er Jahre an“. Kinder und Jugendliche sollen von schädlichen Einflüssen, von „Schmutz und Schund“, ferngehalten werden. Ist heute eher „in Form von Gelegenheitsargumentationen“ anzutreffen.
- Die *gesellschaftskritische Medienpädagogik* knüpft an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule an. Sie sieht in Medien potentielle Herrschafts- und Machtinstrumente, die kritisch zu rezipieren und zu hinterfragen sind. Die Ansätze wurden nach dem II. Weltkrieg immer wieder diskutiert, aber selten umgesetzt. Besonders die Generation der „68er“ griff sie auf und entwickelte sie weiter.¹⁵
- Die *unterrichts- und bildungstechnologischen Varianten der Medienpädagogik* kreisen „um das Motiv der Ökonomisierung von Lernangeboten“. Es geht ihnen vorrangig um „die Verbesserung, Beschleunigung, Strukturierung und effiziente Organisation von Lernprozessen [...]“, wobei Medien als „Instrumente des organisierten Lernens“ angesehen werden.
- Die *handlungsorientierte Medienpädagogik* rückt die „Befähigung zur kritisch-reflexiven Mediennutzung“ in den Vordergrund. Sie sieht in den Nutzerinnen und Nutzer mündige Rezipientinnen und Rezipienten, die ihre Mediennutzung aktiv bestimmen und betont die Medienproduktion gegenüber dem Konsum.

Diese Spannweite macht deutlich, dass die Antworten auf die Herausforderungen der heutigen digitalen Medienangebote ganz unterschiedlich ausfallen müssen – je nachdem, an welchem Ansatz wird uns orientieren. So flammen immer wieder Positionen auf, die ein konsequentes Fernhalten, insbesondere kleinerer Kinder, von Smartphones und Videospielen fordern – ganz in der Tradition der Bewahrpädagogik.

¹³ Siehe 2.2.

¹⁴ Hug, Theo (2002)

¹⁵ Zeitliche Einordnung ergänzt.

Inzwischen hat sich allerdings der handlungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik auf breiter Basis durchgesetzt (im schulischen Bereich oft noch begleitet von den „bildungstechnologischen Varianten“). Aus diesem ergibt sich, dass in einer mediatisierten Welt das möglichst frühe Erwerben von medialen Kompetenzen erforderlich ist. Gerade Kinder sollen die aktuellen Angebote nicht einfach unreflektiert konsumieren, sondern „vernünftig“ und selbstbestimmt mit ihnen umzugehen lernen. „Medienmündigkeit“ soll vermittelt werden. Dies kann aber nur gelingen, wenn die behandelten Medien im pädagogischen Bereich auch thematisiert und eingesetzt werden. Im Folgenden soll die Entwicklung dieses Ansatzes näher dargestellt werden.

Ein Überblick über die Entwicklung medienpädagogischer Ansätze

Wie sollten Kinder und Jugendliche mit den Angeboten der Massenmedien umgehen, welche sind ihnen zuträglich, welche schädlich? Diese Fragen sind so alt wie die industriell produzierten Massenmedien. Schon zur großen Zeit der Groschenromane und Schwarzweißfilme wurde lautstark debattiert, wie verhindert werden könne, dass ihre Inhalte die Jugend verderben. In der Weimarer Republik wurde 1926 das Gesetz zur „Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften“ erlassen, eine entsprechende Prüfstelle eingerichtet.

Nach dem II. Weltkrieg setzte sich allerdings allmählich die Erkenntnis durch, dass Fernhalten allein nicht ausreicht. Im Angesicht der erschreckenden Erfahrungen mit der Propaganda der Nationalsozialisten sollten junge Menschen lernen, Manipulationen zu durchschauen. Vor allem die Kritische Theorie, deren wichtigste Vertreter aus dem Exil zurückkehrten, forderte ein, Kinder zu mündigen und von gesellschaftlichen Zwängen *emanzipierten* Menschen zu erziehen, die die Angebote der „Kulturindustrie“ kritisch betrachten.

Im pädagogischen Bereich setzten sich in den Fünfzigerjahren aber zunächst zaghaftere Ansätze durch. Kinder sollten weiterhin von „jugendgefährdenden“ Inhalten ferngehalten werden, gleichzeitig sollten ihnen aber auch gute, aufklärende Angebote zur Verfügung gestellt werden. Ein Pionier war der Psychologe und Medienpädagoge Martin Keilhacker, der auf die positiven Kräfte von pädagogisch ausgerichteten Kinder- und Jugendsendungen setzte. Dies wurde vom öffentlich-rechtlichen Rundfunk aufgegriffen und umgesetzt, der sich bemühte, ein qualitativ hochwertiges und pädagogisch anspruchsvolles Programm anzubieten.

Ein grundsätzliches Umdenken im medienpädagogischen Bereich erfolgte Anfang der Siebzigerjahre, als sich zwei Entwicklungen trafen. Auf der einen Seite betrachteten die kommunikationstheoretischen Ansätze dieser Zeit die Massenmedien unter einem ganz neuen Blickwinkel, indem sie aktuelle Ansätze der Soziokybernetik und einer kritisch geprägten Kommunikationstheorie aufgriffen. Dies geschah in Deutschland auch vor dem Hintergrund einer gesellschaftskritischen Neuorientierung der Pädagogik.

Auf der anderen Seite setzten sich elektronische Kommunikationsgeräte wie Fernseher und Kassettenrekorder in den Haushalten durch, landeten in den Kinderzimmern und bestimmten zunehmend den Alltag der Kinder. Dies führte in der Pädagogik zu einer bis heute andauernden Debatte über die Chancen und Risiken der Massenmedien und über die Frage, wie eine „vernünftige“ Nutzung dieser Medien vermittelt werden könne und zu welchen Risiken Überkonsum und unangemessene Inhalte führen. Als Ergebnis erfolgte eine umfassende Neubestimmung medienpädagogischer Ansätze und Konzep-

te. In dieser Zeit entstand auch der Begriff der „Medienkompetenz“, der den Anspruch bündelte, Kindern einen gezielten, kritischen und selbstbewussten Umgang mit den Angeboten der Massenmedien zu vermitteln.

2.2 Dieter Baackes Konzept der Medienkompetenz¹⁶

Um den grundsätzlichen Wandel im Denken besser verständlich zu machen, der in den Siebzigerjahren zu einer Neuausrichtung der Medienpädagogik führt, soll an dieser Stelle eine der wichtigsten Arbeiten dieser Zeit näher dargestellt werden. Dieter Baacke veröffentlichte 1973 mit „Kommunikation und Kompetenz“ eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Kommunikations- und Systemtheorien seiner Zeit.¹⁷ Er knüpft dabei an Niklas Luhmann und seiner soziologischen Weiterentwicklung der Systemtheorie an, ebenso an Jürgen Habermas, der sich in seinen Arbeiten mit den Grundlagen gesellschaftlicher Kommunikation beschäftigt und dabei zum Konzept der *kommunikativen Kompetenz* gelangt.

Für Habermas ist der Kommunikationsstil untrennbar verbunden mit unseren Chancen, uns zu emanzipieren, d. h. frei zu werden von gesellschaftlichen Zwängen und unreflektierten Weltbildern. Als Menschen sind wir in dem Maß unfrei, unmündig, in dem uns nicht klar ist, wie stark unsere Kommunikation von Widersprüchen und Hierarchien bestimmt ist. Nur wenn uns die Interessen und Positionen von uns und unseren Mitmenschen bewusst werden, wenn wir die Weise, wie wir kommunizieren, reflektieren und an Idealen messen, können wir, frei von Zwang, einen „herrschaftsfreien Diskurs“ verwirklichen.¹⁸

Baacke greift diesen Ansatz auf und überträgt ihn in den pädagogischen Bereich. In der Medienpädagogik gehe es darum, Kinder in die Lage zu versetzen, sich eigene Interessen bewusst zu machen, eigene Positionen zu entwickeln, diese an einem moralisch-ethischen Konsens zu messen und sie selbstbewusst vertreten zu können.¹⁹ Dabei muss zunächst bei der ursprünglichen lebensweltlichen Kommunikation angesetzt werden – der Verständigung mit Eltern, Freundinnen und Freunden. So sollen Kinder zu einem *emanzipativen Kommunikationsstil* befähigt werden.

Es gilt, sowohl die eigene Identität als auch die der Kommunikationspartner zu achten und ein „freies und unsanktioniertes“ Aufeinandereingehen zu verwirklichen – eine andere Ausdrucksweise für den von Habermas eingeforderten „herrschaftsfreien Diskurs“.²⁰ Von klein auf soll vermittelt werden, sich auf der Basis gegenseitiger Anerkennung auszutauschen. So kann „auf dem Grunde einer bewussten und akzeptierten Identität das kommunikative Handeln mit anderen als verlässlich erlebt werden [...] im Bewusstsein der eigenen Verlässlichkeit.“²¹ Dies zu verwirklichen, ist eine Aufgabe der „gesamten Erziehung und des durch sie ermöglichten kommunikativen Stils“.²² Auf dieser lebensweltlichen Kompetenz aufbauend, können die Prinzipien auf den Bereich der Massenmedien übertragen werden – als *Medienkompetenz*. Das Ziel besteht

¹⁶ Vgl. Urlen, Marc (2018a).

¹⁷ Baacke, Dieter (1973)

¹⁸ Vgl. Habermas, Jürgen (1968). Nichts zu verwechseln mit der gleichnamigen Monographie.

¹⁹ Baacke, Dieter (1973), S. 311.

²⁰ Ebd., S. 328.

²¹ Ebd.

²² Ebd., S. 336.

darin, Medien bewusst zu nutzen, kritisch zu reflektieren und in Bezug zu eigenen Positionen und Interessen zu setzen. Massenmedien werden so zu einem „sanktionsfreien Kommunikationsraum“, dessen Angebote frei verfügbar sind.²³

Baacke stellt auf dieser Grundlage die Frage, wie junge Menschen zu mündigen Mediennutzerinnen und Mediennutzern erzogen werden können. Das Ziel sei, die Medienangebote kritisch und selbstbestimmt wahrnehmen zu können und gleichzeitig zu verhindern, dass die Massenmedien von Medienprofis manipuliert werden, die die öffentliche Meinung dann „produzieren und beherrschen“.²⁴ Mediendidaktik sei darum „so anzulegen, dass wir unsere unmittelbaren Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten und zu behaupten lernen.“²⁵ Nur wenn wir also wissen, dass Massenmedien potentiell auch Falsches und Schädliches verbreiten, sind wir gegen entsprechende Manipulationen gewappnet.

2.3 Aktuelle Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen

Seit den Siebzigerjahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Vermittlung von Medienkompetenz in einer immer stärker von Massenmedien bestimmten Zeit essentiell ist. Allerdings wird der Begriff alles andere als einheitlich verwendet. Bernd Schorb stellt in einem Überblicksartikel fest, Medienkompetenz sei ein „schillernder, unpräziser und zugleich einer der meistgebrauchten Begriffe, um zu beschreiben, zu welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Subjekte medienpädagogisches Handeln führen soll“.²⁶ Er selbst gelangt zu einer klaren, wenn auch weitreichenden Definition:

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“.²⁷

Diese Bestimmung macht vor allem die Vielschichtigkeit des Konzepts deutlich. Es geht nicht allein um die Vermittlung technischer Fertigkeiten, die Kinder zum Umgang mit den Medien befähigen. Die Medienangebote sollen darüber hinaus *ethisch* fundiert bewertet, *reflektiert* und *kreativ* genutzt werden. Diese Stichworte sind nicht zufällig gewählt, sondern verweisen auf pädagogische und medientheoretische Konzepte mit langen Traditionen. Vor allem wurzeln sie in grundsätzlichen kommunikationstheoretischen Ansätzen, die der Reflexion der eigenen Rolle in der Welt und dem Bewusstsein des eigenen kommunikativen Verhaltens besondere Bedeutungen zuweisen.

Was aber bedeutet dies heute? Der Medienwissenschaftler Stefan Aufenanger führt aus, dass im digitalen Zeitalter der Begriff der Medienkompetenz verwendet werde, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu kenn-

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., S. 363. Eine Anknüpfung an das Konzept der Kulturindustrie bei Horkheimer/Adorno.

²⁵ Ebd.

²⁷ Schorb, Bernd (2005), S. 262.

zeichnen, „die Menschen benötigen, um in einer digitalen und mit Medien ausgerichteten Zeit angemessen handeln zu können“.²⁸

Medienkompetenz müsse in folgende Dimensionen differenziert werden:²⁹

- eine kognitive Dimension: „Wissen, Verstehen und Analysieren“
- eine Handlungsdimension: Medien sollen nicht nur passiv konsumiert werden, vielmehr soll vermittelt werden, diese „zu handhaben und selbst aktiv zu gestalten“.
- eine moralische Dimension, die die Auswirkungen von Medienkonsum und –produktion auf „Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit“ anspricht.
- eine soziale Dimension: „Menschen sollen befähigt werden, ihre Rechte an Medien politisch zu vertreten und soziale Auswirkungen von Medien zu thematisieren“.
- eine affektive Dimension: Lernen, mit unterhaltsamen Medien angemessen umgehen zu können.
- und eine ästhetische Dimension: Lernen, Medien als „Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten“ selbst zu gestalten.

Aufenanger betont, dass diese Dimensionen im Zusammenhang gesehen werden müssen:

„Erst wenn in allen Institutionen – vom Kindergarten bis zur Hochschule – die Möglichkeit besteht, Medienkompetenz in allen genannten Dimensionen zu vermitteln bzw. zu erwerben, können wir davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt nicht die Verlierer sein werden, sondern sich in ihr selbstbestimmt und kompetent bewegen können.“³⁰

Er bemerkt, dass schon die Grundschule „viel Raum und gute Möglichkeiten [bietet], Kindern zu zeigen, wie sie mit digitalen Medien kompetent, selbstbestimmt und sozial verantwortlich umgehen können.“ Dabei bieten sich gerade Smartphones und Tablets an, die durch ihre einfache Bedienung und mit ihren multimedialen Potenzialen eine „aktive und kreative Medienarbeit“ erlauben. Wichtig sei allerdings, dass sich die Medienpädagogik die Frage stelle, wie sich ihre Konzepte in den schulpädagogischen Kontext integrieren lassen.³¹

Eine vernünftige Mediennutzung früh und bewusst zu vermitteln, sei eine wesentliche Aufgabe der Eltern und der Bildungsinstitutionen, führt auch die Medienwissenschaftlerin Helga Theunert aus:

„Wer sich der Einsicht versperrt, dass die Prozesse der Medienaneignung in frühester Kindheit beginnen und Medienkompetenzförderung als lebensbegleitende Aufgabe entsprechend ebenfalls hier ansetzen muss, behindert die frühzeitige Entwicklung von Fähigkeiten, die eine souveräne Lebensführung in

²⁸ Aufenanger, Stefan (2003). Vgl. auch Aufenanger, Stefan (1997).

²⁹ Ebd., S. 1 f.

³⁰ Ebd., S. 2.

³¹ Aufenanger, Stefan (2015)

der mediatisierten Gesellschaft ermöglichen. Neben der Familie sind es vorrangig die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die im Prozess des Heranwachsens durchlaufen werden, die dafür Verantwortung übernehmen müssen.“³²

2.4 Medienpädagogische Ansätze in Lehr- und Bildungsplänen

Dass die Vermittlung von Medienkompetenzen ein wichtiges Ziel ist, darüber besteht in den Bildungsinstitutionen Einigkeit. Strittig war allerdings lange, welche Kompetenzen in Bezug auf digitale Medien zu vermitteln seien. Traditionell wurde eher versucht, diese Technik aus Kindertageseinrichtungen und Schulen herauszuhalten. Die vergleichende internationale Studie ICILS 2013³³, die sowohl die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler als auch den Einsatz von digitaler Technologie im Unterricht untersuchte, zeigte deutlich, dass Deutschland in dieser Beziehung den internationalen Anschluss verpasst hatte.

Inzwischen erfolgte ein grundsätzliches Umdenken. Sowohl durch die Bildungspläne der Länder als auch durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz wurden verbindliche Rahmen geschaffen, die darauf abzielen, dass alle Kinder, die das Bildungssystem durchlaufen, auch umfassende digitale Kompetenzen erwerben.

Die Kultusministerkonferenz verabschiedete im Dezember 2016 das detaillierte „Strategiepapier zur Bildung in der digitalen Welt“.³⁴ Dieses erkennt an, dass sich eine „digitale Revolution“ ereigne, die sowohl mit Chancen einhergehe, „Talente und Potenziale“ individuell zu fördern, als auch mit Herausforderungen, „weil sowohl die bisher praktizierten Lehr- und Lernformen sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neu gestaltet als auch die Bildungsziele kritisch überprüft und erweitert werden müssen.“³⁵

Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ umfassen nach diesem Papier sechs Bereiche, die in 61 Unterpunkte differenziert werden.³⁶ Die wesentlichen zu vermittelnden „Kompetenzbereiche“ sind dabei (Großschreibung wie im Text):

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicher Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

Neben der Vermittlung von technischen Fertigkeiten werden Themen wie Netiquette (Höflichkeit im Netz), Sicherheit und gesellschaftliche Teilhabe angesprochen. Wesentlich ist aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht auch der Punkt „Analysieren und Reflektieren“, in dem es u. a. darum

³² Theunert, Helga (2015), S. 138.

³³ Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2014).

³⁴ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016)

³⁵ Ebd., S. 8.

³⁶ Ebd., S. 15 ff.

geht, die „Wirkung von Medien in der digitalen Welt [...] [zu] analysieren [...]“, die „Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen“ zu erkennen und „die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung“ zu erkennen.³⁷

Bemerkenswert ist die Entschlossenheit, diese Bildungsziele rasch umzusetzen. So verpflichten sich die Länder, „dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sek I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die in diesem Rahmen formulierten Kompetenzen erwerben können.“³⁸

Medienpädagogische Ansätze in den Bildungsplänen

Auch im frühpädagogischen Bereich wird die Notwendigkeit handlungsorientierter medienpädagogischer Angebote allgemein anerkannt. Der „gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“³⁹ aus dem Jahr 2004 bestimmt Medienkompetenz als „oberstes Ziel von Medienbildung“. Dabei sei die Fähigkeit zu vermitteln, „Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen.“⁴⁰

Dieser allgemeine Rahmen wurde in den Bildungsplänen der Länder in unterschiedlicher Weise aufgegriffen und oft weiterentwickelt. Das Land Nordrhein-Westfalen z. B. behandelt in seinen „Bildungsgrundsätzen für Kinder von 0 bis 10 Jahren“ das Thema Medien ausführlich.⁴¹ „Leitideen“ werden entwickelt, „Bildungsmöglichkeiten“ aufgezeigt. Das Ziel früher Medienbildung bestehe darin, „die Mensch-Medien-Interaktion verantwortungsvoll einzuschätzen und entwicklungsfördernd einzusetzen“⁴²:

„Kinder können auf vielerlei Art und Weise zum kreativen Gebrauch von Medien angeregt werden. Fast nebenbei lernen Kinder dabei die Funktionsweise und den ‚Produktcharakter‘ von Medien kennen und erfahren gleichzeitig, dass man mit Medien auch selbst produktiv sein kann.“⁴³

Im aktuellen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (in der Fassung von 2016) heißt es:

„Mit der Stärkung der Medienkompetenz ist bereits in früher Kindheit zu beginnen. Die pädagogische Befassung mit Medien erstreckt sich prinzipiell auf alle Medien [...].“

[...]

³⁷ Ebd., S. 18.

³⁸ Ebd., S. 18.

³⁹ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004).

⁴⁰ Ebd., 3.2.4: Musische Bildung/Umgang mit Medien.

⁴¹ Ministerium für Familie, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016)

⁴² Ebd., S. 130.

⁴³ Ebd., S. 128.

In der aktiven Medienarbeit können Kinder Medien selbst produzieren, sich selbst einbringen und mittels Medien kommunizieren. Sie ermöglichen Kindern, sich selbst vom Konsumenten zum Produzenten hin zu entwickeln.⁴⁴

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Grundsätze einer handlungsorientierten Medienpädagogik inzwischen im pädagogischen Bereich allgemein etabliert sind. Die Vermittlung von umfassenden Kompetenzen in Bezug auf digitale Medien wird künftig an den Schulen eine große Rolle spielen. Bei den Bildungs- und Erziehungsplänen für Kindertageseinrichtungen der einzelnen Bundesländer besteht dagegen eine große Spannbreite unterschiedlicher Ansätze. Insgesamt lässt sich aber auch hier die Tendenz ablesen, Medienkompetenzen schon im vorschulischen Bereich durch den kreativen Einsatz auch digitaler Medien zu fördern.

Wie diese Konzepte allerdings praktisch umgesetzt werden sollen, ist oft noch offen. Große Anstrengungen sind erforderlich, sowohl in Bezug auf die technische Ausstattung als auch auf die medienpädagogische Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals und der Erzieherinnen und Erzieher.

⁴⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2016). S. 220 ff.

3 Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum

3.1 Medienkompetenzen im Zeitalter der Smartphones

Welche Kompetenzen sind im digitalen Zeitalter gefragt? Ich werde im Folgenden zeigen, dass ein Rückgriff auf das klassische Konzept von Dieter Baacke dabei behilflich sein kann, hinter den verschiedenen, oft widersprüchlichen Bestimmungen von Medienkompetenz die grundsätzlichere Notwendigkeit der Vermittlung einer allgemeineren *kommunikativen Kompetenz* zu entdecken.

Die kurze Darstellung des Ansatzes (2.1.) macht deutlich, dass sich hinter dem Konzept der „Medienkompetenz“ weit mehr verbirgt als nur eine Vermittlung von technischen Kompetenzen zur Nutzung aktueller Medien oder die Sensibilisierung für deren Gefahren. Es geht vielmehr um eine umfassende Bewusstmachung der Art und Weise, wie unsere Art zu kommunizieren uns als Menschen bestimmt: unsere Identität, unser Selbstverständnis und unsere Handlungsfreiräume. Ebenso bedeutend ist der *emanzipatorische* Anspruch des Konzepts, der vor allem die Momente des „herrschaftsfreien Diskurses“ und der Kraft der Selbstreflexion aufgreift, die in den Schriften von Jürgen Habermas so bedeutend sind.

Dieses abstrakte Konzept wird greifbarer, wenn wir es auf unsere aktuelle mediale Situation übertragen. Digitale Medien sind von sich aus weder repressiv noch emanzipativ, d. h. sie befördern aus ihrer grundsätzlichen Struktur heraus weder die einseitige aufdringliche Vermittlung von vorherrschenden Ideen noch deren Infragestellung. Allerdings sind sie grundsätzlich intensiver als die traditionellen Medien – verfügen also über das Potenzial, sowohl aufklärerisch als auch antiaufklärerisch in nicht gekannter Effizienz wirksam zu werden. Sie können Menschen von klein auf mit schlichten Stereotypen an eindimensionales, unkritisches Denken gewöhnen und schon Kinder mit einem niemals versiegenderem Strom von auf sie zugeschnittenen Bildern mitreißen. Sie bieten aber auch alle Chancen, globale Informationen zu nutzen, naive Weltbilder zu hinterfragen und eigene kreative Potentiale zu erschließen. Die Natur der Medien wird nicht von den technischen Spezifikationen oder den eingesetzten Programmen bestimmt, sondern vom Bewusstsein und der sozialen und kommunikativen Kompetenz der Nutzerinnen und Nutzer.

Wenn Kinder aktuelle Medien, wie Smartphones und das Internet, als Füllhörner überwältigender Unterhaltungsangebote kennenlernen, die die Freizeit im größtmöglichen Umfang ausfüllen, wenn sie sich der oberflächlichen Attraktivität dieser Inhalte ergeben, marktoptimierte und durch soziale Medien vermittelten Vorstellungen und Ideale fraglos übernehmen, dann wäre die Rolle dieser Medien eine erschreckende. Denn diese vermitteln ihre Weltbilder, bedingt durch ihre interaktive Natur, auf eine weitaus effizientere Weise als traditionelle Massenmedien, da sie nicht länger als anonyme Angebote, sondern, individuell abgerufen und perfekt auf unreflektierte Bedürfnisse zugeschnitten, als „eigene“ erscheinen. Gerade das nicht versiegender und nur schwer zu reflektierende Angebot und der individualisierte Zugriff machen eine bewusstere und differenziertere Nutzungskompetenz erforderlich, als dies bei traditionellen Medien der Fall ist.

Auf der anderen Seite dürfen die Chancen nicht übersehen werden, die die neuen Medien eröffnen: ihr potentieller aufklärerischer Beitrag zu gesellschaftlicher und individueller Reflexion. Wenn ich die Rolle kenne, die diese Medien

in unserem Alltag spielen, ihre Attraktivität und Macht, dann erkenne ich auch ihr Potential, werden sie als Instrumente der Aufklärung genutzt: als kreative Werkzeuge, unerschöpfliche Informationsquellen und Herausforderung an unsere Neugier und unseren Verstand.

Eine Beschäftigung mit klassischen medientheoretischen Ansätzen macht also durchaus deutlich, dass eine Berücksichtigung der grundsätzlichen menschlichen Kommunikationsbedingungen auch im digitalen Zeitalter noch das beste Mittel ist, um die Chancen und Risiken der aktuellen Medienlandschaft zu erkennen und auf diese sinnvoll zu reagieren. Denn bedeutend ist, auch die komplexesten technischen Mittel vor allem als menschgeschaffene zu betrachten, deren Aufgabe *als Medien* vor allem darin besteht, menschliche Kommunikation bestmöglich zu befördern. Darum ist es so wichtig, das Konzept der Medienkompetenz eingebunden zu sehen in das umfassendere einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz.

Dieses Konzept lässt sich mit den Begriffen *Reflexion* und *Emanzipation* zusammenfassen. Medien müssen in einer Weise erschlossen werden, in der der eigene Umgang mit diesen hinterfragt (reflektiert) wird. Gleichzeitig eröffnet (erst) die reflektierte und selbstbestimmte Nutzung ihr emanzipatorisches Potential: diese als Instrumente einer selbstbestimmten und bewussten Weiterentwicklung nutzen zu können. Die Form der Emanzipation, die hier angestrebt wird, ist keine Befreiung von ungerechter Herrschaft, sondern vor allem eine Befreiung von eigenen naiven Sichtweisen, dem „schönen Schein“, vom Zwang einer unreflektierten Übernahme pathologischer Verhaltens- und Kommunikationsmuster (d. h. individuell und gesellschaftlich schädlicher).

Übertragen auf die aktuellen Medien bedeutet dies: Ich kann das Smartphone nutzen, um Beauty-Tipps zu konsumieren, dem Schönheitswahn zu frönen und mich ganz Boulevardthemen und Verschwörungstheorien ergeben, kann mich den ganzen Tag per WhatsApp über Stars und Sternchen austauschen und den Rest der freien Zeit mit Online-Seifenopern oder, je nach Geschmack, brutalen Videospielen verbringen. Ich kann mich ganz darauf konzentrieren, allen zu gefallen, indem ich Katzenbildchen versende und die neusten Video-clips „like“.

Oder ich nutze die gleichen Geräte, um mich umfassend zu informieren und simple Weltbilder in Frage zu stellen. Um weltweit mit Menschen in Verbindung zu treten, Musik zu komponieren und zusammen mit Freunden Videofilme zu produzieren und eigene Kunstwerke zu schaffen. Ich kann mich umfassend informieren, die Welt, in der ich lebe, kritisch betrachten, mir drängende Probleme bewusst machen und mir konstruktive Lösungsansätze erschließen. Es liegt vor allem am eigenen Bewusstsein und Anspruch, am Grad der Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und des eigenen Daseins.

Daraus ergibt sich die Forderung, dass Kinder nicht nur den technischen Umgang mit aktuellen Medien erlernen müssen, sondern diese in einem umfassenden Sinne zu *verstehen* lernen. In der praktischen Medienpädagogik geht es darum, entsprechende Konzepte zu finden und zu implementieren.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, für welche Fragestellungen Kinder und Jugendliche im Rahmen einer handlungsorientierten Medienpädagogik sensibilisiert werden sollten. Dazu wird angegeben, wie diese im „digitalen Zeitalter“ konkretisiert werden können.

Fragen einer handlungsorientierten Medienpädagogik	Daraus abgeleitete Fragen an die Medien der „digitalen Welt“
Welche Erfahrungen mache ich mit den (Massen-)Medien?	Was vermitteln digitale Medien? Wie unterscheiden sich ihre Inhalte von denen traditioneller Medien? Welche Rolle spielt ihre Interaktivität? Welche Angebote sind für mich interessant? Über welchen Bezug verfügen sie zum Alltag? Welche bieten sich für reflektierende Mediennutzung an, welche setzen sich absolut und wollen mich „überrumpeln“?
Wie verarbeite und reflektiere ich die Angebote der Massenmedien Mit wem erschließe ich sie mir? Wie und mit wem spreche ich über Medienerfahrungen?	Welche technischen Voraussetzungen begünstigen ein gemeinsames Erschließen von Medieninhalten (z. B. Tablet statt Smartphone)? Wie können Erlebnisse im digitalen Raum thematisiert werden? Wie lassen sich Gespräche über digitale Erfahrungen in den Alltag integrieren? Über welche Erfahrungen lässt sich gut sprechen, über welche nicht (narrative und abstrakte Inhalte)?
Was will ich von den (Massen-)Medien? Welche Bedürfnisse befriedigen sie?	Was bringen mir Computer, Smartphones und Konsolen? Warum spiele und surfe ich so gern? Welche Erfolgserlebnisse suche ich in der „virtuellen Welt“? Welche Emotionen wecken sie? Welche menschlichen Grundbedürfnisse sprechen digitale Medien an?
Wie verbinden mich diese Medien mit anderen Menschen?	Wie verbinden mich Smartphones, Internet und Soziale Netzwerke mit Freunden und Verwandten? Welche Rolle spielen gemeinsame Medienerlebnisse in meiner Lebenswelt?
Was wollen die Medien von mir? Wie finanzieren sie sich? Wie werden Medienangebote konzipiert und vermarktet?	Welche Arten von virtuellen Angeboten und Spielen begegnen mir? Wie verdienen deren Produzenten ihr Geld? Warum werden so viele Angebote als „kostenlos“ angepriesen? Welche Rolle spielen In-Game-Währungen? Wie soll ich zu Käufen verleitet werden? Was will ich nicht, bekomme es aber trotzdem (Werbung, Verlinkungen, kostenpflichtige Zusatzinhalte ...)?
Wie informieren die Medien? Welche Vorstellungen von der Welt präsentieren sie?	Welche Informationen bieten Web-Angebote, Suchmaschinen und Internet-Nachschlagewerke? Wer betreut diese? Was ist der Unterschied zwischen Nachricht Portalen und Sozialen Netzwerken? Warum verbreiten sich im Netz auch so viele Halbwahrheiten, Verschwörungstheorien und Lügen? Welchen Informationen kann ich vertrauen? Welche Seiten bieten interessante und gut aufbereitete Neuigkeiten?
Wie entstehen die Angebote der Massenmedien?	Welche Arbeitsschritte und Arbeitsteilungen erfolgen im „virtuellen Bereich“? Wie entstehen digitale Produkte? Wie fügen sich die Komponenten zu einem „Ganzen“?
Wie würde ich solche Angebote gestalten?	Welche Möglichkeiten habe ich, mit der Technik, die mir zur Verfügung steht, kreativ zu werden? Was will ich mit meinen Produktionen erreichen, ausdrücken? Welche sozialen Interaktionen erfolgen bei kreativer Medienarbeit? Wie gehe ich mit Reaktionen um, wie bestimmen sie mein mediales Handeln?

3.2 Orientierung an Bildungszielen

Im Bereich der Medienpädagogik stellt sich die praktische Frage, in welchem Zusammenhang aktuelle Softwareangebote mit allgemeinen Bildungszielen stehen, wie sie in den Bildungsplänen verankert sind. Dies ist vor allem für den Einsatz digitaler Medien im Bereich der frühen Medienpädagogik in Kindertageseinrichtungen als auch im familiären Bereich interessant.

Norbert Neuß beschäftigt sich schon lange mit medienpädagogischen Ansätzen und ihrer Implementation. Er identifiziert sechs zentrale Bereiche der praktischen frühkindlichen Medienbildung.⁴⁵ Im Folgenden werden diese zunächst vorgestellt. Anschließend wird die Frage behandelt, wie sie im Rahmen einer „digitalen“ Medienpädagogik adressiert werden können und welche Möglichkeiten für den Einsatz digitaler Medien bestehen.

Bereiche der Medienbildung	Erläuterung
Medien als Erfahrungsspiegel	Kinder verarbeiten Erlebnisse, die sie besonders bewegen.
Medien zur Sensibilisierung der Sinne	Medien regen zum genauen Hinschauen und Hinhören an.
Medien als Erinnerungs- und Erzählhilfe	Medien helfen, sich an Erlebnisse aus der eigenen Lebenswelt zu erinnern.
Medien durchschauen helfen	Erwachsene helfen, die Medienwelt besser zu verstehen.
Medien als kooperative Erziehungsaufgabe	Gemeinsame Medienprojekte mit Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher helfen dabei, die Herausforderungen der Mediengesellschaft in der Familie besser zu meistern.
Medien als Bildungsmaterial	Medien erschließen Informationen und Geschichten. Sie ihnen vorzuenthalten, würde eine Einschränkung von Erfahrungs-, Erlebnis- und Informationsmöglichkeiten bedeuten.

Aus diesen Bildungszielen lassen sich praktische Medienprojekte ableiten. Ist das Ziel vorgegeben, mit Erinnerungen und Erlebnissen umzugehen, so liegt das Vorgehen nah, ein Bilderbuch mit Fotos und selbstgemalten Bildern zusammenzustellen, das ein bestimmtes Ereignis dokumentiert. Anschließend können die Kinder sich ihre Arbeiten gegenseitig zeigen und über dieses Medium Erinnerungen austauschen, die ihnen wichtig sind.

Auch in Bezug auf digitale Medienpädagogik bietet es sich an, von solchen klaren Bildungszielen auszugehen. Also nicht als erstes zu fragen, welche Technik und welche Software gerade zur Verfügung stehen, sondern an der Fragestellung anzusetzen, was eigentlich, ganz unabhängig von der verwendeten Technik, pädagogisch erreicht werden soll.

So bieten sich Tablets mit entsprechenden Kreativ-Apps an, um eigene Bildgeschichten zu entwerfen. Dabei lassen sich die technischen Möglichkeiten gut einsetzen, um Erlebnisse und Erfahrungen anschaulich einzufangen. Fotos und Malereien können kombiniert werden: Heute sehe ich so aus. Damals, als ich lange Haare hatte, sah ich so aus ...

⁴⁵ Neuß, Norbert (2012), S. 140 f.

Ein solches Projekt kann also einen originellen Beitrag zur Erreichung eines gegebenen Bildungsziels leisten. Als Nebeneffekt lernen die Kinder, aktuelle Technologien kreativ und bewusst einzusetzen. Im Fokus steht dabei nicht die Technik, sondern das grundsätzliche Bedürfnis, eigene Erinnerungen zu bewahren und zu verarbeiten, mit anderen auszutauschen. Das Gerät wird zu einem Werkzeug, das sich diesem Ziel unterordnet und sich nicht selbst mit seiner Technik, seiner Bedienweise und seinen Inhalten aufdrängt.

Die folgende Tabelle zeigt einige Beispiele, wie die Erreichung von Bildungszielen durch den Einsatz neuer Medien unterstützt werden kann, welche medienpädagogischen Projekte sich anbieten.

Bereiche der Medienbildung	Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien	Konkrete Projekte mit Kinder-Apps
Medien als Erfahrungsspiegel/als Erinnerungs- und Erzählhilfe	Digitale Medien speichern Alltagserlebnisse in Bild und Ton. Sie können helfen, Erinnerungen zu bewahren und sich (zusammen mit anderen) mit Erlebnissen auseinanderzusetzen.	Fotoalben, Filme, eigene Bildgeschichten. Gestalten von Bildgeschichten, Stop-Motion-Filmen, Tonaufnahmen
Medien zur Sensibilisierung der Sinne	Interaktive Medien ergänzen klassische. Sie erfordern feinmotorische Bedienung und bieten optisches und akustisches Feedback. Sie laden zum Entdecken von Details und zum genauen Zuhören ein.	Digitale Bilderbücher, Suchspiele, Geschicklichkeitsspiele, digitale Baukästen, Hör-Spiele
Medien durchschauen helfen	Durch eigenes Produzieren wird verständlich, wie Medienangebote entstehen. Die Reaktionen von Eltern und Freundinnen und Freunde machen die emotionale Wirkung von Medien nachvollziehbar.	Gemeinsame Reflexion der digitalen Spielerlebnisse
Medien als kooperative Erziehungsaufgabe	Digitale Medien machen durch die ständigen technischen Weiterentwicklungen und Trends eine fortwährende eine kontinuierliche Aktualisierung des Wissens über sie erforderlich.	Elternabende zum Thema Smartphones, gemeinsame Medienprojekte mit Eltern und Kindern. Lernen, digitale Medien kreativ zu nutzen.
Medien als Bildungsmaterial	Durch ihre Interaktivität, ihre multimedialen Fähigkeiten und ihre Anbindung an externe Netzwerke bieten sich digitale Medien als schier unerschöpfliche Quellen von Wissen und aktuellen Informationen an.	Lern-Apps, Internet-Portale, Hörbücher und Kinder-Mediatheken

Diese Tabelle zeigt, wie Anforderungen an Kindersoftware aus allgemeinen medienpädagogischen Erkenntnissen abgeleitet werden können. Wenn es um konkrete Einschätzungen und Bewertungen geht, sind derartige Übertragungen

zum einen behilflich, Angebote an theoretischen Ansprüchen und Forderungen zu messen. Auf der anderen Seite wird anhand solcher Kriterien deutlich, wann Softwareprodukte aus pädagogischer Sicht sinnlos oder sogar bedenklich sind.

So ist es positiv, wenn Kindersoftware solche Ziele frühkindlicher Medienbildung unterstützt. Auf der anderen Seite wird auf diese Weise auch deutlich, wenn Apps über gar keinen pädagogischen Mehrwert verfügen. Eine App zum Erstellen und Bearbeiten eigener Filme kann dazu eingesetzt werden, ausgedachte Geschichten umzusetzen und persönliche Erlebnisse zu verarbeiten. Kinder können so lernen, Medienerlebnisse zu kommunizieren und zu reflektieren. Reine Geschicklichkeitsspiele auf der anderen Seite, bei denen es darum geht, monotone Spielabläufe ständig zu wiederholen, können kaum dazu beitragen, die Entwicklung von Medienkompetenzen zu unterstützen. Sie werden meist allein gespielt und vermitteln zu wenig Erzählbares. Von der Lebenswelt der Kinder sind die Szenarien weit entfernt.

3.3 Fazit: Aktuelle Fragestellungen einer handlungsorientierten Medienpädagogik

Kinder kommen heute von klein auf mit digitaler Technologie in Kontakt. Sie sind fasziniert von den bunten Spiel- und Kommunikationsangeboten, die ihrem Bedürfnis nach familiärer Kommunikation, vertrauten Bildern und lustigen bunten Spielen entgegenkommen. Immer früher erhalten sie eigene Geräte wie Smartphones oder Videokonsolen und Zugang zum Internet. Jugendliche verbringen dann einen bedeutenden Teil (aktuellen Zahlen zufolge sogar den größten) ihrer freien Zeit mit Bildschirm- und digitalen Medien⁴⁶.

Diese interaktiven Technologien bieten nahezu unbegrenzte multimediale Möglichkeiten. Ob sie bewusst und kreativ genutzt werden oder ob die Angebote zum bloßen Zeitvertreib unreflektiert konsumiert werden, ist dabei eine Frage der individuellen Medienkompetenz. Diese zu vermitteln, ist eine wesentliche Aufgabe der Eltern und der Bildungseinrichtungen.

Nachdem sich allerdings die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass die Digitalisierung kein vorübergehendes Phänomen ist, ihre Auswirkungen immens sind und ihre potentiellen Risiken gravierend, erfolgte ein grundsätzliches Umdenken. Mit dem aktuellen Strategiepapier der Kultusministerkonferenz und den Bildungsplänen der meisten Länder liegen heute verbindliche Konzepte zur systematischen Vermittlung digitaler Medienkompetenz vor.

Im Zentrum stehen dabei handlungsorientierte medienpädagogische Ansätze, die darauf abzielen, Kindern schon möglichst früh einen reflektierten und zielgerichteten Einsatz von Medien zu vermitteln. Diese bewährten Konzepte müssen aber immer wieder neu durchdacht und angepasst werden, da sich die medialen Bedingungen rasant wandeln. Konzepte, die auf das Fernsehen als Leitmedium zugeschnitten waren, sind im Zeitalter interaktiver Computermidien nicht mehr brauchbar. Gefragt sind dagegen Ansätze, die einen kreativen und bewussten Umgang mit digitaler Technik vermitteln und die gleichzeitig verhindern, dass Kinder unreflektiert in virtuellen Traumwelten versinken.

⁴⁶ Werden die aktuellen Daten der JIM-Studie 2016 und ergänzende Angaben der „Media Perspektiven – Basisdaten 2016“ zusammengefasst, ergibt sich für 12- bis 13-Jährige eine tägliche durchschnittliche Nutzungszeit für audiovisuelle Medien von insgesamt über acht Stunden. Vgl. Urlen, Marc (2018a).

4. Pädagogisch gute Software – einige Leitsätze

Methoden zur Übertragung von medienpädagogischen Grundsätzen auf den Bereich der Kindersoftware wurden in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich solche allgemeineren Prinzipien in konkretere Forderungen an pädagogisch wünschenswerte Angebote transformieren lassen. Die theoretischen Erwägungen werden dabei noch einmal plastisch und praxisnah in einigen Leitsätzen zusammengefasst.

Diese Leitsätze können als erste Anhaltspunkte zur Einordnung von Medienangeboten für Kinder dienen. Zunächst wird jeweils ein Grundsatz angegeben, der sich an den Prinzipien einer handlungsorientierten Medienpädagogik orientiert. Danach erfolgt eine Konkretisierung für den im Rahmen dieses Projekts untersuchten Bereich der Kinder-Apps. Abschließend wird jeweils eine App aus der Datenbank „Apps für Kinder“ vorgestellt, die diesem Anspruch in besonderer Weise gerecht wird. Die vollständigen Rezensionen können unter www.datenbank-apps-für-kinder.de abgerufen werden.

- a. Kindersoftware soll pädagogisch durchdacht und an pädagogischen Zielen orientiert sein

Mediale Angebote, die sich an Kinder richten, sollen sich an pädagogischen Konzepten orientieren. Sie sollen über einen Mehrwert verfügen, der über reine Unterhaltung hinausgeht.

Hinter der Software sollte ein nachvollziehbares pädagogisches Konzept stehen. Das bedeutet, dass sich die Entwickler Gedanken machen, was ihre Programme erreichen und bewirken sollen. Dabei steht das Ziel im Vordergrund, dass eine positive Wirkung von der Software ausgeht: dass sie z. B. lebensweltliches Wissen vermittelt, die Kreativität fördert oder zum Nachdenken anregt. Der Gewinn *für die Kinder* sollte bei der Konzeption an erster Stelle stehen.

Spiele, die rein auf oberflächliche Unterhaltung ohne Aha-Effekt ausgerichtet sind, die versuchen, die Spielerinnen und Spieler möglichst eng an sich zu binden, zum ständigen Weitermachen und zum Kauf von zusätzlichen Inhalten drängen, sind dagegen nicht geeignet – sie sind nur gut für die Entwickler, die so die Unerfahrenheit von Kindern ausnutzen.

Beispiel „Deine laute Welt“ (DenverMP GmbH)⁴⁷



"Savanne und Prärie" ist das erste interaktive Bilderbuch aus der Reihe "Deine laute Welt". Die Kinder bewegen sich durch eine riesige Spielwelt aus Tusche, in der sich über 80 animierte Tiere tummeln, die bei Berührung zum Leben erwachen.

Die mit Wasserfarbe gemalten Illustrationen vermitteln das Gefühl, ein richtiges Buch in der Hand zu halten. Die über 80 präsentierten Tiere erwachen bei Berührung zum virtuellen Leben und machen sich lautstark bemerkbar. So werden die Kinder Zeuge vieler lustiger und spannender Vorkommnisse. Ursache und Wirkung werden bei einigen Szenen emotional nachvollziehbar vorgeführt.

⁴⁷ Die vollständige Rezension von Marc Urlen ist abrufbar über die Datenbank „Apps für Kinder“. Screenshots: © DenverMP GmbH.

Die App bietet Gelegenheit, mit Kindern zusammen über die Tiere zu sprechen, die in der Steppe und der Prärie leben. Cowboys und Indianer bieten Anknüpfungen zur Fantasie- und Spielwelt der Kinder.

b. Kindersoftware soll die Kreativität fördern

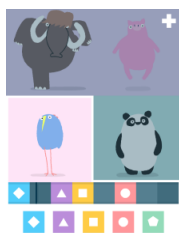
Aktive Medienarbeit fördert die Reflexionsfähigkeit und die Kreativität. Sie lässt Kinder die Entstehung von Medienprodukten verstehen. So werden Alternativen zum passiven, unreflektierten Konsumieren aufgezeigt.

Kreativ zu sein bedeutet, etwas Neues hervorzubringen. Aktuelle Tablets und Smartphones bieten sich mit ihren Möglichkeiten als Kreativstudios an. Dieses schöpferische Potential erschließen aber nur wenige Softwaretitel. Allzu oft müssen die Kinder vorgegebenen Pfaden folgen und die Angebote genau so nutzen, wie es die Programmierer vorgesehen haben. Besser ist es, wenn Kindern Freiräume geboten werden, die sie mit ihrer Fantasie füllen können. Einige Titel ermöglichen es sogar, der Fantasie freien Lauf zu lassen, Medienangebote selbst zu produzieren und mit anderen auszutauschen.

Kreativität kann auf unterschiedliche Weise durch Software gefördert werden. Kreativ-Apps können verwendet werden, um eigene Ideen umzusetzen: zu malen, zu fotografieren, Filme, Comics oder Hörspiele zu gestalten. Das macht zusammen besonders viel Spaß, auch weil die Ergebnisse den Freundinnen und Freunde präsentiert werden. So erleben schon die Kleinen ganz plastisch, wie Medienangebote entstehen und wie sie wirken.

Aber auch klassische Videospiele können dazu einladen, verschiedene Strategien auszuprobieren, zu originellen Lösungen zu gelangen und die Spielwelt nach eigenen Vorstellungen anzupassen. Einige Spiele bieten offene Welten, die mit interaktiven Kreaturen gefüllt (z. B. Spore, Scribblenauts) oder gar ganz selbst erschaffen werden können (z. B. Minecraft).

Beispiel: „Loopimal by Yatatoy“⁴⁸



Die App Loopimal by Yatatoy ist ein visueller und auditiver Baukasten, der unzählige Möglichkeiten bietet kreativ zu werden. Kindern wird damit ein Einstieg in die Welt des Sequencing geboten. Das heißt, dass Abfolgen von Animationen und Klängen individuell zusammengesetzt bzw. „komponiert“ werden können. Abgerundet wird das Angebot durch fantasievoll ausgearbeitete, kindgerechte Grafiken, die nicht nur Kindern Freude bereiten.

⁴⁸ Screenshots: © Yatatoy. Die vollständige Rezension von Sebastian Lenth ist abrufbar über die Datenbank „Apps für Kinder“.

c. Kindersoftware soll zum gemeinsamen Erleben einladen

Medieninhalte werden viel besser verstanden, eingeordnet und reflektiert, wenn sie mit anderen gemeinsam erschlossen und besprochen werden. Kinder sollen lernen, Medienerfahrungen zu kommunizieren – wie andere Alltagserfahrungen auch.

Gerade Mobilgeräte wie Smartphones verleiten dazu, so zeigt die Statistik, viel Zeit alleine mit ihnen zu verbringen und in virtuellen Spielwelten zu versinken. Um dem vorzubeugen, sollten digitale Medien von Anfang an als Vehikel der lebensweltlichen Kommunikation erlebt werden. Inhalte sollten gemeinsam erschlossen werden.

Besonders gut bieten sich auch in diesem Bereich Kreativ-Apps an, die die kooperative Produktion von Medieninhalten erlauben. So lassen sich eigene Erlebnisse verarbeiten und mit anderen austauschen. Kinder lernen, solche Medienprodukte einzuordnen und zu diskutieren, in Bezug zur Lebenswelt zu setzen.

Das Sprechen über Medienerlebnisse sollte zum Alltag gehören. So kann erkannt werden, welche medialen Erfahrungen bereichernd und welche verstörend sind oder Stress erzeugen. Spiele können durch ihre Gestaltung zu dieser Kommunizierbarkeit beitragen, indem sie prägnante Charaktere schaffen, einprägsame und schlüssige Geschichten erzählen, die zum Nachdenken und Reflektieren anregen.

Grundsätzlich eignen sich Tablets aufgrund ihres größeren Displays besser als die kleinen Smartphones zur gemeinsamen Nutzung: Bilderbücher können zusammen angeschaut und besprochen, Spiele gemeinsam gespielt werden. Wenig kommunikativ sind Spiele, die zum passiven, einsamen Konsum verleiten und ein abstraktes Geschehen ohne Erzählwert inszenieren.

Beispiel: Adobe Spark Video⁴⁹



Mit „Adobe Spark Video“ können Fotos, Sprache und Klänge zu Filmen arrangiert werden. Zu jedem Bild wird dabei eine Tonaufnahme erstellt. Bei der Wiedergabe wird das Bild dann solange angezeigt, bis diese abgespielt ist.

Die für Apple-Mobilgeräte erhältliche App unterstützt die Gestaltung durch schicke Designs, Übergänge und unterschiedliche Hintergrundmelodien. Die Bedienelemente sind in Englisch beschriftet. Aufgrund des überschaubaren Funktionsumfangs lässt sich „Adobe Spark Video“ aber auch ohne Englischkenntnisse bzw. ganz ohne Sprachkenntnisse leicht bedienen.

In der Reflexion des Praxistests zeigte sich, wie viele weitere Möglichkeiten die Erzieherinnen im Einsatz dieser einfachen App sehen. Die Ideen reichten vom Erzählen von Geschichten mit Figuren, Puppen oder dem „Gemüsetheater“, dem Erstellen von Bilderbuchvertonungen (in mehreren Sprachen), unterschiedlichen Erklärvideos bis hin zum Einsatz in der Sprachförderung. Die Reduktion auf die zwei Grundfunktionen von Adobe Spark Video (je ein Bild und eine Tonaufnahme) schränkt nicht ein, sondern bietet im Gegenteil viele Freiheiten.

⁴⁹ Der vollständige Praxisbericht von Jochen Wilke ist abrufbar über die Projektseite www.datenbank-apps-für-kinder.de. Bild: Jochen Wilke.

d. Kindersoftware soll an der Alltagswelt anknüpfen

Mediale Angebote werden nicht isoliert wahrgenommen, sondern stehen im Kontext lebensweltlicher Erfahrungen. Je stärker und deutlicher diese Bezüge sind, desto besser können sie zur Reflexion des Alltags beitragen.

Spiele können verschiedene Strategien verfolgen, um ihre Zielgruppe an sich zu binden. Leicht ist es, klischeehafte Bilder und Fantasien einzusetzen: Märchenwelten, das zugespitzte Gute und Böse, das Schöne und das Hässliche. So kämpfen dann starke Ritter gegen gruselige Drachen und befreien rosa gewandete Prinzessinnen. Oft werden schon im Bereich der Kindersoftware traditionelle Rollenmuster inszeniert: Mädchen beschäftigen sich mit Mode, Jungs erleben Abenteuer. Solche Angebote reflektieren nicht den widersprüchlichen Alltag, sondern bieten problematische Vereinfachungen der Welt.

Besser ist es, wenn die Inhalte an der tatsächlichen Lebenswelt anknüpfen, wenn bekannte Probleme thematisiert werden. Eine Meinungsverschiedenheit unter Freunden kann interessanter sein als das Auffinden eines Goldschatzes oder der Kampf gegen Gespenster.

Kindersoftware sollte dazu beitragen, das eigene Leben zu reflektieren, eigene Erfahrungen auf einer spielerischen Ebene zu verarbeiten und Lösungsstrategien für Alltagsprobleme zu entdecken. Dabei sollten Vorurteile und Klischees aufgebrochen und thematisiert werden – und nicht verfestigt.

Beispiel: Haarzwerg (Pia Danner)⁵⁰



"Haarzwerg" ist eine kurzweilige märchenhafte Geschichte, geschrieben und illustriert von Pia Danner, die Kindern erzählt, wie über Nacht Knoten ins Haar kommen, warum es bunte Haare gibt oder wo die Haare von kahlköpfigen Männern geblieben sind.

Manchmal ist weniger mehr! Das originelle Haar-Märchen ist ein Zwischending aus Bilder- und Hörbuch und punktet mit Alltagsbezug, guten Vorlesestimmen und dosiert eingesetzten bewegten Sequenzen. Die spielerischen Elemente sind hier von der Geschichte getrennt: Frisierunwillige Zuhörerinnen und Zuhörer ab ca. 3 Jahren können im Anschluss die vorwitzigen Wichtel aus einem zauseligen Schopf kämmen – oder sich von den Hi-Ho-Haarzwergen einen eingängigen Song vorträllern lassen. Das gefällt auch allen, die sich mit dem neuen Medium erst anfreunden müssen.

e. Kindersoftware soll konstruktive Lösungsstrategien vermitteln

Mediale Angebote für Kinder sollten dazu beitragen, einvernehmliche, differenzierte und kommunikative Lösungsstrategien aufzuzeigen. Eigene Ideen sowie das Quer- und Andersdenken sollen angeregt und belohnt werden.

Im richtigen Leben lassen sich Probleme am besten durch Kommunikation, Nachdenken und kreatives Handeln lösen. Dies sollte auch in Spielen so sein. Planung, pfiffige Ideen und gemeinsames Vorgehen sollten zum Ziel führen. Intelligente Strategien und „Querdenken“ sollten belohnt werden. Auch im

⁵⁰ Die vollständige Rezension von Christine Kranz ist abrufbar über die Datenbank „Apps für Kinder“. Grafik: © Pia Danner.

Spiel können Kinder so die Erfahrung machen, dass Aushandlung, Empathie und Reflexion Schlüssel für Erfolgserlebnisse sind. Die Emotionen der Beteiligten sollten dabei nachvollziehbar gemacht werden.

Spiele sollten die Welt dagegen nicht in eindimensionale gute und böse Charaktere aufteilen. Werden Ziele nur durch den Einsatz von Gewalt erreicht, indem z. B. Monster und böse Gegner besiegt werden, dann vermittelt dies ein falsches, destruktives Weltbild. Besser ist es, wenn Spiele aufzeigen, wie im Gespräch scheinbar unüberbrückbare Differenzen aufgelöst werden können, wie effizient die Bündelung unterschiedlicher, sich ergänzender Talente ist und dass vorausplanendes Handeln am besten zum Ziel führt.

The Unstoppables (Schweizerische Stiftung für das cerebral gelähmte Kind)⁵¹



Tofu, Melissas Blindenhund, wurde entführt. Hilfe bekommt Melissa von ihren besten Freunden. Eine wirklich sehr gelungene App zum Thema Inklusion, die spielerisch zeigt, welchen Schwierigkeiten Menschen mit Behinderung im Alltag begegnen und wie diese gemeinsam mit anderen zu meistern sind.

Die kosten- und werbefreie Rätsel-App ist ein echter Schatz! Neben der Botschaft, dass jeder etwas Besonderes kann und gemeinschaftliche Aktionen zum Erfolg führen, liefert das kleine Abenteuerspiel auch die Möglichkeit, zu erzählen, auszuprobieren und sich von einem Level zum nächsten zu hangeln: Jeder Figur ist ein Mitmach-Button zugeordnet, mit dem sie in die Handlung eingreifen kann. Mitdenken (und ganz nebenbei auch -fühlen!) ist inklusive!

- f. Kindersoftware sollte über einen Lerneffekt verfügen und dazu beitragen, die Welt besser zu verstehen

Mediale Angebote vermitteln Weltbilder und Weltwissen. Lern- und Info-Software sollte ihre Inhalte kindgerecht, differenziert und kompetent transportieren. Auch Spiele sollten über ein klares Konzept verfügen, welche Vorstellungen sie vermitteln.

Kindersoftware eignet sich durch ihren interaktiven und multimedialen Charakter gut dazu, Interesse zu wecken und Lerninhalte anschaulich zu vermitteln. Per Video und interaktiven Animationen können Zusammenhänge besser und anschaulicher erklärt werden als in einem klassischen Buch. Dies gelingt besonders gut, wenn die lebensweltliche Bedeutung für die Kinder aufgezeigt wird.

Lernsoftware kann Übungen durch interaktive Momente und interessante Settings motivierender machen. So kann z. B. gezeigt werden, dass das Lösen von Aufgaben dazu beiträgt, etwas zu schaffen und aufzubauen. Kindernachrichtenseiten und –suchmaschinen stellen der jungen Zielgruppe aufbereitete Informationen zur Verfügung. Software kann den Horizont erweitern, wenn sie Einblick in andere Lebenswelten gewährt. So können Info-Apps z. B. das Leben in anderen Ländern plastisch schildern, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Alltag von Kindern vor Augen führen.

Auch Spiele transportieren Vorstellungen von der Welt: Wie diese beschaffen ist, welche Konflikte mit welchen Mitteln zu bewältigen sind, wie sich Akteure verhalten, welche Freiheitsgrade für eigenes Eingreifen bestehen. Sie

⁵¹ Die vollständige Rezension von Christine Kranz (Stiftung Lesen) ist abrufbar über die Datenbank „Apps für Kinder“. Grafik: © Schweizerische Stiftung für das cerebral gelähmte Kind.

können konstruktives Weltwissen nur vermitteln, wenn ihre Settings Anlass zur Reflexion bieten, zu Fragen anregen: Was hat dies mit mir zu tun? An welche Situationen und Probleme aus meinem Alltag knüpft das Geschehen an? Welche Lösungen werden aufgezeigt?

Beispiel: Cloud Chasers (Blindflug Studios AG)⁵²



Das Spiel "Cloud Chasers – Journey of Hope" ist ein Abenteuerspiel, in dem Vater und Tochter in einer apokalyptischen Welt durch fünf feindliche Landschaften und Siedlungen flüchten müssen, um Ihr Traumziel, einen Zugang zum Himmel der Städte des Wohlstands, zu erreichen. Das Geschehen ist eine Parabel auf die Situation von Menschen auf der Flucht: „Unsere“ Welt erscheint ihnen wie ein unerreichbares Paradies, obwohl wir für viele ihrer Probleme verantwortlich sind. Aktuell kann diese Geschichte im Kontext der Flüchtlingssituation betrachtet und diskutiert werden. Aber auch die Geschichte an sich kann besprochen werden. Wo finden sich die „Städte des Wohlstands“? Wie sehen uns Menschen, die in armen Ländern leben?

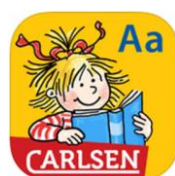
- g. Kindersoftware soll motivieren, sich nicht aufdrängen und transparent und fair gestaltet sein.

Die mediale Erfahrung wird nicht nur vom Inhalt bestimmt, sondern auch von der Einbettung in einen technischen und kommerziellen Rahmen. Auch in diesen Bereichen muss der Wert für das Kind Vorrang vor kommerziellen Interessen haben.

Software, die sich an Kinder richtet, sollte eine zugängliche und verständliche Oberfläche bieten, mit der diese gut zurechtkommen, damit sie eine sichere Kontrolle über das Geschehen erlangen. Die Apps sollten durch positive Erfolgserlebnisse zum Spielen motivieren.

Kinder können raffinierte Geschäftsmodelle und Tricks noch nicht verstehen. Negative Medienerfahrungen provozieren Angebote, die mutwillig frustrieren oder drängen, Zusatzkäufe zu tätigen, sich über soziale Netzwerke zu verbinden oder Werbung zu schauen. Spiele, die zum ständigen Weiterspielen auffordern, die Hunderte von Levels bieten, bei denen Charaktere ständig aufgelevelt werden müssen und ständig neue Ziele vorgeben, sind für Kinder nicht geeignet. Angebote für junge Zielgruppen müssen Rücksicht darauf nehmen, dass die Nutzerinnen und Nutzer unerfahren im Umgang mit Software sind und diese behutsam an das Medium heranzuführen.

Beispiel: Conni Lesen (Carlsen)⁵³



"Conni Lesen" trainiert den Übergang des Lesens von Buchstaben zu Wörtern. In drei Lernspielen können Kinder erste Leseerfahrungen mit Buchstaben und Wörtern von A bis Z machen.

Bei der Neuauflage (2.0) von "Conni Lesen" wurde vollständig auf das Setzen von Links ins Internet und auf Werbung für eigene Produkte verzichtet. Die App enthält keine für Kinder bedenklichen Inhalte. Es handelt sich um eine vollständige kostenpflichtige Vollversion für 2,99€. Zusatzinhalte oder In-App-Käufe werden nicht angeboten.

⁵² Die vollständige Rezension von Sebastian Lenth ist abrufbar über die Datenbank „Apps für Kinder“. Grafik: © Blindflug Studios AG.

⁵³ Die vollständige Rezension ist abrufbar über die Datenbank „Apps für Kinder“. ⁵³ Grafik: © Carlsen.

Literaturverzeichnis

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. S. 19 – 21. Bonn

Aufenanger, Stefan (2003): Medienkompetenz und Medienbildung. In: „ajs-informationen 1/2003: Medienkompetenz und Chancengleichheit“. Online unter http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben_altbis05/aufenanger.pdf. Zuletzt abgerufen am 11.10.2017.

Aufenanger, Stefan (2015): Wie neue Medien Kindheit verändern – Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung, in: merz, 59. Jahrgang, Nr. 2, April 2015. S. 10 – 16. München

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 7. Auflage. Berlin

Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster

Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. S. 146 – 168. Frankfurt a. M.

Hug, Theo (2002): Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In: Rusch, Gebhard (Hrsg.) (2002): Einführung in die Medienwissenschaften. S. 189 – 207. Opladen

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2015a): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2015b): MiniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2017a): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2017b): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

Ministerium für Familie, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau

Neuß, Norbert (2012): Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. S. 262. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. S. 257 – 262. München

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen – Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.06.2004.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz, Beschluss der KMK vom 08.12.2016. Berlin

Theunert, Helga (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit, S. 138. In: von Groß, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik. Ein Überblick. S. 136 – 163. Weinheim und Basel

Urlen, Marc (2017a): DJI-Projekt „Apps für Kinder“: Trendanalyse Nr. 1. Aktuelle Angebote, prägende Genres. Deutsches Jugendinstitut. München

Urlen, Marc (2017b): DJI-Projekt „Apps für Kinder“ – Trendanalyse Nr. 2. Spiele für zwischendurch – Casual Games und Free-to-play-Angebote. Deutsches Jugendinstitut. München

Urlen, Marc (2018a): „Medienkompetenz in der digitalisierten Welt“. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 3/2017, S. 297 – 313.

Urlen, Marc (2018b): DJI Projekt „Apps für Kinder“ – Trendanalyse Nr. 4. Bewertungskriterien der Datenbank „Apps für Kinder“. Deutsches Jugendinstitut. München

Die DJI-Datenbank „Apps für Kinder“ im Netz

Das DJI-Projekt „Apps für Kinder“ analysiert Software, die sich an Kinder richtet, und erfasst sie in der gleichnamigen Datenbank. Damit steht ein Informationspool zur Verfügung, der sowohl für wissenschaftliche Auswertungen als auch als Orientierungshilfe für Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern einen wertvollen Beitrag leistet.

Auf der Webseite des Projekts können über eine differenzierte Suchmaske Rezensionen zu über 500 Apps aufgerufen werden, außerdem Praxisberichte sowie die Trendanalysen des Projekts.

The screenshot shows the website interface for 'Datenbank Apps für Kinder'. At the top, there is a navigation bar with the DJI logo (Deutsches Jugendinstitut) and menu items: 'Über uns', 'Themen', 'Forschung', and 'Medien und Kommunikation'. Below the navigation, the page title 'Datenbank Apps für Kinder' is displayed. A search filter section includes a search box, dropdown menus for 'Zielgruppe' (set to 'Alle'), 'Genre' (set to 'Alle'), and 'Themen' (set to 'Alle'). There are also checkboxes for 'App erhältlich für:' with options for Android, iOS, Windows, and Amazon-Android. A 'Suchwort:' field is also present. A 'Erweiterte Suche' link is visible. A button labeled 'Apps anzeigen' is located below the filters. To the right, there is a photo of a child using a tablet and a list of 'Zusätzliche Angebote' including 'Praxisberichte', 'Trendanalysen', 'Unsere Bewertungskriterien', 'Tipps für Eltern', 'Neues', 'Über uns', and 'Kontakt per E-Mail'. Below the filters, a section titled 'Die zehn aktuellsten App-Rezensionen' features a highlighted app: 'Puzzle-Bauer für Kinder: Erstellen Sie Ihre eigenen Puzzles aus Bildern'. The app details are: Genre: Puzzle, Memory, Such- und Wimmelbilder; Mindestalter: 3 Jahre; Zielgruppe: Kindergartenkinder, Vorschulkinder/ Schulanfänger; Version: 2.04; Preis: Demo-/Liteversion mit In-App-Kauf der Vollversion. At the bottom, there is a note: 'Mit dem "Puzzle-Bauer für Kinder" können auf äußerst einfache Weise virtuelle...'. The footer includes the logo of the 'Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend' and a 'gefördert vom' label.

www.datenbank-apps-für-kinder.de

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de